



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FLEXIBILIZAÇÃO DA GESTÃO DAS CARGAS LETIVAS NO ENSINO SECUNDÁRIO: QUE IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Avaliação Educacional

Maria Helena Leitão da Fonseca

Porto, agosto 2018



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FLEXIBILIZAÇÃO DA GESTÃO DAS CARGAS LETIVAS NO ENSINO SECUNDÁRIO: QUE IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Avaliação Educacional

Maria Helena Leitão da Fonseca

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Ilídia Cabral

Porto, agosto 2018

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, Professora Ilídia Cabral, pela visão e rigor na análise e ainda pelo incentivo e carinho que sempre demonstrou.

O caminho que trilhei nos últimos anos, que agora termina, começou com a frequência da Pós-Graduação em Avaliação de Escolas e Projetos de Melhoria. Aqui fica um agradecimento sentido aos professores que tanto me ensinaram, que aguçaram a minha curiosidade e me levaram a querer continuar: Professora Ilídia Cabral, Professora Cristina Palmeirão, Professor Joaquim Machado, Professora M^a do Céu Roldão e Professor Matias Alves.

Aos Diretores(a)s das Escolas que acederam a colaborar neste projeto, disponibilizando a informação solicitada, e a todos os professores, em particular aos meus colegas de escola, que tiveram a paciência de responder ao inquérito, o meu agradecimento. Sem uns e outros não teria sido possível realizar este estudo.

Às minhas colegas de escola e de planificação, agradeço a compreensão e ajuda em momentos de maior trabalho.

E ainda,

Ao Eduardo, pelo apoio, incentivo e presença constante.

Ao meu filho, Nuno, por ser a razão maior da minha existência.

Resumo

A revisão da estrutura curricular concretizada na publicação do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, assentava, essencialmente, na definição de princípios que permitiam às escolas “uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas”. Este normativo permitia às escolas, no âmbito da sua autonomia, escolherem a unidade letiva, terminando assim com o paradigma dos blocos de 90 minutos, e flexibilizarem a gestão das cargas letivas de cada disciplina, dentro de limites definidos.

Esta flexibilização permitiu assimetrias entre as cargas horárias adotadas para uma mesma disciplina, conforme as opções de cada escola, com possível impacto nas aprendizagens dos alunos, nos seus resultados na avaliação externa (resultados dos exames nacionais) e, conseqüentemente, nos *rankings* das escolas.

Neste estudo pretendemos analisar quais as opções tomadas pelas escolas e qual o impacto que essas opções estão a ter nos resultados dos alunos, em sede de avaliação externa. Pretendemos, também, entender a perceção que os docentes têm relativamente ao impacto que a alteração da carga horária tem nas suas práticas letivas. Optámos por um estudo de caso múltiplo, seguindo um paradigma interpretativo, recolhendo informação qualitativa e quantitativa para o trabalho empírico.

Integram o nosso estudo 6 escolas com opções curriculares diversas e que apresentavam perfis de evolução de resultados escolares opostos (positivos ou negativos), relativamente às quais procedemos à análise das diferenças entre as matrizes implementadas e ao tratamento dos resultados escolares (*rankings*, resultados Infoescolas), em paralelo com uma análise dos diferentes documentos das escolas (projeto educativo, projeto curricular ou similar e relatório de avaliação externa).

Analisámos, também, as respostas dadas por 105 docentes a um inquérito por questionário que pretendia aferir as perceções dos professores do ensino secundário sobre os impactos que a concretização desta flexibilização curricular teve na sua atividade profissional e na aprendizagem dos seus alunos.

Os resultados que obtivemos indicam uma clara intencionalidade das escolas no sentido de reforçar as disciplinas sujeitas a exame nacional, quer através do aumento da sua carga letiva quer através da implementação de apoios/reforços destinados à melhoria dos resultados dos alunos. Os nossos resultados parecem apontar, também, no sentido

de haver uma relação direta entre este reforço das disciplinas de exame e uma evolução positiva nos resultados relativos ao percurso direto dos alunos (Infoescolas) e nos *rankings* das escolas.

Relativamente à implementação de matrizes de 45 minutos ou de 50 minutos, não encontramos relação direta entre esta opção tomada pelas escolas e a melhoria dos resultados dos alunos.

Quanto às práticas docentes, e por análise das respostas ao inquérito aplicado, o aumento das cargas letivas parece conduzir à intensificação de práticas de preparação para exame, de consolidação de conteúdos e de avaliação formativa.

Pretende-se que este estudo seja um contributo para a reflexão em torno das opções tomadas pelas escolas, podendo entender-se como uma mais-valia para a tomada de decisão das escolas num novo e atual momento de flexibilidade curricular.

Palavras-chave

Flexibilização da gestão das cargas letivas; Aprendizagem; Currículo; Exames nacionais; *Rankings* de escolas.

Abstract

The review of the curricular structure implemented by the publication of the Decree-Law no. 139/2012, 5th July, was essentially based on the definition of principles that allowed schools "greater flexibility in the organization of learning activities." This regulation allowed schools, within their autonomy, to choose the instruction time unit, putting an end to the 90-minute block paradigm and managing the total instruction time of each subject within defined limits.

This flexibility has led to some asymmetries in what concerns the total instruction time for the same subject, according to the options of each school, with a possible impact on the students' learning, their results in the external evaluation (results in national exams) and, consequently, the school rankings.

In this study we intend to analyse the schools' options and what impact these options have on the students' results in the external evaluation. We also intend to understand the perception that teachers have regarding the impact that a different total of the instruction time has on their teaching practices.

We have chosen a multiple case study, following an interpretative paradigm, collecting qualitative and quantitative data for the empirical work.

Our study includes 6 schools with different curricular options and opposite evolution profiles on school results (positive or negative), for which we analysed the different curriculum and school results (rankings, Infoescolas), in parallel with an analysis of school documents (educational project, curricular project or similar and external evaluation report).

We also analysed the responses given by 105 teachers to a questionnaire survey that intended to evaluate the perceptions of secondary school teachers concerning the impacts that the curricular flexibilization had on their professional activity and the learning of their students.

The results we have obtained indicate a clear intention of the schools to reinforce the subjects that are subdued to national exams, either by increasing their total instruction time or by implementing support / reinforcement instruction time, to improve students' results. Our results also seem to indicate that there is a direct relation between this reinforcement and a positive evolution in the results related to the students' success

and the school rankings.

Regarding the implementation of instruction time of 45 minutes or 50 minutes, we did not find a direct relation between this option taken by schools and the improvement of students' results.

Regarding teaching practices, and by analysing the responses to the survey applied, the increase of teaching time seems to lead to the intensification of exam preparation, content consolidation and formative assessment practices.

This study is intended to bring a contribution to the reflection on the options taken by schools and can be valuable for the decision-making process of schools in a new and current moment of curricular flexibility.

Keywords

Instruction time flexibility; Learning; Curriculum; National exams; School rankings.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Motivação e pertinência do estudo	1
2. Problema e questões de investigação.....	3
3. Planificação do estudo e estrutura da dissertação	4
PARTE I – Enquadramento teórico e conceptual e enquadramento legislativo	8
1. Breve historial das políticas educativas desde 1974	9
2. Desenvolvimento curricular	16
2.1. Currículo	16
2.2. Gestão flexível do currículo.....	20
2.3. Os tempos escolares	26
3. Avaliação dos alunos no ensino secundário.....	29
3.1. Modalidades de avaliação	30
3.2. Exames nacionais e acesso ao ensino superior	32
4. Avaliação externa e <i>rankings</i> de escolas.....	36
4.1. Avaliação externa das escolas (IGEC).....	38
4.2. <i>Rankings</i> de escolas.....	41
5. Escolha da escola pelas famílias.....	43
6. Práticas docentes	48
7. Tomada de decisão das escolas	54
7.1. Crédito horário	55
7.2. A implementação do Decreto-Lei nº 139/2012	58
8. Imagens organizacionais da escola	60
PARTE II – Enquadramento metodológico	64
1. Questões e desenho da investigação	64
2. Etapas, métodos e recolha de dados	65
2.1. Seleção das escolas onde foi realizado o estudo	65
2.2. Constituição do <i>corpus</i> documental.....	71
2.3. Documento de caracterização da escola.....	72
2.4. Construção e envio do inquérito por questionário	74
PARTE III – Apresentação e discussão de resultados	80
1. As opções das escolas e os motivos que as determinaram	80
1.1. Matrizes curriculares.....	80
1.2. Apoios e reforços curriculares.....	93
2. O impacto nos resultados	97
2.1. Resultados Infoescolas	98

2.2. Resultados <i>rankings</i>	106
3. O impacto nas práticas docentes	108
4. Síntese de resultados por quadrante	115
5. Síntese e discussão dos resultados	119
CONCLUSÕES.....	130
1. Síntese e conclusões do estudo	130
2. Notas finais.....	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXO e APÊNDICES	149
Anexo - 1: Matrizes curriculares dos cursos científico-humanísticos	150
Apêndice - 1.1: Carta de apresentação do projeto às escolas, dirigida aos Diretores.....	152
Apêndice - 1.2: Mail enviado às escolas com a carta de apresentação do projeto	154
Apêndice - 2: Documento de caracterização da escola	155
Apêndice - 3.1: Guião de inquérito aos professores.....	162
Apêndice - 3.2: Solicitação aos professores para responder ao questionário.....	171
Apêndice - 3.3: Docentes por grupo de recrutamento	173
Apêndice - 4: Diferenças entre as cargas horárias das escolas do estudo.....	174
Apêndice - 5.1: Infoescolas - percursos diretos de sucesso.....	179
Apêndice - 5.2: Infoescolas - taxas de retenção ou desistência.....	181
Apêndice - 6.1: Respostas ao inquérito dos docentes	182
Apêndice - 6.2: Observações registadas no inquérito dos docentes	194
Apêndice - 7: Análise de conteúdo - documentos das escolas	198

Índice de figuras

Figura 1 - Evolução temporal da implementação do DL nº 139/2012 e da Lei nº 85/2009	98
Figura 2 - Estrutura do questionário aos professores	162

Índice de tabelas

Tabela 1 - Problema de investigação	3
Tabela 2 - Quadrantes de investigação	4
Tabela 3 - Participantes no processo de desenvolvimento do currículo	17
Tabela 4 - Síntese de fases e decisões ao nível da organização, planeamento e implementação do currículo.....	18
Tabela 5 - Potenciais efeitos do aumento do tempo escolar.....	28
Tabela 6 - Modalidades e efeitos da avaliação	30

Tabela 7 - Matriz dos cursos científico-humanísticos - Decreto-Lei nº 50/2011	81
Tabela 8 - Matriz dos cursos científico-humanísticos - Decreto-Lei nº 139/2012	82

Índice de quadros

Quadro 1 - Matriz em vigor nas escolas secundárias no ano letivo 2015/2016 (Informação DGEEC)	67
Quadro 2 - Cruzamento de informação para definir as escolas a participar no estudo	68
Quadro 3 - Lista de escolas selecionadas para integrar o projeto	70
Quadro 4 - Lista de escolas, de acordo com o quadrante.....	71
Quadro 5 - Documentos das escolas/ Unidades de contexto	71
Quadro 6 - Escolas - caracterização	73
Quadro 7 - Escolas - número de professores	74
Quadro 8 - Blocos de questionamento do inquérito aos professores	75
Quadro 9 - Caracterização dos respondentes por sexo	77
Quadro 10 - Caracterização dos respondentes por matriz implementada.....	77
Quadro 11 - Caracterização dos respondentes por anos de docência	77
Quadro 12 - Caracterização dos respondentes por experiência recente de lecionação de disciplinas dos CCH	78
Quadro 13 - Caracterização dos respondentes por tipo de disciplina lecionada.....	79
Quadro 14 - Nº de respondentes por bloco de questionamento	79
Quadro 15 - Matriz curricular das escolas A2 e B1	83
Quadro 16 - Matriz curricular das escolas C1 e C3.....	83
Quadro 17 - Matriz curricular das escolas D1 e D3.....	83
Quadro 18 - Diferença entre as cargas das disciplinas, por escola	84
Quadro 19 - Perceção dos professores quanto às diferenças nas cargas horárias.....	92
Quadro 20 - Apoios nas escolas, de acordo com os seus documentos	93
Quadro 21 - Perceção dos professores quanto à implementação de apoios	97
Quadro 22 - Percursos diretos de sucesso (Infoescolas)	100
Quadro 23 - Legenda das categorias de percursos diretos de sucesso	100
Quadro 24 - Percursos diretos de sucesso: indicador global 2015-2017	100
Quadro 25 - Proveniência dos alunos de 10º ano.....	101
Quadro 26 - Alinhamento das notas internas (Infoescolas).....	105
Quadro 27 - Legenda das categorias de alinhamento	105

Quadro 28 - Resultados desagregados (exames) da questão VIII- 3 (médias).....	115
Quadro 29 - Quadro síntese - escolas com matriz de 45 minutos.....	116
Quadro 30 - Quadro síntese - escolas com matriz de 50 minutos.....	117
Quadro 31 - Inquérito – Nº de docentes por grupo de recrutamento	173
Quadro 32 - Comparação das cargas horárias, por disciplina.....	175
Quadro 33 - Comparação cargas horárias totais, por disciplina	176
Quadro 34 - Diferença de número de aulas, entre a carga máxima e mínima (quadro 33)	176
Quadro 35 - Diferença entre cargas totais e cargas médias (quadro 33)	177
Quadro 36 - Diferença de número de aulas, entre a carga da escola e carga média (quadro 35)	177
Quadro 37 - Infoescolas - taxas de retenção ou desistência, por escola	181
Quadro 38 - Resultados da questão II - 2 (médias)	182
Quadro 39 - Resultados da questão II - 2.....	182
Quadro 40 - Resultados da questão III - 1 (médias).....	183
Quadro 41 - Resultados da questão III - 1.....	184
Quadro 42 - Resultados da questão VI- 3 (médias).....	185
Quadro 43 - Resultados da questão VI - 3.....	186
Quadro 44 - Resultados da questão VII- 3 (médias).....	188
Quadro 45 - Resultados da questão VII - 3.....	189
Quadro 46 - Resultados da questão VIII- 3 (médias).....	191
Quadro 47 - Resultados da questão VIII - 3.....	191
Quadro 48 - Tipo de apoios disponibilizados	192
Quadro 49 - Tarefas realizadas nos apoios	193

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Resultados da questão II - 2 (médias)	86
Gráfico 2 - Resultados desagregados (matriz) da questão II - 2 (médias).....	87
Gráfico 3 - Resultados da questão III - 1 (médias)	88
Gráfico 4 - Resultados desagregados (CCH) da questão III - 1 (médias)	89
Gráfico 5 - Resultados desagregados (exames) da questão III - 1 (médias).....	90
Gráfico 6 - Resultados desagregados (matriz) da questão III - 1 (médias).....	91
Gráfico 7 - Tipo de apoios disponibilizados.....	95
Gráfico 8 - Tarefas realizadas nos apoios (médias).....	96

Gráfico 9 - Escola A2 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)	102
Gráfico 10 - Escola C1 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)	103
Gráfico 11 - Escola C3 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)	103
Gráfico 12 - Escola B1 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)	103
Gráfico 13 - Escola D1 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)	104
Gráfico 14 - Escola D3 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)	104
Gráfico 15 - Escola A2 - evolução nos rankings.....	106
Gráfico 16 - Escola C1 - evolução nos rankings.....	107
Gráfico 17 - Escola C3 - evolução nos rankings.....	107
Gráfico 18 - Escola B1 - evolução nos rankings.....	107
Gráfico 19 - Escola D1 - evolução nos rankings.....	108
Gráfico 20 - Escola D3 - evolução nos rankings.....	108
Gráfico 21 - Resultados da questão VI- 3 (médias)	110
Gráfico 22 - Resultados da questão VII- 3 (médias)	112
Gráfico 23 - Resultados desagregados (exames) da questão VII- 3 (médias)	113
<i>Gráfico 24 - Resultados da questão VIII- 3 (médias)</i>	<i>114</i>
Gráfico 25 - Evolução do percentil da escola relativo ao exame nacional da disciplina com maior diferença na carga horária.....	121
Gráfico 26 - Escola A2 - percursos diretos de sucesso	179
Gráfico 27 - Escola C1 - percursos diretos de sucesso	179
Gráfico 28 - Escola C3 - percursos diretos de sucesso	179
Gráfico 29 - Escola B1 - percursos diretos de sucesso	180
Gráfico 30 - Escola D1 - percursos diretos de sucesso.....	180
Gráfico 31 - Escola D3 - percursos diretos de sucesso.....	180

Lista de siglas

ADD	Avaliação do Desempenho Docente
AEE	Avaliação Externa de Escolas (IGE/IGEC)
AIE	Avaliação Integrada das Escolas (IGE/IGEC)
AV	Artes Visuais (CCH)
CADA	Comissão de Acesso aos Dados Administrativos
CCH	Cursos Científico-Humanísticos
CNE	Conselho Nacional da Educação

CONFAP	Confederação Nacional das Associações de Pais
CSE	Ciências Socioeconómicas (CCH)
CT	Ciências e Tecnologias (CCH)
DC	Documento de Caracterização
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DL	Decreto-Lei
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EFI	Indicador da Eficácia Educativa
ENES	Programa informático dos Exames Nacionais do Ensino Secundário
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
IGE/IGEC	Inspeção-Geral da Educação
JNE	Júri Nacional de Exames
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LH	Línguas e Humanidades (CCH)
ME	Ministério da Educação
MISI	Sistema de Informação do Ministério da Educação
OCDE/OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAE	Plano de Ação Estratégica
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PC/PAC	Plano Curricular/Plano Curricular de Agrupamento
PE	Projeto Educativo
PEDC	Plano de Estudos e de Desenvolvimento do Currículo
PGA	Prova Geral de Acesso
PISA	Programme for International Student Assessment
PPS	Plano Promotor do Sucesso
VEC	Valor Esperado do Contexto

INTRODUÇÃO

1. Motivação e pertinência do estudo

A publicação do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que concretiza uma revisão da estrutura curricular, permitiu às escolas “uma flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular”. As escolas, para além de optarem por matrizes curriculares de 45 ou 50 minutos (ou ainda outros valores menos frequentes), construíram as suas matrizes de acordo com as regras plasmadas no normativo.

Nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário foram definidos tempos mínimos semanais por disciplina/área disciplinar e o tempo a cumprir (carga máxima) semanalmente.

Esta flexibilização permitiu algumas assimetrias entre as cargas horárias adotadas para uma mesma disciplina conforme as opções de cada escola.

Com a realização deste estudo pretende-se, em primeiro lugar, perceber quais foram, para as escolas secundárias, os pressupostos subjacentes à definição das suas matrizes curriculares. De seguida, pretende-se compreender as perceções dos sujeitos de investigação sobre o impacto que as opções tomadas tiveram nos modos de ensinar, nas aprendizagens dos alunos, nos seus resultados na avaliação externa (resultados dos exames nacionais) e, conseqüentemente, nos *rankings* das escolas.

Por fim, pretende-se aferir se as assimetrias das cargas letivas se refletem nos resultados dos alunos em exames nacionais e, conseqüentemente, nas suas médias do ensino secundário e no acesso ao ensino superior.

O interesse por este objeto de estudo encontra-se intimamente ligado à minha vida profissional, pois desde a publicação do Decreto-Lei nº 139/2012, tive de analisar cuidadosamente as implicações da sua implementação em três momentos:

- na distribuição de serviço docente para 2012/2013, enquanto Presidente da Comissão Administrativa Provisória, concluindo que a alteração da matriz traria algumas dificuldades por reduzir a carga letiva de algumas disciplinas, colocando em situação complicada alguns grupos disciplinares da escola secundária do agrupamento;

- no ano letivo 2014/2015, após proposta do Diretor do agrupamento para mudar para uma matriz de 50 minutos - o que era consensual em termos pedagógicos. Em termos organizacionais iria levantar muitos problemas na escola secundária por estar sobrelotada: a mudança obrigaria a mais uma manhã/tarde nos horários, aumentando a pressão nas salas já demasiado ocupadas - mais uma vez, na escola secundária;
- no ano letivo 2016/2017, foi levantada por professores do departamento que coordenava a questão de haver várias escolas secundárias próximas que têm uma carga maior nas disciplinas de exame e que nos estão a ultrapassar nos *rankings*. A esse propósito, elaborei uma proposta fundamentada para alteração da matriz curricular nos cursos científico-humanísticos, mantendo os 45 minutos como unidade de tempo.

Sendo este um assunto sobre o qual tive de me debruçar ao longo destes últimos, sendo este um assunto problemático para a escola secundária que dirigi e onde agora leciono, foi natural a escolha do tema para este estudo.

Reforço a pertinência da escolha do objeto deste estudo com o enorme desconforto que se tem sentido e que tem sido patente nas redes sociais e na comunicação social, particularmente entre os professores de Matemática A, relativamente à dificuldade de se cumprir o novo programa e as metas curriculares do ensino secundário, essencialmente por alegada falta de tempos (para além do grau de dificuldade de alguns conteúdos). Este tem sido um dos fatores que tem levado algumas escolas a reforçar a carga horária desta disciplina, recorrendo ao crédito horário disponível.

É importante referir, ainda, que a escolha deste tema é anterior à opção do atual governo de autorizar, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/2018¹.

No seu preâmbulo, o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, refere

o presente despacho consagra a possibilidade de as escolas voluntariamente aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os

¹ <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário.

Quando, tradicionalmente, os instrumentos de autonomia das escolas não incluem a área central de atuação das escolas - a autonomia no desenvolvimento curricular - pretende este normativo conferir às escolas a “possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo”. Assim, para o 10º ano dos cursos científico-humanísticos,

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas podem gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares -base, por ano de escolaridade. (artigo 6º)

Depois de uma fase de consulta pública, que decorreu até 30 de abril de 2018, a revisão do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, entrará em vigor no ano letivo 2018/2019, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

2. Problema e questões de investigação

Como refere Afonso (2014, p. 53), o problema de investigação deverá ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise. Recorrendo ao exemplo apresentado pelo autor, procedeu-se ao desdobramento do problema de investigação em questões de pesquisa e eixos de análise, conforme se pode ver na tabela 1.

Tabela 1 - Problema de investigação

Problema de investigação	Qual tem sido o impacto da flexibilização das cargas letivas prevista no DL 139/2012 nas aprendizagens e nos resultados dos exames nacionais dos alunos do ensino secundário?
Questões de pesquisa	<ul style="list-style-type: none">• Quais os motivos que determinaram as opções das escolas?• Que tipo de opções fizeram as escolas secundárias?• Qual o impacto percecionado nas aprendizagens dos alunos?• Qual o impacto nos resultados dos exames nacionais?• Quais os impactos nos <i>rankings</i> e na avaliação externa (IGEC) das escolas?

Eixos de análise	Eixo 1 – Escolas que mantiveram a matriz curricular
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivo ✓ Evolução
Eixos de análise	Eixo 2 – Escolas que alteraram a matriz curricular
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivo ✓ Tipo de alteração ✓ Evolução ✓ Impacto

3. Planificação do estudo e estrutura da dissertação

Tratando-se de uma dissertação de mestrado, não se pretende que este seja um estudo extensivo, que consistiria na análise das características ou das circunstâncias de uma dada população (Afonso, 2014, p. 66). No entanto, pretendeu-se que, numa primeira fase, fosse realizado um estudo alargado sobre as opções das escolas secundárias públicas do continente, recorrendo a dados disponibilizados pela DGEEC² e aos planos curriculares disponibilizados nos sites das escolas/agrupamentos. De seguida, estas informações foram cruzadas com a dimensão da escola, relativamente ao número de exames realizados (dados disponibilizados pelo JNE), e com uma análise empírica da evolução dos resultados obtidos por consulta do portal Infoescolas³.

Numa fase seguinte, foram escolhidas algumas escolas para um estudo de caso múltiplo, para assegurar uma maior abrangência e plausibilidade e uma generalização aproximativa mais sólida (Afonso, 2014, p. 76).

A escolha das escolas, condicionada pelo acolhimento a este estudo, foi feita de forma a incluir pelo menos duas escolas que se enquadrem em cada um dos seguintes quatro grupos:

Tabela 2 - Quadrantes de investigação

Evolução Matriz	Positiva	Negativa
45 minutos	A	B
50 minutos	C	D

² DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

³ Infoescolas - <http://infoescolas.mec.pt/>

Pretendeu-se, relativamente à opção pela alteração (50 min) ou pela manutenção da matriz prevista nos normativos anteriores (45 min), perceber se essa escolha foi feita por motivos pedagógicos ou organizacionais, ou ainda outros, eventualmente.

Em caso de alteração da matriz curricular, importa saber se o peso atribuído a cada disciplina se manteve ou se houve alguma opção no sentido de aumentar a carga letiva de algumas disciplinas em detrimento da redução de outras.

Estes dados foram recolhidos por análise dos documentos orientadores de cada escola, enviados por estas ou disponibilizados nas suas páginas eletrónicas.

Numa fase seguinte, importava entender qual o impacto destas opções na aprendizagem dos alunos e na evolução dos resultados da avaliação externa. Em parte, esta análise pode ser feita através dos dados disponibilizados pelo JNE⁴ e Infoescolas.

Mais do que uma análise estatística, importava perceber o impacto percecionado pelos diretores e pelos professores das escolas. Interessava entender como uns e outros percecionam as seguintes questões:

- o aumento da carga letiva de uma disciplina reforça a qualidade da aprendizagem? Havendo mais tempo, ensina-se de forma diferente? Treinam-se mais as competências para exame?
- as disciplinas que viram as cargas letivas reduzidas são consideradas menos importantes? Como se sentem os professores destas disciplinas e que consequências apontam na forma de ensinarem e nas aprendizagens dos alunos?
- as escolas onde a matriz foi alterada apresentam uma evolução mais positiva nas avaliações externas do que as escolas nas quais a matriz não foi alterada?

Para recolher estes dados, a técnica a utilizar foi a de inquérito por questionário feito aos diretores e aos professores das escolas envolvidas no estudo. Estes resultados foram, posteriormente, cruzados com os que resultam da análise documental realizada.

⁴ JNE - Júri Nacional de Exames

Citando Afonso (2014, p. 60), “a recolha de dados constitui-se como um primeiro tempo de análise e interpretação” e poderá dar lugar à necessidade de redefinir as técnicas e os instrumentos utilizados.

Aos dados recolhidos foi dado o tratamento de acordo com os métodos que, na altura, melhor se adequassem ao material existente.

Pretendeu-se concluir que, como parece estar a acontecer, existe uma evolução positiva dos resultados dos alunos nas escolas que optaram por reforçar as cargas letivas das disciplinas sujeitas a exame nacional.

A flexibilização das cargas horárias prevista no Decreto-Lei nº 139/2012 foi aplicada a partir do ano letivo 2012/2013. Os primeiros exames nacionais a que os alunos foram sujeitos após a sua implementação decorreram em 2014 para os alunos do 11º ano e em 2015 para os alunos do 12º ano. Pretendeu-se calcular a evolução das escolas comparando os resultados obtidos nos exames nacionais nos três anos anteriores com os resultados após a alteração.

O estudo que agora apresentamos está estruturado em cinco partes, incluindo a presente. Na Introdução apresentamos a motivação e a pertinência do estudo bem como o problema e as questões de investigação que nortearam o nosso trabalho.

Na Parte I fazemos um enquadramento teórico e conceptual e um enquadramento legislativo. Nesta parte percorremos a evolução legislativa nos campos em análise, a partir de um breve historial das políticas educativas após a revolução de abril. Passamos pela evolução das políticas de desenvolvimento curricular, de avaliação dos alunos no ensino secundário, de avaliação externa de escolas, de escolha da escola pelas famílias e da autonomia da escola na implementação do currículo. Abordamos, também, os *rankings* de escolas e as práticas docentes. Esta evolução legislativa é acompanhada de uma revisão da literatura produzida por autores de referência nos assuntos tratados.

Na Parte II procedemos ao enquadramento metodológico, explicitando as opções que presidiram à nossa investigação. Aqui damos conta dos procedimentos relativos à seleção das escolas em estudo, à constituição do *corpus* documental para análise e à

elaboração e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente do inquérito por questionário destinado aos docentes. Terminamos com a caracterização da amostra.

Na Parte III apresentamos os resultados obtidos e procedemos à sua análise e interpretação, terminando com uma síntese e discussão dos mesmos. Procedemos à análise das respostas ao questionário e analisamos diversos documentos das escolas, entre os quais o documento de caracterização, dados do Infoescolas, *rankings*, matrizes implementadas nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário e apoios destinados a estes alunos.

Por último, na Conclusão, fazemos uma breve síntese do estudo e procuramos dar resposta às questões que levantámos no início do nosso estudo.

PARTE I – Enquadramento teórico e conceptual e enquadramento legislativo

Vivemos ainda sob a perspetiva quantitativista da educação quando os novos desafios das sociedades modernas exigem cada vez mais uma perspetiva de qualificação. Neste sentido, à tradicional preocupação com mais recursos opõe-se a necessidade de uma maior atenção à qualidade desses recursos; à multiplicação e diversificação das oportunidades de aprendizagem acrescenta-se a qualidade e intencionalidade dessas aprendizagens; à abordagem extensiva do currículo opõe-se a intensidade dos processos de ensino e aprendizagem. Mais tempo escolar não significa melhor tempo escolar, tal como um *curriculum* mais denso de conteúdos poderá não significar a sua melhor aprendizagem. Daí que se questione se ao aprender um pouco menos de cada vez mais não será preferível saber melhor de um pouco menos, considerando o mesmo tempo disponível.

David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação
(Rodrigues *et al.*, 2017, p.6)

Na Parte I damos conta da revisão da literatura feita sobre os temas em análise, quer através da produção de autores de referência sobre os assuntos tratados, quer de trabalhos desenvolvidos no âmbito de mestrados e de doutoramento, em particular na área das ciências da educação e da sociologia da educação. Procedeu-se, também, a uma pesquisa da evolução legislativa relativa nos mesmos campos de análise.

Neste sentido, esta parte II está dividida em oito capítulos que pretendem traçar uma perspetiva da evolução da legislação relativa aos aspetos relacionados com os temas abordados nesta dissertação: a gestão do currículo pelas escolas, a importância da avaliação externa (relativa aos exames nacionais e à avaliação externa de escolas, da competência da IGEC⁵) e dos *rankings* nas decisões das escolas e na escolha da escola pelas famílias. A par da análise da produção normativa abordam-se conceitos relevantes, como sejam o currículo, a avaliação dos alunos e das escolas e as práticas docentes. Terminamos com uma abordagem às imagens organizacionais da escola, que nos permite perceber as diversas racionalidades e lógicas de ação que coexistem, e que nos ajudará a compreender as opções tomadas pelas escolas do nosso estudo.

⁵ IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

1. Breve historial das políticas educativas desde 1974

Para a elaboração deste breve historial toma-se como ponto de partida a revolução de 25 de abril de 1974 e o impacto que teve na educação, culminando, numa primeira fase, na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), consagrada na Lei nº 46/86, de 14 de outubro⁶. Apesar de ter sido sujeita a alterações pontuais, a LBSE mantém-se ainda em vigor, passados mais de trinta anos.

Para Mira Leal (2008, pp. 41-43), a deposição do regime existente antes do 25 de abril de 1974 e as mudanças políticas e sociais que ocorreram na sua sequência, determinaram uma série de transformações no sistema educativo que “constituíram um verdadeiro volte face na educação escolar no nosso país, representando a evolução de uma escolaridade básica obrigatória mínima para uma escolaridade secundária em processo de expansão e democratização” já que, como refere a autora, as políticas implementadas entre as décadas de 30 e 70 resultaram na “i) elitização da educação”, em “ii) baixas taxas de escolarização” e em “iii) altos níveis de analfabetismo literal”.

Em janeiro de 1971, Veiga Simão, então ministro da Educação Nacional, inicia o processo que ficou conhecido como a “Reforma de Veiga Simão”, constituindo as suas linhas orientadoras “o primeiro grande passo no sentido da renovação do Sistema Educativo Nacional”, visando estabelecer algum consenso nacional na área da educação. A revolução de 1974 resulta na sua rejeição imediata desta reforma (Mira Leal, 2008, pp. 43-44).

Para Roldão (2017, pp. 125-126), a reforma concebida e lançada por Veiga Simão “constituiu a mais profunda e inovadora transformação coerente do sistema educativo arcaico que era então o português” e, mais tarde, a “reforma educativa de fundo” levada a cabo por Roberto Carneiro, que “justamente reorganizou e deu um sentido ao conjunto de muitas mudanças essenciais mas algo caóticas que marcaram os anos de 1974 a 1986, data da publicação da Lei de Bases que ainda hoje nos regula”, são as medidas políticas a assinalar no plano curricular. A autora refere ainda o impacto destes dois ministros nas reformas globais do nosso sistema educativo e, em particular, na história do currículo, “por terem tido a rara visão do significado do currículo como

⁶ <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201803071323/indice>

estruturante intrínseco do sistema educativo formal, e da conseqüente necessidade de o construir como um edifício de racionalidade e coerência”.

Como refere Barroso (2003, pp. 65-70) , identificando os ciclos de mudança política, depois de um ciclo de “revolução”, “com a aprovação da Constituição, a realização das primeiras eleições legislativas e a nomeação do primeiro governo constitucional, inicia-se um novo ciclo, marcado por uma política deliberada de “normalização” do funcionamento do sistema educativo - período que se estende até à publicação da LBSE”. A este ciclo, segue-se uma fase destinada à reforma do sistema educativo.

Ainda segundo Barroso (ibid., p. 70), num primeiro período deste ciclo, esta reforma é concebida e desenvolvida segundo um modelo normativo-dedutivo, conduzida do topo para a base do sistema (*top-down*). Entre as medidas tomadas nesta fase incluem-se uma contenção do acesso ao ensino superior público e o reforço dos dispositivos de avaliação das escolas.

Num segundo período deste ciclo de reforma foram tomadas diversas medidas, entre outras, nos domínios da revisão curricular, da avaliação dos alunos e da avaliação das escolas (Barroso, 2003, pp. 71-72), com particular interesse para a análise que pretendemos efetuar.

O mesmo autor (2003, p. 74) refere ainda que o início do século XXI marca a entrada num novo ciclo evolutivo, depois de 25 anos de transformações contínuas. Assistia-se

à promoção, na comunicação social e junto de largos sectores da opinião pública, de um diagnóstico catastrofista sobre a situação em que se encontra o nosso sistema educativo. Sob um aparente consenso apartidário, esse diagnóstico pretende abrir caminho à aceitação pela opinião pública de propostas de cariz “neo-liberal”, como sejam a privatização do ensino, a subordinação da educação à lógica de mercado, com a livre escolha da escola pelos pais, a competição interescolas etc., misturadas com outras de cariz mais conservador, como o primado das “aprendizagens fundamentais” (*back to basic*), o reforço da autoridade, do rigor e da disciplina.

Por seu lado, Caixeiro (2014, p. 71), num quadro adaptado de Martins (2002), identifica paradigmas organizacionais correspondentes a cada uma das décadas pós-revolução de abril. Destacamos, pela relevância para a investigação em curso, os seguintes:

- anos 70 - normalização democrática e retorno da centralização concentrada;

- anos 80 - descentralização;
- anos 90 - territorialização das políticas educativas;
- anos 00 - *accountability*;
- anos 10 - consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia e cultura de avaliação.

Neste trabalho, em que se pretende analisar as opções das escolas na definição de prioridades para a gestão do seu currículo, importa perceber quais as alterações legislativas relevantes na autonomia das escolas e qual o impacto que o paradigma de *accountability* tem vindo a exercer na vida das escolas.

Seguindo o alinhamento proposto por Caixeiro (2014, pp. 91- 92), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, aprovada pela Assembleia da República, estabeleceu as grandes metas para a educação e para a organização do sistema educativo português. De entre os seus princípios organizativos (artigo 3º), salienta-se “l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos [...], na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana [...]” e “g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades [...]”. Serão, no entanto, “da responsabilidade da administração central” (artigo 44º) a “concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo”, a “coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa” e a “inspecção e tutela, em geral, com vista, designadamente, a garantir a necessária qualidade do ensino”.

A 3 de fevereiro de 1989 é publicado o Decreto-Lei nº 43/89, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, referindo, no seu preâmbulo que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio”.

Sendo este um primeiro passo para a autonomia das escolas, são vários os autores que atualmente continuam a apontar a pouca capacidade de decisão das escolas, perante os quadros normativos que vigoram, “rígidos e prescritivos”, como refere Pereira (2017, p. 27), sublinhando, no entanto, que há “organizações escolares que têm conseguido maximizar as suas margens de autonomia e desenvolver projetos próprios”.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, publicado na sequência da necessidade de “promover a autonomia das escolas e de desconcentrar e descentralizar processos de administração e gestão das instituições escolares”, constitui um marco importante no que concerne aos processos de tomada de decisão e à reestruturação do sistema educativo português. Com a publicação deste normativo, as escolas passaram a ser consideradas como “o centro de desenvolvimento das políticas educativas e, por isso, legitimadas para tomar as suas próprias decisões nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro”, passando a ser responsáveis pela conceção, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos educativos e curriculares, pelos seus regulamentos internos e pelos seus planos anuais de atividades (Fernandes, 2007, p. 584).

Adiante referem-se quais os níveis de autonomia curricular e pedagógica que têm sido atribuídos às escolas, não enquadrados em projetos e programas específicos que diversas escolas têm abraçado.

É neste contexto de “esforço de democratização do ensino” e de “consequente massificação escolar”, de “transformações sociais, científicas, tecnológicas e culturais” e de “expansão de uma economia de mercado globalizada” que, sobretudo a partir da década de 70, têm sido repensados os objetivos do ensino-aprendizagem (Mira Leal, 2008, p. 27) e, no nosso entender, das organizações e do currículo.

Torres (2017, pp. 466-471) define três períodos distintos nos mandatos atribuídos às escolas, ao longo das últimas quatro décadas: “um *continuum* que opõe o mandato democrático (*mais escola*) ao mandato meritocrático (*melhor escola*)”.

“Mais Escola: mais educação, mais emprego”, na sequência do impulso dado pela revolução de abril de 1974 ao desenvolvimento da escolarização, “ao procurar assegurar, de forma equitativa, a igualdade de oportunidades de acesso e o incentivo à participação democrática dos atores no sistema escolar”. Assistia-se a uma “preocupação essencialmente universalista e democratizadora, com vista a uma acelerada ampliação do acesso à educação”.

“Mais-Melhor Escola: mais formação, mais trabalho”, no decorrer da década de oitenta, acompanhando o movimento de países capitalistas, assistindo-se a uma progressiva afirmação de ideologias ancoradas em princípios de eficácia, de qualidade e de

competitividade, e a um esmorecimento do “fervor democrático no campo educativo”.

O processo de reforma do sistema educativo que levou à publicação da LBSE,

reflete bem a tensão existente entre democratização (autonomia, descentralização, participação) e modernização (racionalização, eficácia, competitividade). Em processo de reconfiguração política e organizacional, a escola pública encontra-se duplamente pressionada a conciliar, por um lado, as exigências colocadas pela massificação escolar (*mais escola*) e, por outro lado, os imperativos da modernização económica (*melhor escola*).

“Melhor Escola: mais aprendizagem, mais competição, menos trabalho”, na sequência das alterações do processo de escolarização, resultantes “do alongamento da escolaridade obrigatória e do prolongamento da jornada escolar” e da complexificação do sistema escolar, em diversos níveis:

a nível político (novas formas de regulação da educação), a nível organizacional (constituição dos agrupamentos, novo modelo de direção, intensificação dos mecanismos de controlo e prestação de contas), a nível pedagógico (composição do público escolar, diversificação das atividades escolares e não escolares).

Se no discurso político, profissional e pedagógico, se privilegia a conciliação *mais-melhor* escola, as pressões exercidas com vista “à elevação dos padrões de qualidade e ao aumento da eficiência do sistema” redundam no “desenvolvimento de uma cultura cada vez mais rendida ao culto da meritocracia”.

Afonso (2010, pp. 1144-1146) define a noção de *quase-mercado* no campo público da educação como uma introdução de uma série de mecanismos de desenvolvimento de lógicas e valores de mercado no interior do sistema, dando conta de “formas diversas de comparação, concorrência e concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado”, desde que não induzidas por razões de lucro. Talvez porque o “monopólio da escola pública estatal” é considerado um “obstáculo importante à liberdade constitucional de ensinar e de aprender” e “um impedimento ao direito das famílias escolherem as escolas e os projectos educativos que julgarem mais convenientes para os seus filhos”, a valorização da escolha da escola seja considerado um aspeto mais consensuais no fenómeno de *quase-mercado*. O autor refere ainda que

quando aumenta a pressão social para a escolha educacional, também são privilegiadas certas formas de avaliação (como os testes standardizados e os

exames nacionais) e a divulgação pública dos resultados escolares (como os *rankings*). Os próprios resultados da avaliação institucional, sobretudo quando decorrem de processos de avaliação externa, também podem ser publicamente divulgados e ter consequências semelhantes aos *rankings*.

Um aspeto que não podemos ignorar, o das explicações, que Afonso (ibidem, p. 1147) aponta como um fenómeno que tem vindo a “ganhar crescente impacto educacional e económico”, como resultado de “défices do ensino público”, procuradas quer por alunos que necessitam de reforço escolar por não conseguirem atingir determinados patamares de desempenho académico, quer por bons alunos, com “objectivos e expectativas de excelência”.

Batista (2015, pp. 116-117) resume a três os elementos de um modo de regulação institucional identificáveis com o modelo de *quase-mercado*, que “contribuem para o desenvolvimento de um ambiente de concorrência entre as escolas”:

- a diversificação da oferta disponível;
- dispositivos para as famílias poderem escolher entre a oferta disponível;
- mecanismos de prestação de contas de contas e avaliação.

A diversificação da oferta disponível pode concretizar-se através da introdução de novos currículos ou cursos ou de uma maior autonomia de organização pedagógica atribuída às escolas. Os dispositivos para as famílias podem passar pela liberdade de escolha de escola, flexibilizando os critérios para além da habitual proximidade à residência, ou através de incentivos financeiros para a frequência de escolas privadas (“cheques-ensino”). Por último, os mecanismos de prestação de contas, permitem uma regulação do ambiente de concorrência, quer pelo estado central (através de provas nacionais externas ou inspeção às escolas) quer pela comunidade local, sobretudo através da sua representação nos órgãos de gestão das escolas. Estes dispositivos podem ser acompanhados de divulgação de informação sobre as escolas, habitualmente sobre os resultados escolares, permitindo às famílias avaliar a qualidade do sistema.

A autora aponta alguns dos argumentos a favor da introdução destes elementos - “maior eficiência na gestão das escolas e numa maior liberdade de escolha das famílias” - e críticas - “criação ou o agravamento de desigualdades”, fruto de estratégias de investimento das famílias e de estratégias de escolas na seleção dos alunos.

Numa lógica de produção legislativa, no sentido da diversificação da oferta, foi atribuída às escolas uma maior autonomia, “associando as novas responsabilidades à construção de um projeto educativo próprio e a um novo modelo de gestão e administração das escolas”, de que se destacam o Decreto-Lei nº 43/89, Decreto-Lei nº 115-A/98 e o Decreto-Lei nº 75/2008. Apesar de alguns avanços, a extensão destas medidas continua condicionada por uma cultura nacional de sistema centralizado, continuando o governo central a concentrar as responsabilidades principais, “tanto a nível da conceção, planeamento e coordenação do sistema, como ao nível de conteúdos, através do currículo nacional, ou na gestão de recursos”. A autora aponta, no entanto, aspetos que permitem alguma diversificação da oferta, nomeadamente na diversificação de vias de ensino e na possibilidade de introdução de disciplinas e ofertas complementares ao abrigo do Decreto-Lei nº 139/2012 (apenas no ensino básico) (Batista, 2015, pp. 117-118).

No que concerne a liberdade de escolha da escola, a autora refere os apoios financeiros concedidos à oferta privada desde os anos 80⁷, plasmados em contratos entre a escola e o estado (ibid., p. 118). Estes contratos sofreram profundas alterações na vigência do atual governo, diminuindo significativamente o número de turmas financiadas⁸, levando a que muitos alunos tivessem de ingressar no ensino público e que as escolas envolvidas tivessem de se (re)organizar.

Por último, as medidas que têm promovido os mecanismos de avaliação de prestação de contas: por um lado, os programas de avaliação externa de escolas cujos relatórios são públicos e disponibilizados na página da IGEC⁹; por outro lado, o desenvolvimento de provas e exames nacionais (ibid., p. 119).

⁷ Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro, revogado pelo Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro.

⁸ “Em dois anos, os colégios com contratos de associação perdem financiamento para cerca de 600 turmas. O primeiro corte foi efectuado este ano lectivo, com o número de turmas financiadas a passar de cerca de 1600 para 1274. O segundo acontecerá em 2017/2018, quando o Estado financiará apenas cerca de 1000, segundo indicou ao PÚBLICO o Ministério da Educação (ME).” - Jornal Público, 30/05/2017 (<https://www.publico.pt/2017/05/30/sociedade/noticia/em-dois-anos-colegios-com-contratos-de-associacao-perdem-48-milhoes-de-euros-1774015>, consultado em 12/05/2018).

⁹ IGEC - http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=

2. Desenvolvimento curricular

O desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação. Dito doutro modo, o *currículo prescrito* corporiza-se no *currículo implementado* na escola pela ação dos professores, e só se concretiza quando é apropriado por cada aluno – o *currículo real*.

(Roldão, 2017, p. 131).

Na organização deste capítulo interessa-nos entender qual o grau de liberdade que as escolas têm sobre a gestão do currículo nacional do ensino secundário e a sua implementação nos seus contextos. A sua gestão pelos professores será abordada mais à frente, quando se analisar de que forma os *rankings* e a avaliação externa influenciam as práticas docentes.

Neste sentido, interessa-nos procurar uma definição de currículo que nos dê algumas pistas de como as escolas podem geri-lo e operacionalizá-lo.

2.1. Currículo

São muitos os conceitos de currículo existentes, como refere Pacheco (2001, pp. 15-16), salientado duas definições mais comuns que se contrapõem: “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano”. Apesar das divergências existentes à volta do seu conceito, o autor aponta três ideias-chave que o currículo, enquanto projeto educativo e projeto didático, encerra:

- de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades;
- de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades;
- de um contexto específico - o da escola ou organização formativa.

O autor considera o currículo como um projeto, com um processo de construção e desenvolvimento interativo, e como “uma prática pedagógica, que resulta da confluência e interação de várias estruturas¹⁰ na base das quais existem interesses

¹⁰ “Políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...”

concretos e responsabilidades partilhadas” (ibid., p. 20).

O desenvolvimento curricular, entendido como um processo complexo e dinâmico de construção do currículo (conceção, implementação, avaliação), implica “um processo de design ou conceção da ação pedagógica que ocorre nos mais diversos âmbitos de decisão e que depende das condições reais, dos recursos e limitações existentes” (ibid., pp. 64-66).

Apresenta-se, de seguida, um quadro onde se podem observar as várias forças que influenciam o desenvolvimento do currículo:

Tabela 3 - Participantes no processo de desenvolvimento do currículo

	NÍVEL EXTERNO		NÍVEL INTERNO	
	Formal	Informal	Formal	Informal
FORÇAS DE INFLUÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Instituições de avaliação • Associações profissionais • Associações acreditadas • Grupos de influência • Alunos/familiares /indústria • Organizações laborais • Organismos estatais 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de interesses • Editoras • <i>Mass media</i> • Opiniões individuais • Crises sócio-cívicas • Costumes e tradições • Fundações filantrópicas • Partidos políticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Órgãos estatais • Conselhos consultivos • Normativos • Estruturas de gestão escolar (recursos humanos, materiais) • Estilo de gestão • Controlo e autonomia das decisões curriculares • Conteúdos de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção acerca do currículo • Estrutura de trabalho • Costumes e tradições • Dinâmica de grupos • Personalidade e competência dos participantes • Competências de relações humanas • Âmbito de planificação curricular
	DECISÕES CURRICULARES			
CLIENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade • Encarregados de educação • Empregadores 		<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Alunos • Sistemas escolares 	

Fonte: Pacheco (2001 - adaptado de Gay, 1991)

É do “entrelaçamento” de todas estas forças formais e informais que resulta o currículo, cujos clientes assumem entre si uma “função participativa” no sentido de contribuir para a aprendizagem dos alunos. O autor acrescenta que, “qualquer que seja o nível de planificação, as decisões curriculares incidem sobre *objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem* (atividades), *recursos e avaliação*”. Depende do modelo de organização curricular e da inter-relação entre currículo formal e currículo oculto o

modo como se articulam estas decisões e a autonomia que é dada aos intervenientes diretos no desenvolvimento do currículo, em particular os professores (ibid., p. 67).

O currículo prescrito, escrito, oficial, formal é o resultado de uma decisão político-administrativa. É neste contexto que é definida a normatividade curricular que, enredada numa ordenação jurídica e administrativa, traça opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos, programas), propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares, e define critérios de organização curricular (Pacheco, 2001, p. 71).

Pacheco (ibid., p. 68) descreve três contextos/níveis de decisão curricular:

- a) político-administrativo - no âmbito da administração central;
- b) de gestão - no âmbito da escola e da administração regional;
- c) de realização - no âmbito da sala de aula.

Com o intuito de melhor entender o conceito de currículo e as suas fases e decisões ao nível da organização, planeamento e implementação, apresentados o seguinte quadro, que pretende fazer uma síntese do texto deste autor:

Tabela 4 - Síntese de fases e decisões ao nível da organização, planeamento e implementação do currículo

Contextos	<u>Fases/decisões e aspetos essenciais</u>
Contexto político-administrativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Planeamento curricular</u> “elaboração dos currículos para os diferentes níveis de ensino”; “clarificação de opções políticas e a delimitação de sequências prévias.” 2. <u>Prescrição curricular</u> “apresentação de um currículo oficial que pode ser um <i>core curriculum</i> (mínimo e comum) com uma função normativa porque especifica as experiências educativas destinadas a todos os alunos de um dado nível de escolaridade”; “conjunto de normas estipuladas em relação à disciplinas e/ou áreas disciplinares, aos conteúdos programáticos, às orientações metodológicas, aos materiais curriculares e à avaliação”. 3. <u>Organização curricular vertical</u> “modo particular de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social (o que ensinar?), institucional (quem controla?) e didático (como ensinar?)”;

Contextos	<u>Fases/decisões e aspetos essenciais</u>
	“princípios globais, modelos de organização dos conteúdos e estrutura administrativa”.
Contexto de gestão ¹¹	<p>1. <u>Projeto educativo</u></p> <p>“documento pedagógico que [...] estabelece a identidade própria de cada escola [...], apresenta o modelo de organização e objetivos pretendidos pela instituição e [...] é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa”;</p> <p>“formulação de finalidades educativas; consideração das necessidades educativas especiais; seleção de orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se norteia; clarificação e distribuição de responsabilidades entre os distintos agentes; critérios de desenvolvimento profissional [...]; critérios de inter-relação escola-comunidade; [...]”.</p> <p>2. <u>Projeto curricular</u>¹²</p> <p>“modelação de conteúdos pelos professores atendendo às particularidades da escola, dos alunos e da comunidade dos professores”;</p> <p>“articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas em contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projeto educativo da escola, por um lado, e a planificação de atividades que cada professor prepara, por outro”.</p> <p>3. <u>Organização curricular horizontal</u></p> <p>“organizar horizontalmente o conjunto de atividades letivas e não letivas proporcionando as condições para que se promova a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos [...], determinação do currículo para um grupo de alunos ou para cada aluno”.</p>
Contexto de realização	<p>1. <u>Projeto didático ou projeto curricular de turmas</u></p> <p>“tem por contexto a sala de aula com todas as suas características e complexidades”;</p>

¹¹ Pacheco (2001, p. 89) refere que, em consequência da forte centralização no contexto político-administrativo, o *design* curricular a este nível não tem grande tradição. Assim, o desenvolvimento curricular centrado nas escolas e nos professores será “uma decisão que não é mais que a adaptação das prescrições e interpretação das orientações já existentes”.

¹² O “projeto curricular”, com esta designação, já não está previsto na legislação em vigor atualmente. Apesar disso, muitas escolas continuam a ter documentos semelhantes quer a nível de escola (“plano de estudos”, “plano de desenvolvimento do currículo”, ...) quer a nível de turma (“plano de turma”, previsto no Decreto-Lei nº 139/2012).

Contextos	<u>Fases/decisões e aspetos essenciais</u>
	<p>“objetivos didáticos, conteúdos, meios, relação de comunicação, organização e avaliação”.</p> <p>2. <u>Decisões pré-ativas</u></p> <p>planificação docente: “organizar e prever, de um modo flexível, a interação professor/alunos”;</p> <p>“decisões tomadas a longo prazo”.</p> <p>3. <u>Decisões interativas</u></p> <p>“relação da planificação com o comportamento adotado na turma”;</p> <p>“decisões imediatas (a curto prazo) ou de carácter intuitivo”.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de Pacheco (2001, pp. 68-127)

2.2. Gestão flexível do currículo

Neste subcapítulo, para além de uma pesquisa bibliográfica, foi também efetuada uma pesquisa legislativa no sentido de melhor perceber quais as transformações que se verificaram no ensino secundário regular - atualmente Cursos Científico-Humanísticos - desde a revolução de abril.

Sacristán (1986, cit. por Almeida, 2017, pp. 5-6), associa o conceito de contextualização ou flexibilização curricular à importância conferida ao nível de gestão curricular local, deixando de caber às escolas e aos professores uma mera implementação do currículo, conferindo-lhes mais autonomia para a sua implementação programática - passando de um “paradigma do currículo uniforme prescritivo” para um “paradigma da contextualização curricular”.

Como veremos mais à frente, em Portugal deram-se os primeiros passos nesta área com o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho nº 4848/97, de 30 de julho), “que veio possibilitar às escolas um papel mais substantivo na gestão curricular” (ibid., p.6).

Passamos, então, a uma contextualização histórica das modificações de que o nosso sistema de ensino secundário tem sido alvo nos últimos tempos.

Entre 1976 e 1982, refere Mira Leal (2008, p. 46), num sentido de “reconstrução” do sistema educativo e do combate ao “facilitismo”, intervencionou-se, em particular, o ensino secundário, tendo sido criados os Cursos Complementares do Ensino

Secundário¹³, com a duração de 2 anos e estruturados em cinco áreas de estudo¹⁴, “com vista ao desenvolvimento e à realização pessoal dos jovens e ao aumento das suas oportunidades de escolha de actividades educacionais e profissionais, buscando conciliar as suas necessidades e aspirações individuais com as exigências sociais, económicas e técnicas da altura”.

O Despacho Normativo nº 140-A/78 cria, assim, os 10º e 11º anos e anuncia “a reformulação do Ano Propedêutico¹⁵, que se projecta transformar em 12.º ano de escolaridade” e que viria a ser criado pelo Decreto-Lei nº 240/80¹⁶, prevendo “o desdobramento deste ano terminal do ensino secundário em duas vias distintas: a de ensino e a profissionalizante, devendo esta última possibilitar também o acesso ao ensino superior”.

Foram diversos os motivos que a autora (Mira Leal, 2008, p. 46)¹⁷ refere para determinarem, em 1983, uma nova reforma - a “Reforma Seabra” - que propunha a criação de três percursos formativos alternativos para o ensino secundário: i) cursos de via de ensino, ii) cursos técnico-profissionais e iii) e cursos profissionais. No entanto, “a eminência da adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE)”, entre outros fatores relativos à “ineficácia das reformas educativas”, determinaram um consenso político relativamente à necessidade de uma “reforma global do sistema

¹³ Despacho Normativo nº 140-A/78, de 22 de junho - Estrutura os cursos complementares do ensino secundário para o ano de 1978-1979 e fixa o plano de estudos.

¹⁴ A) Área de estudos científico-naturais; B) Área de estudos científico-tecnológicos; C) Área de estudos económico-sociais; D) Área de estudos humanísticos; E) Área de estudos das artes visuais (Despacho Normativo nº 140-A/78).

¹⁵ Preâmbulo do Decreto-Lei nº 240/80: “Pelo Decreto-Lei 491/77, de 23 de Novembro, em substituição do Serviço Cívico Estudantil, foi criado o Ano Propedêutico, apoiado num sistema de ensino à distância por via televisiva, visando preparar o ingresso no ensino superior, limitado pela fixação do *numerus clausus*. Esta solução de recurso, apoiada num tipo de ensino claramente inadequado à faixa etária dos alunos a que se destina, veio contribuir para agravar desajustamentos sociais de índole vária, gerando uma situação a que é necessário pôr fim”.

¹⁶ Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de julho: Cria o 12.º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico do ensino superior.

¹⁷ i) o aprofundamento e clarificação dos princípios educativos básicos consagrados na Constituição (com a redacção de 1982), ii) a ineficiência do processo nacional de democratização do ensino, iii) a licealização da educação e a academização das disciplinas, particularmente ao nível secundário, iv) o diagnóstico de deficiências várias nos planos organizacional, administrativo, dos recursos e da lógica de funcionamento do sistema educativo nacional, e v) a manifesta ineficiência daquele na preparação dos jovens para a vida activa.

educativo nacional”.

Foi neste contexto que, em 1986, a Assembleia da República aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). No seu artigo 59º (Desenvolvimento da lei), pode ler-se “O Governo fará publicar no prazo de um ano, sob a forma de decreto-lei, a legislação complementar necessária para o desenvolvimento da presente lei que contemple, designadamente, os seguintes domínios: [...] e) Planos curriculares dos ensinos básico e secundário”.

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido nesta alínea, é publicado o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, lendo-se no seu preâmbulo:

Tomando em consideração o conjunto das propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo¹⁸ e o contributo resultante do debate nacional que suscitaram, bem como o parecer que sobre elas produziu o Conselho Nacional de Educação, pelo presente diploma, o Governo procede à definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

O desenho curricular para o ensino secundário, ampliado para três anos, apresentava duas vias formativas (Mira Leal, 2008, p.49): um conjunto de 4 cursos gerais¹⁹ com vista ao prosseguimento de estudos dos alunos e um conjunto de 11 cursos tecnológicos²⁰ orientados para a preparação para a vida ativa. De acordo com a calendarização constante na Portaria nº 459/92²¹ e depois de um período de aplicação experimental dos planos curriculares, a sua generalização a todas as escolas do ensino secundário ocorreu no ano letivo 1993/94.

A publicação do Decreto-Lei nº 286/89 abriu às escolas a possibilidade de se organizarem em torno de uma área curricular não disciplinar - a Área Escola - “com a

¹⁸ *Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)*, a quem coube “em conformidade com o espírito da LBSE, a apresentação de um projecto estruturado de reforma que pusesse cobro ao anterior estado de coisas” (Leal, 2008, p. 48).

¹⁹ CSPOPE - Cursos secundários predominantemente orientados o prosseguimento de estudos.

²⁰ CSPOVA - Cursos secundários predominantemente orientados para o ingresso na vida ativa.

²¹ Preâmbulo da Portaria nº 459/92, de 1 de junho: “Considerando que se afigura conveniente prolongar, no que diz respeito ao ensino secundário, por mais um ano as fases de experimentação e consolidação da experiência de aplicação dos novos planos curriculares e dos respectivos programas, aprovados na sequência da entrada em vigor do Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, antes da generalização prevista no n.º 3.º da Portaria 782/90, de 1 de Setembro.”

duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola ou à área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação” (artigo 6º), em resposta aos textos preparatórios da reforma que defendiam a criação de uma Área Escola como componente curricular, com autonomia letiva, presente no parecer do CNE²², “a que deve ser atribuído um crédito semanal ou anual de horas [...] sem aumento significativo da carga horária já existente” (Pacheco, 1994, p. 55). Por outro lado, a regulamentação da Área Escola, no Despacho nº 142/ME/90, define-a como “uma área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória”, integrada no horário letivo: “no ensino secundário, o tempo destinado ao desenvolvimento dos projectos é inserido no tempo das disciplinas e gerido, de forma concertada, pelos professores que, em cada turma, nele estejam envolvidos” (artigo 10º). Pacheco (ibid., p. 56) refere a contradição relativamente ao que se pretendia, naquilo que a caracterizava como área autónoma. Ainda assim, Roldão *et al.* (1997, p. 65) reconhecem as potencialidades no campo da flexibilização curricular e os “numerosos temas transversais possíveis” indicados pelas escolas na sua operacionalização.

Após ser desencadeado, em abril de 1997, “um alargado processo de auscultação e reflexão nacional, designado por *Revisão Participada do Currículo - Encontros no Secundário*” (Mira Leal, 2008, pp. 53-55), é apresentada, em 1999, uma proposta de Revisão Curricular do Ensino Secundário que daria origem ao Decreto-Lei nº 7/2001²³, de 18 de janeiro. Em consequência da “nomeação de um novo elenco governativo” e das “críticas tecidas à Revisão Curricular”, o normativo seria suspenso antes de ser implementado (previsivelmente no ano letivo 2002/2003) através do Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de junho, considerando-se “que deverá caminhar-se para uma perspectiva de revisão curricular do ensino não superior que se suporte numa estrutura especializada, capaz de assegurar, em permanência, avaliação, o desenvolvimento e o acompanhamento dos currículos”²⁴. Na sequência desta suspensão, abriu-se um novo

²² CNE - Parecer nº 6/89 do Conselho Nacional da Educação - Novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, de 7 de junho.

http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_6_1989.pdf

²³ Ao abrigo do disposto no nº 7 do artigo 5º do Decreto-Lei nº 7/2001 é publicada a Portaria nº 710/2001, de 11 de julho, que “cria vários cursos gerais e tecnológicos do ensino secundário regular”.

²⁴ Preâmbulo do Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de junho.

tempo de discussão pública de um novo projeto de revisão curricular, sendo tornada pública a versão final do documento final desta revisão em abril de 2003 (Mira Leal, 2008, p. 55), da qual resultou o Decreto-Lei nº 74/2004²⁵, de 26 de março, “estabelecendo-se cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior [...]”²⁶. As matrizes curriculares dos cursos científico-humanísticos integram uma componente de formação geral que “visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens” e uma componente de formação específica que “visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respectivo curso”. É, também, introduzida uma Área de Projeto “que pretende mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas” (artigo 6º - Organização) e o “ensino obrigatório da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação” (preâmbulo). O diploma prevê que o aluno possa escolher disciplinas no 12º ano em função da oferta do projeto educativo de cada escola.

Enquanto que no normativo que definiu as matrizes curriculares para o ensino básico (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro)²⁷ dava alguma margem de autonomia às escolas na sua aplicação (as cargas horárias para os 2º e 3º ciclos foram definidas por área curricular e não por disciplina)²⁸ e até na criação de uma disciplina a decidir pela escola, no ensino secundário previa-se a “flexibilidade na construção de percursos formativos” por parte do aluno (artigo 4º), dentro de um tronco de disciplinas oferecidas pela escola, previstas no normativo e plasmadas no projeto curricular de escola (preâmbulo).

Almeida (2017, p. 6) refere, a propósito da implementação da reorganização curricular do ensino básico:

²⁵ Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março: Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

²⁶ Criam-se cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados e cursos profissionais (Decreto-Lei nº 74/2004).

²⁷ Decreto-Lei nº 6/2001: Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

²⁸ Decreto-Lei nº 6/2001, artigo 5º: “7 — No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o nº 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.”

A gestão flexível do currículo, consagrada no Decreto-Lei 6/2001, afastou a continuidade de um currículo nacional prescritivo, concebendo a concretização do currículo como um projeto a ser desenvolvido ao nível de cada escola [...]. A comunidade escolar deveria diagnosticar a sua situação de partida e encontrar respostas adequadas aos problemas identificados de modo a responder às necessidades concretas dos seus alunos.

Em moldes diferentes do normativo anterior²⁹, o diploma referente ao ensino secundário integra uma referência a “Acções de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas”, tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos (artigo 8º), seguindo uma lógica já introduzida no Despacho Normativo nº 338/93³⁰ relativa à “adopção de metodologias diferenciadas e a promoção de medidas de apoio educativo, sempre que sejam detectados desajustamentos significativos na aprendizagem” (artigo 15º b)).

O Decreto-Lei nº 139/2012 prevê, nos seus princípios orientadores (artigo 3º), “e) Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo [...]” e “f) Flexibilidade da duração das aulas”. A definição das matrizes curriculares integra (artigo 16º):

- a) As disciplinas;
- b) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- c) Carga horária total a cumprir.

A gestão do currículo (artigo 20º) permite “a gestão e a aplicação do currículo por ano ou ciclo”, “a criação de condições necessárias, incluindo oferta de complemento de currículo³¹, permitindo a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem e desenvolver as suas capacidades”, devendo as escolas seleccionar “entre outros aspetos, as metodologias e a duração dos tempos letivos que se afigurem mais adequados” e podendo “adotar projetos próprios, otimizando os seus recursos materiais e humanos, tendo em vista a promoção de um ensino de qualidade”.

²⁹ No Decreto-Lei nº 286/89, o capítulo III (Apoios e recursos educativos) apenas faz referência a dois tipos de apoio: aos apoios educativos, que são garantidos pelos serviços de psicologia e orientação escolar (artigo 11º) e aos recursos educativos necessários para a realização da reforma curricular, que devem concentrar-se em centros de recursos (artigo 12º).

³⁰ Despacho Normativo nº 338/93, de 10 de outubro - Aprova o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário

³¹ Apenas para o ensino básico.

As indicações propostas para os cursos científico-humanísticos não apresentam alterações significativas relativamente ao normativo anterior, sendo que a maioria das escolas manteve as matrizes já implementadas.

O despacho prevê, ainda, no sentido de “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão”, diversas medidas de promoção do sucesso escolar (artigo 21º), nomeadamente “ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas”. Em particular para o 2º ciclo, é introduzida a oferta obrigatória de Apoio ao Estudo (artigo 13º).

2.3. Os tempos escolares

Desde há muito que a duração da aula está definida nos normativos. O Decreto-Lei nº 36507, que promulgou a reformado ensino liceal em 1947, define que “a hora escolar é de cinquenta e cinco minutos” (artigo 12º). Silva (2008, p. 134) refere que a alteração do tempo letivo para cinquenta minutos ocorreu em 1956.

Essa foi a unidade de tempo que nos acompanhou até ao início do século XXI. Com a implementação do Decreto-Lei nº 74/2004, as matrizes do ensino secundário passaram a estar organizadas em blocos de 90 minutos, à semelhança do que já se verificava nos 2º e 3º ciclos, após a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 6/2001.

A publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 permitiu às escolas a flexibilização da “gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular” bem como da “duração das aulas, eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos” (preâmbulo). No âmbito da sua autonomia, é dada às escolas “liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente” (anexo IV).

Com a publicação deste normativo as escolas têm duas decisões fulcrais a tomar, na gestão do currículo: definir a unidade de tempo a adotar e a carga horária de cada disciplina. Respeitando os totais semanais bem como os tempos mínimos por disciplina previstos no normativo, as escolas que optaram por alterar as matrizes em vigor

anteriormente tiveram de tomar decisões relativamente às disciplinas que teriam a sua carga aumentada e as que a teriam reduzida.

Pretendendo este projeto analisar as opções tomadas pelas escolas na gestão das cargas horárias nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, resultantes da implementação do Decreto-Lei nº 139/2012, parece-nos interessante referir alguns dos pontos considerados no estudo apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2017, sobre a organização escolar do “tempo”³².

Apona-se para a existência de estudos (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 13) que admitem o aumento do tempo escolar como estratégia-chave a implementar, como consequência da percepção de que “aumentar o tempo que os alunos investem na sua aprendizagem levará a um melhor desempenho escolar”, e que reconhecem que adicionar tempo ao dia/ano letivo pode ter “um impacto positivo significativo na proficiência dos alunos e na sua experiência educacional”:

Evidências deixam claro que o aumento do tempo escolar tem esse potencial porque, quando bem projetado e implementado, confere três benefícios distintos, embora interdependentes, tanto para os alunos quanto para os professores: mais tempo nas aulas, permitindo uma cobertura mais ampla e profunda dos currículos, um apoio mais individualizado à aprendizagem; mais tempo dedicado no trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional dos docentes, fortalecendo o ensino e desenvolvendo um compromisso partilhado em manter altas expectativas; mais tempo dedicado às aulas de enriquecimento e a atividades que expandam as experiências educacionais dos alunos e impulsionem o seu envolvimento e compromisso com a escola. (Farbman, 2012, 2015, cit. por Rodrigues *et al.*, 2017, p. 13).

Festas *et al.* (2014, pp. 11-12) referem que os tempos letivos se encontram entre as variáveis com algum peso nos diferentes resultados obtidos em avaliações internacionais, mais ainda se for considerado o “tempo de aprendizagem académica”, como designam alguns autores - “é aquele que, estando alinhado com o que o aluno é capaz de aprender, corresponde à aprendizagem efetiva”. No estudo já referido do CNE (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 13) e considerando a complexidade do processo educativo, aponta-se para que não se possa “inferir ou afirmar que o aumento de um único elemento, como o caso do tempo, aumentará automaticamente o desempenho dos

³² “Organização escolar: o tempo” (Rodrigues *et al.*, 2017). O desenvolvimento deste estudo, em Portugal, abrange essencialmente o ensino básico.

alunos”. Refere-se a importância de “analisar, comparar e avaliar a forma como se processa essa adequação entre o que se pretende que seja apreendido e o tempo necessário à sua apropriação e consolidação”, realçando como um dos “instrumentos mais decisivos” as técnicas pedagógicas concebidas para o “desenvolvimento sequencial e equilibrado do currículo e aos ritmos e rotinas da sua apropriação” (ibid., p. 5).

Não pretende o estudo que efetuamos analisar o tempo que os alunos passam na escola, em atividades letivas ou outras, mas sim o impacto que o aumento do tempo relativo de uma determinada disciplina poderá ter na melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste contexto, apresentamos os potenciais efeitos, positivos e negativos, que o aumento do tempo escolar pode ter para alunos:

Tabela 5 - Potenciais efeitos do aumento do tempo escolar

Intervenientes	Potenciais efeitos positivos	Potenciais efeitos negativos
Para alunos	Melhoria da aprendizagem e melhor rendimento académico; Mais tempo para aprender; Mais tempo para a execução da tarefa; Maior repetição de material; Uma cobertura mais profunda do currículo; Mais oportunidades de aprendizagem experiencial; Maior aprofundamento das relações adulto / criança	Desperdício de tempo (aumento do tempo destinado a /atribuído para – não significa necessariamente mais instruções) Maior fadiga e tédio e menos esforço Maior absentismo e taxas de abandono escolar Menos tempo livre para outras atividades

Fonte: Rodrigues *et al.* (2017) - adaptado

Apontamos aqui algumas das conclusões divulgadas pela OCDE (2011, pp. 1-4) relativas à questão “Vale a pena investir em aulas de reforço após o horário escolar?”:

Nos países com melhores desempenhos no PISA, os estudantes passam menos tempo, em média, em aulas de reforço e estudo individual após o horário da escola, mas têm mais tempo de aulas regulares do que os estudantes dos países com baixo desempenho no PISA.

Refere-se que muitos alunos são frequentemente encorajados a ter aulas de reforço, pós-horário, a fim de melhorarem o seu desempenho, como consequência da competição para “entrar na universidade certa e garantir os melhores empregos”, gastando, em média, duas horas e meia em aulas após a escola. No entanto, apontam as conclusões, não é necessariamente verdade que valha a pena investir nestas aulas de

reforço. Os resultados PISA 2006³³ apontam para que haja uma relação negativa entre as aulas de reforço e o desempenho, já que estão habitualmente ligadas à recuperação dos alunos e não ao “aprimoramento de estudos”. Os resultados mostram que os alunos tendem a apresentar melhores desempenhos quando uma grande percentagem do seu tempo total de aprendizagem acontece durante o horário normal, na sala de aula. As conclusões apresentadas apontam para que “é a qualidade das aulas e não a quantidade de horas de estudo que tem maior impacto no desempenho do estudante.”

É crucial aproveitar ao máximo o tempo em sala de aula e explorar sobremaneira a qualidade desse tempo, uma vez que nem sempre é possível aumentar o número absoluto de horas de aula. A tarefa mais importante é fazer com que os alunos compreendam por que é importante aprender determinada matéria, o que, por sua vez, irá ajudar os estudantes a utilizarem de forma mais eficiente seu tempo de estudo e melhorarem seu desempenho.

3. Avaliação dos alunos no ensino secundário

Esta obsessão para com os resultados, e conseqüente desvalorização da avaliação formativa, faz com que os indicadores da qualidade do sistema educativo fiquem quase exclusivamente quer na avaliação externa e no *ranking* de escolas, que pode ser elaborado a partir dos seus resultados, quer no peso excessivo da avaliação sumativa, já que a prática da sala de aula é dominada pelo teste (incluindo os tempos da preparação, realização e correção) e a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados.

(Marques e Pacheco, 2013, p. 3862)

A par das alterações ao currículo no ensino secundário, já referidas anteriormente, foram sendo implementadas alterações na avaliação dos alunos e nas condições de acesso ao ensino superior. Para a realização deste estudo interessa-nos perceber qual o impacto que a realização de exames nacionais tem no percurso dos alunos do ensino secundário e de que forma condicionam o seu acesso ao ensino superior, para melhor entender as opções tomadas pelas escolas no sentido de proporcionar aos seus alunos as condições adequadas à consecução dos seus objetivos.

³³ “O PISA 2006 foi novamente aplicado a alunos de 15 anos que frequentassem entre o 7º e o 11º ano de escolaridade, sendo avaliadas as três áreas principais (literacia de matemática, leitura, ciências), com particular enfoque no seu domínio principal – ciências. Em 2006, o estudo PISA também incluiu, pela primeira vez, questões acerca das atitudes dos alunos relativamente às ciências no próprio teste em vez de apenas no questionário de contexto.” aQeduto (<http://www.aqeduto.pt/pisa-2006/>, consultado em 12/06/2018).

3.1. Modalidades de avaliação

No Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, podemos ler, no seu capítulo III, que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” e que esta tem como objetivos a melhoria do ensino, através da “verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos” e da aferição do cumprimento das metas curriculares definidas, e “conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados” (artigo 23º).

O normativo prevê as seguintes modalidades de avaliação das aprendizagens (artigo 24º), bem como os seus efeitos (artigo 25º):

Tabela 6 - Modalidades e efeitos da avaliação

	Modalidades	Efeitos
Avaliação diagnóstica	A avaliação diagnóstica realiza -se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.	A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino.
Avaliação formativa	A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.	A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.
Avaliação sumativa	A avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: a) A avaliação sumativa interna , da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; b) A avaliação sumativa externa , da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para	A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.

	Modalidades	Efeitos
	o efeito. ³⁴	

Fonte: Elaboração própria a partir do Decreto-Lei nº 139/2012, artigos 24º e 25º

Num texto de 2007, Fernandes (p. 588) referia que os normativos relativos à avaliação tinham sofrido profundas alterações nos 30 anos anteriores, passando-se gradualmente de uma “avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação” para uma “avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino”.

Em termos conceptuais não se verificaram alterações significativas nos normativos desde então, em particular no ensino secundário. Podemos referir as alterações que se foram introduzindo no ensino básico, no que concerne a avaliação externa, com a introdução, em 2012, de provas finais no final do 1º e do 2º ciclo que foram eliminadas em 2016 pelo atual governo. Por sua vez, foram introduzidas provas de aferição a diversas disciplinas/áreas disciplinares, num sistema de rotatividade, em anos intermédios de cada um dos ciclos do ensino básico³⁵.

Desde 1992 que os normativos definem claramente que a avaliação formativa deve predominar nas salas de aula, com a função de melhorar a aprendizagem e o ensino. Por seu lado, a avaliação sumativa, destinada a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas como balanço global das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2007, p. 588).

A avaliação formativa, como parte integrante do ensino e da aprendizagem, deve estar relacionada com (ibid., pp. 588-589):

- a) a auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos;
- b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação;
- c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação;
- d) a transparência de procedimentos;
- e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver;

³⁴ Em particular para o ensino secundário, “concretizada através da realização de provas e de exames finais nacionais” (artigo 29º, Decreto-Lei nº 139/2012).

³⁵ Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril.

- f) o *feedback* que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática.

Até 1974 a progressão e a certificação dos alunos dependiam fortemente da avaliação externa, com os alunos sujeitos a exames obrigatórios em diversas fases da sua escolaridade. Em anos de exame, a avaliação interna tinha como função indicar se os alunos eram ou não admitidos aos exames, tendo estes um peso de 100% para efeitos de progressão e de certificação. Atualmente o peso da avaliação interna é “claramente predominante, quer para efeitos de progressão quer para efeitos de certificação” (ibid., p. 589), realizando os alunos, ao longo de todo o seu percurso escolar, provas finais no 9º ano, a Português e a Matemática, e exames nacionais a Português e às disciplinas específicas³⁶ do ensino secundário (dois exames no 11º ano e dois no 12º ano). Em ambos os casos o peso destas provas e exames é de 30% e a avaliação sumativa interna tem um peso de 70%.

Ainda relativamente à avaliação e ao facto de os normativos legais “determinam de forma inequívoca” que a avaliação formativa deverá ser a modalidade predominante na sala de aula, verifica-se um “peso desproporcionado” da avaliação sumativa em relação às outras modalidades de avaliação. Estando a avaliação sumativa diretamente associada à tomada de decisões relativas à progressão e à certificação dos alunos, o seu impacto social é superior aos das outras modalidades, com propósitos diretamente relacionados com a melhoria e o desenvolvimento de competências e saberes dos alunos. Neste sentido, os testes são os instrumentos mais utilizados na avaliação interna (ibid., p. 590).

3.2. Exames nacionais e acesso ao ensino superior

Numa fase anterior à revolução de 1974, destaca-se a publicação, em 1947, do Decreto-Lei nº 36507³⁷, que determina a realização de exames no final do ensino secundário, em moldes de aplicação e de classificação semelhantes aos que se realizam ainda nos nossos

³⁶ O Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril, introduziu o exame final nacional optativo de Filosofia, podendo substituir o exame de uma das disciplinas específicas bienais, de acordo com a opção do aluno.

³⁷ Decreto-Lei nº 36507, de 17 de setembro de 1947 - Promulga a reforma do ensino liceal.

dias. Segundo Fernandes (2005, p. 103), “em 1947 fica inequivocamente consagrado um sistema de exames nacionais iguais e obrigatórios, de correção anónima, com administração estandardizada, incidindo sobre um currículo uniforme”.

Como refere Fernandes (2014, p. 8), a avaliação interna não era valorizada para a certificação dos alunos - papel exclusivo da avaliação externa - tendo como principal objetivo classificar alunos e decidir quanto à sua progressão académica, “servindo exclusivamente para determinar quais os alunos que transitavam de ano e, nos anos terminais, quais os que poderiam ir a exame”. A avaliação era, assim, “consistente com um sistema de ensino essencialmente discriminatório e fortemente seletivo ao serviço dos propósitos do regime ditatorial sob o qual então se vivia em Portugal”.

Após o 25 de abril os exames foram extintos e é nesta altura que se verifica “um acréscimo verdadeiramente inédito de alunos” matriculados no ensino superior (Vieira, 1995, p. 322). No ano letivo de 1974/75 foi suspenso o funcionamento do primeiro ano dos cursos do ensino superior, tentando controlar o fluxo de candidatos. Numa primeira fase, é criado o serviço cívico³⁸, que consistia na prestação de serviços à comunidade (Torres, 2004, p. 46) e “foi ensaiada uma primeira limitação de candidatos às faculdades de medicina e de medicina veterinária” no ano letivo de 1976/77. A procura de alternativas terá “contribuído indiscutivelmente para a decisão de generalizar o *numerus clausus*³⁹ a todos os cursos” (Vieira, p. 329). É nesta fase que se cria o ano propedêutico⁴⁰, um “ano vestibular” acrescentado ao ensino secundário, que virá a ser

³⁸ Decreto-Lei nº 270/75, de 30 de maio - Institui um serviço de âmbito nacional denominado “Serviço Cívico Estudantil”.

³⁹ Lê-se no preâmbulo do Decreto-Lei nº 397/77, de 17 de setembro (Regulamenta o ingresso no ensino superior): “[...] o afluxo de estudantes ao ensino superior, que nos últimos anos se verificou independentemente de qualquer processo de avaliação de conhecimentos e capacidades, veio desorganizar as Universidades e demais estabelecimentos de ensino superior, saturando quase por completo as instalações disponíveis e gerando uma situação não solucionável a curto prazo de carência em pessoal docente devidamente qualificado. Tais são os condicionalismos que, de imediato, não é possível ultrapassar, impondo-se, por conseguinte, a adopção urgente de soluções que estabeleçam a correspondência entre a capacidade de acolhimento das escolas e a satisfação das necessidades nacionais. [...]”

⁴⁰ Decreto-Lei nº 491/77, de 23 de setembro - Institui, a nível nacional, a partir do ano letivo de 1977/1978 o Ano Propedêutico.

substituído pela criação do 12º ano em 1980⁴¹. Com a implementação do 12º ano são retomados os exames nacionais às disciplinas que compõem o seu plano de estudos.

Na sequência da aprovação da LBSE, em 1988 é instituída a *prova geral de acesso* (PGA)⁴² ao ensino superior, não eliminatória, a que acresce a fixação de habilitações específicas e a realização de provas específicas, para seriação dos candidatos. As provas introduzidas e realizadas pelas instituições do ensino superior são de carácter facultativo, cabendo-lhes essa decisão. Em 1992 a PGA é substituída por uma prova de aferição⁴³, de âmbito nacional, e a realização das provas específicas passa a ser obrigatória. Apesar da realização de provas ter passado a estar sob a alçada do ensino superior, para efeitos de acesso a classificação do ensino secundário era também tida em conta (Silva, 2009, p. 13; Soares, 2015, pp. 16-17).

No ano letivo 1995/96, com a implementação do Despacho nº 338/93⁴⁴, de 21 de agosto, que regulamenta a avaliação dos alunos do ensino secundário ao abrigo dos planos curriculares definidos no Decreto-Lei nº 286/89, são reintroduzidos os exames no ensino secundário, com o propósito duplo de certificação e de acesso ao ensino superior, marcando “profundamente o sistema educativo português”. Aos exames nacionais é atribuído um peso de 30%, correspondendo a avaliação interna, da responsabilidade dos professores, a 70%. Para efeito de acesso ao ensino superior as ponderações são de 50% para a avaliação interna e de 50% para a avaliação externa nas disciplinas específicas (Fernandes, 2014, p. 10).

A ponderação para o cálculo da média do ensino secundária mantém-se inalterada até

⁴¹ Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de julho - Cria o 12.º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico do ensino superior.

⁴² Decreto-Lei nº 354/88, de 12 de outubro.

⁴³ Decreto-Lei nº 189/92, de 3 de setembro.

⁴⁴ Despacho nº 338/93, de 21 de agosto - Aprova o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário.

ao presente, nos termos da Portaria nº 243/2012⁴⁵, atualmente em vigor⁴⁶. Para efeitos de acesso ao ensino superior, a nota de candidatura é definida por cada instituição de ensino superior, correspondendo à classificação final do ensino secundário “um peso não inferior a 50%” e à classificação da ou das provas de ingresso “um peso não inferior a 35%”⁴⁷. A estas instituições cabe, também, a fixação anual da classificação mínima que os alunos devem obter nas provas de ingresso⁴⁸.

Com a introdução dos exames é criado o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), uma estrutura para “conceber, produzir e desenvolver instrumentos de avaliação externa das aprendizagens” (Fernandes, 2014, p. 11) e para “controlar todo este processo” (Barroso, 2003, p. 76).

Por meio dos exames, o Ministério da Educação pretende controlar se o currículo nacional está a ser desenvolvido nas escolas de acordo com o previsto. Além disso, pretende monitorizar o sistema educativo, pois os exames podem permitir que as escolas prestem contas do seu trabalho à sociedade e à administração educativa. (Fernandes, 2017, p. 597)

Barroso (ibid., pp. 75-76) associa a maior flexibilização curricular a cargo das escolas e esta reintrodução dos exames nacionais a um “reforço dos dispositivos de controlo das aprendizagens e dos resultados escolares”, numa tendência de substituir o “controlo pelas normas” pelo “controlo pelos resultados”, numa forma de “regulação não-institucional”, marcada pela pressão das editoras, dos meios de comunicação social (com a publicação de *rankings* das escolas) e da existência de *numerus clausus* no acesso ao ensino superior.

Não podemos deixar de assinalar o efeito que este controlo tem em sentido contrário,

⁴⁵ Portaria nº 243/2012, de 10 de agosto - Define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.

⁴⁶ No ano letivo 2018/2019 aplica-se a Portaria nº 226-A/2018, de 7 de agosto, para o 10º ano e para as turmas de 11º abrangidas pelo Despacho nº 5908/2017.

⁴⁷ Artigo 26º do Decreto-Lei nº 296-A/98, de 25 de setembro (Fixa o regime de acesso e ingresso no ensino superior), com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 26/2003, de 7 de fevereiro.

⁴⁸ Artigo 25º do Decreto-Lei nº 296-A/98.

impedido a flexibilização do currículo e dos programas, já que as provas de avaliação externa incidem sobre toda a extensão destes (Grácio *et al.*, 2015, p. 9).

Efetivamente, apesar de estar previsto na Portaria nº 550-D/2004⁴⁹ que os exames nacionais “incidem sobre as aprendizagens correspondentes à totalidade dos anos que constituem o plano curricular da disciplina” (artigo 9º), tal não se verificou durante algum tempo nas disciplinas trienais. De facto, a Portaria nº 1322/2007⁵⁰ prevê que os exames nacionais incidam sobre o programa correspondente ao 12º ano, no caso das disciplinas trienais, e sobre os programas relativos à totalidade dos anos de escolaridade em que a disciplina é lecionada, nas disciplinas bienais. A implementação do Decreto-Lei nº 139/2012 veio repor, através da Portaria nº 243/2012, o que já tinha sido previsto em 2004, entrando esta medida gradualmente em vigor a partir de 2013. Durante algum tempo foi possível, nos anos não terminais das disciplinas trienais (Português, Matemática A, História A e Desenho A), fazer a gestão do programa da forma considerada melhor pelos professores, já que diversos conteúdos não estavam sujeitos a avaliação externa.

4. Avaliação externa e *rankings* de escolas

Independentemente da metodologia utilizada, o processo de avaliação passa pela consideração de padrões de referência, “definidos a partir de uma selecção e hierarquização de valores relevantes, e consistem na conceptualização de factos e situações virtuais”. A partir dos padrões de referência operacionalizam-se os indicadores a utilizar na avaliação da situação ou contexto. Na sua essência, esta avaliação consiste na comparação de duas situações - a real, alvo de avaliação, e a virtual, deduzida a partir dos padrões de referência - e concretiza-se através da “identificação de discrepâncias nas dimensões analíticas cobertas pelos indicadores seleccionados”. (Afonso, 2009, p. 151).

O mesmo autor identifica dois tipos de regulação que coexistem: a regulação

⁴⁹ Portaria nº 550-D/2004 - Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação.

⁵⁰ Portaria nº 1322/2007 - Altera a Portaria nº 550-D/2004 que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação.

burocrática, assumindo um “teor eminentemente técnico e despolitizado” e a regulação mercantil, entendida como “um conjunto difuso de dispositivos e instrumentos através dos quais se concretiza o controle social sobre as instituições de serviço público” (ibid., p. 155).

No plano específico da avaliação externa, a tendência tem-se caracterizado pelo reforço dos dispositivos de avaliação externa das escolas numa lógica de promoção da regulação mercantil, através da activação da procura por parte das famílias, e do reforço de mecanismos formais e informais de controle social sobre a escola, verificando-se o declínio do controlo burocrático centrado na verificação dos meios e dos procedimentos. (ibid., p. 157)

Afonso (2009, pp. 17-18) aponta diversos fatores que resultaram no reforço dos processos de avaliação e de *accountability*, bem como na publicitação de resultados educacionais mensuráveis:

- o início da “crise da escola”, atribuída a um suposto mau uso da autonomia dos professores, agravada pelas repercussões sociais de estudos internacionais relativos aos resultados escolares;
- a criação de mercados e quase-mercados em educação e a valorização da liberdade de escolha educacional das famílias;
- a definição mais apertada de objetivos educacionais, resultantes da imposição de redução no campo económico e de assumir o exercício do controlo social, por parte do Estado;
- a racionalização de custos e investimentos públicos, permitindo a indução de lógicas de coresponsabilização da sociedade civil;
- o direito dos cidadãos à informação sobre o que ocorre na *res publica*, associado à ideia de democracia e de responsabilidade;
- a perceção da eficácia de algumas formas de *accountability* sustentadas na aplicação de instrumentos validados científica e tecnicamente, como testes estandardizados.

Verificando-se uma tendência para que os resultados académicos dos alunos acabem por ser um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores, o autor reforça que “nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos,

culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que standardizados.”

4.1. Avaliação externa das escolas (IGEC)

Em 1999 é lançado o programa de Avaliação Integrada das Escolas (AIE) tendo como grande finalidade “contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos em termos de mais valia, ou de valor acrescentado” (IGE, 2002, p. 14). Tal como se lê na página eletrónica da IGEC⁵¹,

A Avaliação Integrada de Escolas foi uma atividade desenvolvida pela então IGE entre 1999 e 2002. Com quatro níveis de análise: *Organização e Gestão; Desempenho Académico dos Alunos; Clima de Escola; e Educação, Ensino e Aprendizagem*, tinha como principais objetivos: destacar os pontos fortes e fracos da escola; prestar contas do desempenho do sistema educativo e encorajar as escolas para o desenvolvimento de processos de autoavaliação.

No desenvolvimento do artigo 49º da LBSE, passados 16 anos é publicada a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que “aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior”. No seu artigo 5º define a estrutura de avaliação:

A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

A avaliação externa, da responsabilidade da IGEC⁵², foi assumindo “crescente importância enquanto mecanismo de regulação do trabalho desenvolvido nas e pelas escolas”. No ano letivo 2006/2007 foi iniciado o programa de avaliação externa de escolas (AEE) e tem pretendido alcançar, entre outros, “o objetivo central de articular os contributos da avaliação externa com a cultura organizacional e os dispositivos de autoavaliação das escolas” (Silvestre *et al.*, 2016, p 13).

Pretendendo “constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola”, o programa de avaliação externa apoia-se num

⁵¹ http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/03&auxID=&newsID=899; consultada em 2/06/2018.

⁵² IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência

quadro de referência “amplamente divulgado e bem conhecido pelas escolas”, definindo claramente o que se pretendia avaliar nos 5 domínios de análise contemplados: *Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*. A implementação deste quadro de referência levou a que, com frequência, as escolas o adotassem nos seus trabalhos e de autoavaliação (IGE, 2011, pp. 9-10).

Após o ciclo de AEE 2006-2011, é estruturado um novo quadro de referência, constituído por 3 domínios: *Resultados; Prestação do serviço educativo; e Liderança e gestão* (ibid., p. 63), iniciando-se no ano letivo 2011/2012 o segundo ciclo de avaliação externa (Duarte, 2015, p. 22).

Para Pacheco (2015, pp. 43-44), a AEE (de 2006 a 2014) produziu impactos e efeitos:

- i) na melhoria da escola mais a nível organizacional e curricular do que a nível pedagógico, cujo impacto é reconhecido, nesta última dimensão, como sendo quase reduzido ou inexistente;
- ii) na consolidação da autoavaliação institucional, o que está em linha com os relatórios da OECD (2013) e da *European Commission/EACEA/Eurydice (2015)*;
- iii) na participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola;
- iv) e na apropriação pela escola (mais) e comunidade (menos) dos referentes utilizados no processo de avaliação.

Este autor acrescenta que o processo de autoavaliação se foi legitimando nas escolas pelo mandato externo da avaliação, “deixando-se antever que de facto a avaliação interna está em linha com a avaliação externa”. Os dados empíricos corroboram o *efeito exógeno* da AEE, agregado a outros dois efeitos: *de legitimação discursiva e procedimental*:

O discurso da qualidade, da eficácia, da eficiência e da *accountability* entrou nas escolas e afetou alunos, professores, pais e diretores e fez da avaliação externa um processo que tacitamente foi largamente aceite e desproblematizado no seu objeto e na sua metodologia.

Esta situação converteu-se na assunção do *efeito procedimental*, de modo que a escola pudesse obter a melhor classificação possível, refletindo-se na autoavaliação, na elaboração de documentos estruturantes, na valorização das lideranças intermédias [...] e na implementação de mudanças curriculares ligadas à definição dos critérios de avaliação das aprendizagens (adaptando-os à valorização dos resultados académicos), a mecanismos formais ou informais

de articulação e sequencialidade curriculares e à promoção do trabalho docente cooperativo.

Apesar da “tendência generalizada observada nas escolas e na comunidade no sentido da valorização dos resultados académicos”, o impacto da AAE nesta componente escolar só é observável indiretamente pela “valorização da avaliação externa das aprendizagens, tanto a nível de provas no ensino básico, quanto de exames no ensino secundário”, sendo, desta forma, as mudanças a nível pedagógico mais residuais e menos valorizadas (ibid., p. 45).

Marques e Pacheco (2013, p. 3861) apontam os resultados escolares como um parâmetro determinante na atribuição de classificações, no que respeita a avaliação externa das escolas, sendo que “a avaliação sobre a ação educativa desenvolvida nas escolas funda-se, necessária e objetivamente, nos resultados alcançados”, de acordo com a IGEC⁵³.

No caso da avaliação das aprendizagens, que é cada vez mais inscrita ao nível das políticas transnacionais, supranacionais e nacionais, bem como ao nível das práticas curriculares de professores de distintos níveis de ensino, persiste como princípio organizador do processo de desenvolvimento do currículo a abordagem regulada pelos testes, observável em duas formas concretas de governação curricular: abordagem centrada nos resultados e abordagem centrada nos standards. Por sua vez, tais abordagens derivam de processos de avaliação externa de natureza institucional, na tentativa de que a avaliação da qualidade da escola seja associada aos resultados obtidos pelos alunos em provas nacionais.

O ensino secundário tem sido influenciado pela gestão do currículo em torno dos testes nacionais. A questão dos testes intermédios é um indicador curricular significativo, pois funcionam não só como pré-preparação para as provas nacionais, mas também como instrumentos de controlo curricular. (ibid., p. 3863)

Não podemos deixar de referir, relativamente a este aspeto, a recomendação do CNE⁵⁴ (Grácio *et al.*, 2015, p. 14):

- Conter a excessiva importância concedida aos resultados das provas de avaliação externa, no âmbito do processo de avaliação externa das escolas desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

⁵³ IGE (2013). Avaliação externa de escolas. Avaliação e classificação. Descritores dos níveis de classificação. Lisboa: IGE.

⁵⁴ CNE - Conselho Nacional de Educação.

4.2. *Rankings* de escolas

Desde que o primeiro *ranking* de escolas publicado em 2001, todos os anos as primeiras páginas dos jornais de referência nacionais destacam as questões relacionadas com uma «educação quantificada» que passou a ser objeto de discussão e avaliação pública, no qual participaram um conjunto considerável de peritos (cientistas sociais, professores universitários, docentes do ensino secundário) em concorrência com jornalistas, políticos e outros produtores de «opinião pública». O que até ali tinha permanecido no domínio «privado» das escolas (Conselhos Executivos e docentes informados) e do Estado (Ministério da Educação) principiou a ser do conhecimento de toda a população. E pela primeira vez em Portugal todos os Conselhos Executivos e professores das escolas nacionais foram *confrontados* publicamente com os resultados da sua acção profissional.

(Melo, 2007, p. 166)

A publicação, desde 2001, dos *rankings* das escolas, organizados tendo por base os resultados dos exames externos, deu “azo a muitos debates divergentes na sociedade portuguesa relativamente aos seus verdadeiros objectivos, à pertinência ou não pertinência das metodologias utilizadas na sua elaboração e aos efeitos sociais e educacionais da sua utilização”. A nível educacional, os *rankings* têm sido interpretados pelos professores, sendo considerados, em muitos casos, “uma boa razão para a adopção de medidas pedagógicas e formas organizativas congruentes com estratégias de manutenção ou de melhoria em relação aos lugares atribuídos nessas listas ordenadas.” (Afonso, 2009, pp. 20-21).

Reis *et al.* (2015, p.74), nas conclusões do estudo que estes autores efetuaram relativamente ao impacto da publicação dos *rankings* nas escolas públicas e privadas, sugerem que a sua divulgação “tem forte efeito nas escolas, com diferenças significativas entre as escolas públicas e privadas”. Referem também que as escolas privadas têm melhores resultados que as escolas públicas, realçando que o “fosso entre os dois grupos aumentou consistentemente desde que se iniciou a publicação sistemática dos *rankings*”.

A publicação dos *rankings* pela comunicação social aparece ligada a uma monitorização que se faz das escolas, baseada nas notas obtidas pelos alunos nos exames nacionais, não tendo em conta “o tipo de alunos que frequenta as escolas nem todo o conjunto de recursos físicos e humanos que cada escola possui” (Lopes, 2015, p. 30).

Afonso (2004, p. 160) aponta como “informação relevante para a formulação de juízos de avaliação sobre o desempenho das escolas” a divulgação pública dos resultados nacionais e de cada escola, nomeadamente no que se refere às diferenças existentes entre avaliação interna e avaliação externa.

Para Verdasca (2013, p. 176) com a divulgação anual, pela comunicação social, dos rankings das escolas, com base exclusivamente nos resultados escolares obtidos pelos alunos nas provas externas, “pouco ou nada sabemos sobre muitos dos elementos contextuais que as caracterizam e afetam e com os quais as escolas têm de lidar todos os dias”.

Divulgados pela primeira vez em agosto de 2001, os *rankings* das escolas resultam da insistência do jornal Público para ter acesso à informação relativa aos resultados dos exames dos alunos do 12º ano. Depois de recorrer à Comissão de Acesso aos Dados Administrativos (CADA) e de ter obtido parecer favorável à sua pretensão, o jornal publica o primeiro *ranking* das escolas secundárias (Melo, 2007, pp. 165-166). Em anos seguintes esta publicação foi alargada a outros jornais e outros canais de comunicação.

Não sendo a publicação dos *rankings* da responsabilidade do Ministério da Educação (ME), que se limita a disponibilizar as bases de dados dos exames nacionais, até à criação do portal Infoescolas⁵⁵ não era conhecido nenhum tratamento dado pelo ME a estes dados.

Fortemente criticados por ordenarem as escolas apenas segundo um critério, os *rankings* publicados pelo jornal Público, e elaborados em parceria com a Universidade do Porto, têm vindo a incluir outras variáveis de análise ao longo dos anos.

A partir de 2012, os *rankings* passam a contar com a “possibilidade de se avaliar o desempenho da escola conforme o contexto socioeconómico em que se insere”; as escolas públicas são organizadas em quatro contextos, “conforme o nível de escolaridade de ambos os pais, a profissão do pai, e a percentagem de alunos com acção social escolar” (Público⁵⁶, 2012). Em 2013 os contextos são alterados para três e é

⁵⁵ <http://infoescolas.mec.pt/>

⁵⁶ <http://static.publico.pt/docs/educacao/rankings2012/secundario/>, consultado em 12/06/2018.

acrescentado o valor esperado do contexto (VEC), permitindo analisar a diferença entre a média obtida em cada escola, tanto global como por disciplina, e o valor esperado do contexto em que a escolas está inserida. Em 2014 o jornal Público acompanha a publicação dos *rankings* com o artigo, da responsabilidade da UCP⁵⁷, onde se explicitam os procedimentos adotados para a determinação do contexto e do VEC. Em 2015, em linha com os indicadores definidos pelo Ministério no Infoescolas, são introduzidos dois novos indicadores na publicação dos *rankings* do Público⁵⁸:

- progressão dos resultados dos alunos - para cada escola, comparam-se os resultados obtidos pelos alunos do 12º ano com os resultados, obtidos três anos antes, pelos alunos no 9º ano;
- *ranking* do sucesso escolar - o objetivo é avaliar até que ponto as escolas conseguem que os seus alunos tenham um percurso de sucesso ao longo de cada ciclo.

5. Escolha da escola pelas famílias

No âmbito do ensino secundário, de entre as diferentes estratégias susceptíveis de serem mobilizadas pelas famílias para assegurar *distinção*, destacam-se as várias modalidades de *escolha*, legalmente contempladas ou informalmente admitidas, com destaque para a escolha do *bom curso*, a escolha das *boas opções*, a escolha da *boa escola* e, não menos importante (embora menos visível), a escolha da *boa turma*. Com frequência essas várias *escolhas* funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades.

Antunes e Sá (2010, pp. 471-473)

Em Portugal assiste-se, na segunda metade do século XX, a uma massificação do ensino e a uma “crescente adesão das famílias à escola”, que ganha importância no quotidiano das famílias. Gradualmente, a “escola passa a deter uma posição central nas preocupações familiares, sendo que os pais realizam investimentos na escolarização dos

⁵⁷ Joaquim Azevedo e Conceição Portela, “Como se define o contexto de uma escola e aquilo que se espera dela?” <https://www.publico.pt/2014/11/29/sociedade/analise/contexto-e-valor-esperado-do-contexto-1677516>, consultado em 12/06/2018

⁵⁸ <http://acervo.publico.pt/multimedia/video/o-abc-do-ranking-das-escolas-no-publico-20151211-190616>, consultado em 12/06/2018

seus filhos, pois pretendem que estes cumpram o máximo possível de escolaridade que culmina com o ensino superior”. A autora atribui o investimento que as famílias fazem na formação e educação com uma maior probabilidade que uma escolaridade prolongada poderá ter na obtenção de melhores ofertas profissionais e de uma consequente ascensão da posição social (Fernandes, 2011, pp. 40-41).

Importa referir aqui o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, abrangendo o ensino secundário, estabelecido pela Lei nº 85/2009, considerando em “idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”. Esta medida é aplicada aos alunos que iniciam o ensino secundário em 2012/2013⁵⁹. Até então a escolaridade obrigatória correspondia aos 9 anos do ensino básico, instituída pela LBSE (Lei nº 46/86), com efeito para os alunos que o iniciaram a partir do ano letivo de 1987/88 (artigo 66º), substituindo os anteriores 6 anos implementados em 1964⁶⁰.

Para Vieira (2006, p. 298), um dos instrumentos da mobilização escolar para o sucesso dos filhos é a escolha dos estabelecimentos de ensino a frequentar. Acrescenta a autora, perante a importância que o “veredicto escolar na determinação da trajectória futura”:

Escolher a melhor escola, optar pela via mais rentável em termos futuros, detectar a tempo dificuldades de aprendizagem e encontrar as melhores soluções para as ultrapassar, em suma, orientar, estimular, motivar revelam-se agora dimensões fundamentais de desempenho parental, num novo contexto de competição acrescida pelos títulos escolares.

Vieira (ibid., pp. 299-300) tendo como suporte alguns estudos efetuados na época, refere que apesar dos constrangimentos existentes relativamente à escolha da escola pelas famílias, os dados apurados demonstraram uma “clara espacialização social e académica do público escolar”, nos casos de escolas próximas: uma maior concentração de “alunos académica e socialmente mais favorecidos” nos antigos liceus e um “perfil de recrutamento estudantil genericamente mais desfavorecido” nas restantes escolas, apesar da distribuição equitativa de ofertas de ensino disponibilizadas.

Não podemos deixar de citar Fernandes (2011, p. 49), numa referência ao crescimento

⁵⁹ Artigo 8º - Disposição transitória: “Os alunos actualmente abrangidos pela escolaridade obrigatória que se matriculem no ano lectivo de 2009-2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade estão sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória previsto na presente lei.”

⁶⁰ Decreto-Lei nº 45810, de 9 de julho de 1964.

da oferta do ensino privado:

A crescente procura da “melhor escola” - definição que atende às representações que os pais construíram sobre a escola - para os mais novos, abriu espaço ao aparecimento de estabelecimentos de ensino privado que garantem, ou pretendem garantir, a satisfação dos clientes no que concerne aos seus objectivos educacionais.

A escolha da escola, de acordo com o seu projeto educativo, está prevista na legislação, desde 2013, como um dos parâmetros a considerar, depois de esgotados os anteriores - ao contrário do que acontecia anteriormente, em que o critério de escolha era a escola mais próxima.

Basta lermos as notícias para percebermos que há escolas com uma grande procura pelos pais, ao ponto de ter havido necessidade de regulamentar a validade da morada apresentada no ato de matrícula⁶¹. A percepção de quem está em escolas com este tipo de procura é que esta se verificava maioritariamente nos ciclos mais próximos do ingresso no ensino superior, mas, com a criação dos mega agrupamentos, esta procura sente-se já em momentos mais iniciais de escolarização; apesar de não ser uma constante nos normativos relativos às matrículas nos últimos anos, os pais e encarregados de educação querem garantir um lugar na escola secundária desejada para os seus filhos e educandos.

Estando sempre prevista nos normativos a proximidade geográfica entre escola e a morada, a definição desta área geográfica nunca foi clarificada relativamente às escolas do ensino secundário, onde há ofertas formativas diversificadas - quer em cursos quer em disciplinas oferecidas como opção em cada uma das áreas.

O conhecimento informal da realidade diz-nos que a procura da escola ultrapassa a proximidade da morada (de residência ou de trabalho do encarregado de educação), assentando com frequência na centralidade, na facilidade de acesso e de transportes e na imagem que a comunidade tem de cada escola.

⁶¹ Preâmbulo do Despacho Normativo nº 6/2018, de 12 de abril: “O presente despacho vem proceder a esta regulamentação, tendo introduzido alterações que visam melhorar o sistema, em três vetores fundamentais: i) garantia da transparência e combate à fraude; [...]”

A propósito da publicação dos *rankings* de escolas do último ano, o presidente da CONFAP⁶² publicou um artigo de opinião⁶³ onde retrata bem preocupação por parte dos pais:

O que as famílias procuram é um serviço público de educação que proporcione aos seus filhos e educandos um percurso académico e educativo coerente com as suas expectativas. Perante a opinião publicada, as famílias, particularmente as que centram a sua preocupação nas médias para o acesso ao ensino superior, tendem a preferir as escolas mais bem colocadas, que em face da procura e das necessidades das famílias, adequam a sua oferta educativa e de serviço.

Estando a matrícula no ensino público tradicionalmente associada a critérios rígidos associados à área da residência (Batista, 2015, p. 118), com a publicação do Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril, que afirma, no seu preâmbulo, procurar “ir ao encontro do objetivo do Governo de desenvolver progressivamente a liberdade de escolha, por parte das famílias, do projeto educativo e da escola”, abre-se a possibilidade das famílias escolherem a escola a partir de outros critérios, sempre condicionados pela existência de vaga - continua a ser fator de preferência na seleção dos alunos a residência na área de influência da escola (artigo 11º).

Não sendo uma medida de política, a publicação sistemática nos meios de comunicação social dos resultados de exames nacionais, na forma de *rankings* das escolas, “parece ser o elemento mais característico do quase-mercado, podendo induzir lógicas de comparação entre as diferentes escolas e um ambiente de concorrência entre estas”. A comparação entre escolas tem levado as escolas a promoverem a sua imagem e a competirem por alunos. Também a existência de critérios restritivos à matrícula dos alunos “não impossibilita práticas clandestinas de escolha por parte das famílias” ou “mecanismos de seleção por parte das escolas” (Batista, 2015, pp. 118-119). Tal como já foi referido, esta situação levou à necessidade de se apertarem as formas de controlo de verificação de moradas no ato de matrícula.

Em 2003 Barroso (pp. 77-78) apontava, como resultado de um “jogo da procura social e

⁶² CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

⁶³ “Os rankings e a escolha da escola pelos pais” - Jorge Ascensão / Jornal Sol (3 de fevereiro de 2018) - <https://sol.sapo.pt/artigo/599076/os-rankings-e-a-escolha-da-escola-pelos-pais> (consultado em 14/04/2018).

das estratégias das famílias, em particular da classe média, que desejam escolher escolas ou itinerários escolares com maiores possibilidades de sucesso e mobilidade social”, a regulação institucional pela carta escolar, que obrigava os alunos a frequentar a escolas da área de residência, ia sendo alterada por “formas de regulação mais autónomas, produzidas no contexto situacional”. Assistia-se a “uma progressiva passagem de uma “regulação da procura” pela oferta, a uma “regulação da oferta” pela procura”. Este autor apontava, também, para o aparecimento de estratégias de promoção de cursos e escolas, no ensino secundário e a influência que a especialização poderia determinar no fluxo de alunos. Sentia-se aumentar o peso do ensino privado, em particular no ensino secundário,

na tentativa que os alunos e suas famílias fazem para beneficiar-se de maiores facilidades na obtenção de classificações mais elevadas que permitam melhorar a sua nota de acesso ao ensino superior.

Antunes e Sá (2010, pp. 475-477), num estudo realizado em três escolas do país, procuraram compreender quais os argumentos privilegiados pelos encarregados de educação no momento da escolha da escola. Da análise efetuada, destacamos:

os respondentes de diversos graus de escolaridade mostram sensibilidades diversas, com os encarregados de educação escolarizados ao nível igual ou superior ao ensino secundário a enfatizar, de forma progressivamente mais intensa, a importância de preparar bem para os exames, a exigência atribuída à escola, ou a atenuar a relevância da qualidade das instalações, a valorização dos *rankings* das escolas e a sua preferência em função do ambiente de disciplina, perante outros segmentos de respondentes.

Os autores alertam, no entanto, que a importância dada a alguns fatores de escolha apresenta divergências de frequência significativas. Os encarregados de educação de uma das três escolas tendem a expressar maior adesão a “factores de escolha” como “o elevado grau de exigência, o preparar bem para os exames, o prestígio da escola e a sua posição nos *rankings* publicados pela comunicação social e revelam menor sensibilidade a factores como a proximidade”. Noutra das escolas, os encarregados de educação são “bastante mais atentos aos condicionalismos da proximidade, enquanto a exigência ou o prestígio têm relativamente menos peso na sua decisão, sendo o ambiente de disciplina da escola um factor importante na ponderação da decisão de uma esmagadora maioria de respondentes”. A terceira escola, acrescentam os autores,

ocupa uma posição intermédia.

Em 2015⁶⁴ o então Ministro da Educação, Nuno Crato, justificava a criação do Infoescolas, portal de estatísticas das escolas do ensino secundário⁶⁵, com o propósito de disponibilizar “mais e melhor informação para uma escolha esclarecida”, tendo as escolas, os professores, os jovens e os pais mais poder para poderem “escolher, intervir e melhorar”, acrescentando que, passados mais de dez anos sobre a primeira publicação dos *rankings* das escolas, “é completamente adquirido que é um imperativo de liberdade conhecer o que se passa nas escolas, saber aquilo que se passa com os resultados dos alunos e poder interpretá-los com dados de contexto que hoje fornecemos” Crato (2016, p. 15).

Para os cursos científico-humanísticos, o portal Infoescolas disponibiliza atualmente informação⁶⁶ relativa a: distribuição de alunos por escola, curso, ano curricular, idade e sexo; taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola por ano curricular; alinhamento das notas internas atribuídas pela escola com as notas atribuídas pela outras escolas do país a alunos com resultados semelhantes nos exames; alunos que obtêm classificação positiva nos exames nacionais do 12º ano após um percurso sem retenções nos 10º e 11º anos de escolaridade. Para cada disciplina sujeita a exame nacional são ainda apresentados uma série de indicadores que pretendem facilitar a análise por parte de cada escola, através das características e da progressão dos alunos, da evolução dos resultados e da comparação com outras escolas.

6. Práticas docentes

Roldão (2009, pp. 14-15) defende que *ensinar* consiste em “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”, acionando e organizando uma variedade de dispositivos que promovam ativamente a aprendizagem do outro. É este

⁶⁴ Discurso de abertura da 2ª Conferência da Liberdade de Escolha da Escola – Instrumentos da Liberdade, 30/01/2015 (organização do CNE).

⁶⁵ As estatísticas seriam mais tarde alargadas aos 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário profissional.

⁶⁶ Nota técnica - Secundário Científico-Humanístico. <http://infoescolas.mec.pt/secundario/notach.asp>, consultado em 13/06/2018.

conceito que

leva a que o professor entenda as suas práticas enquanto ação especializada que não pode deixar de ser sistematicamente pensada e refletida, numa dialética entre teoria e prática que permita o desenvolvimento de um conhecimento profissional especializado, colocado ao serviço das aprendizagens de todos e de cada um dos alunos (Cabral, 2014, p. 112).

Neste contexto, importa entender o que cada docente ou grupo disciplinar considera como importante que seja aprendido

Fernandes (2014, p. 16), aponta como alguns dos propósitos dos exames nacionais “controlar, tendo em vista garantir que os conteúdos previstos no currículo são ensinados e supostamente aprendidos por todos os alunos” e “monitorizar, relacionado com a responsabilização e a chamada prestação de contas através dos resultados obtidos pelos alunos”, para além da certificação e seleção dos alunos, nomeadamente para o acesso ao ensino superior. A par destes propósitos “que não estão propriamente focados na melhoria das aprendizagens”, aponta algumas das vantagens dos exames:

- a) o efeito moderador que têm sobre as avaliações internas;
- b) a indução de práticas inovadoras de ensino e de avaliação;
- c) a contribuição para se compreender melhor o desempenho dos sistemas educativos, melhorando a tomada de decisões;
- d) a informação que podem proporcionar às escolas, aos professores e aos alunos relativamente ao que é importante ensinar e aprender;
- e) a mobilização das escolas e dos professores para a eventual necessidade de reverem os seus processos de trabalho, nomeadamente no que se refere aos projetos educativos e à organização e desenvolvimento do ensino.

Não deixa, no entanto, de assinalar “um conjunto de desvantagens das quais se destacam aqui o chamado *estreitamento* ou *afunilamento* do currículo, que consiste na tendência para que o ensino se centre no que supostamente sai nos exames”. Valoriza-se, assim, o que é examinado. Como consequência, estamos perante uma perda de estatuto das disciplinas não sujeitas a exame nacional e a um empobrecimento do currículo (ibid. p.16).

Pereira (2017, p. 22) reforça esta perspetiva com o efeito que os resultados divulgados e os *rankings* têm vindo a ter na “uniformização das práticas letivas e de convergência entre os critérios de avaliação interna e externa.”

Marques e Pacheco (2013, p. 3862) fazem referência a uma “obsessão para com os resultados” como justificação para a desvalorização da avaliação formativa e do peso excessivo quer da avaliação externa e quer da avaliação sumativa, sendo o teste que domina a práticas dentro da sala de aula, numa perspetiva de que a “qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados”.

Na perspetiva de Lopes (2015, p. 10), “os professores preocupam-se com os resultados obtidos pelos seus alunos nos exames, e podem até fazer reajustamentos na gestão dos programas para conseguirem obter um melhor desempenho, por parte dos seus alunos”. Refere ainda a pressão sentida nos professores do ensino secundário com disciplinas sujeitas a avaliação externa, que têm de saber gerir duas perspetivas muito díspares: “promover o desenvolvimento global dos seus alunos” e “avaliar os alunos de forma objetiva”. Acrescenta:

O recurso a *rankings* é exemplo de sobrevalorização dos testes e exames, sendo muitas vezes aceite que o aluno sabe o que o exame diz, reduzindo-se assim a avaliação à certificação dos resultados. Assim, resulta que o teste é o método de avaliação quase único, pois é ele que prepara para o exame, orientando-se muitas vezes o trabalho de sala de aula para práticas avaliativas que limitam e condicionam o desenvolvimento de outras competências. (ibid., pp. 10-11)

Por outro lado, o mesmo autor refere que uma reflexão apurada e crítica dos resultados da avaliação, comparando as escolas umas com as outras, poderá incentivar a consolidar e a alterar atuações, adotando estratégias para tentarem melhor os seus resultados - recorrendo, por vezes, a “condutas que subvertem as normas instituídas” (ibid., p.31).

Entre os anos letivos de 2005/2006 e 2014/2015 foi implementado o Projeto Testes Intermédios⁶⁷, que consistiu na elaboração de instrumentos de avaliação (testes intermédios e respetivos critérios de avaliação) e na sua disponibilização às escolas, que aderiam de forma voluntária. A aplicação era simultânea em todas as escolas, a quem competia classificar os testes e devolver os resultados ao GAVE/IAVE que, por sua vez analisava e divulgava os resultados (Ferreira, 2015, pp. 8-9).

Com uma adesão quase total das escolas (ibid., p. 57), a gestão dos programas dentro

⁶⁷ Projeto TI, da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) e do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE), que lhe sucedeu, em 2013 (Decreto-Lei nº 102/2013, de 25 de julho).

de cada escola era feita de forma a conciliar os conteúdos lecionados com as datas de realização dos testes intermédios, que eram anunciadas no início de cada ano letivo, alterando rotinas de trabalho curricular e de avaliação (ibid., p. 84).

Marques e Pacheco (2013, p. 3863) apontam a aplicação dos testes intermédios “como um indicador curricular significativo, pois funcionam não só como pré-preparação para as provas nacionais, mas também como instrumentos de controlo curricular”.

Apesar das mais de duas décadas que se passaram, parece-nos ainda muito atual, particularmente no ensino secundário, a perspetiva de Pacheco, em 1994 (p. 4), contrapondo as competências limitadas das escolas na organização do currículo com a autonomia acrescida que é dada aos professores na sua operacionalização - quer na gestão do programa quer na sua planificação didática (desde as metodologias implementadas à avaliação dos alunos). Também Crato (2016, p. 15) refere:

Hoje, também os professores dessas escolas têm mais liberdade pedagógica. Essa liberdade revê-se nas metas curriculares que indicam qual a meta e não o processo para lá chegar. Pretendemos assim obter resultados e não controlar os meios.

Sendo esta ainda a realidade no nosso sistema de ensino, não podemos deixar de salientar a pressão sentida pelos docentes que lecionam disciplinas sujeitas a avaliação externa.

Da análise da literatura efetuada, podemos inferir que os professores tendem a adaptar as suas práticas de ensinar e de avaliar em função dos exames nacionais (e dos testes intermédios, durante o seu período de implementação). Lopes (2015, p. 12) salienta, a este propósito, que “os professores poderão orientar os seus investimentos pedagógicos e didáticos” no sentido de “evitarem uma grande discrepância entre a classificação interna e a classificação externa” dos seus alunos. Não podemos deixar de referir que este era um dos pontos a considerar na atribuição de créditos às escolas no período de 2012 a 2015, como veremos mais à frente.

Um dos indicadores analisados no portal Infoescolas é exatamente esta diferença entre avaliação interna e externa, comparando-as com outras escolas do país com alunos com resultados semelhantes nos exames nacionais. As escolas são categorizadas desta forma

como alinhadas ou desalinhadas, para cima e para baixo, num total de cinco níveis.

Esta importância que é dada ao treino para o exame e aos resultados obtidos está bem patente nos inúmeros manuais de preparação para exame (e para provas finais ou de aferição) que todos os anos ocupam posições de destaque nas livrarias. Também os manuais escolares adotados reproduzem e adaptam itens de exame, de forma a preparar e treinar os alunos. Podemos aqui convocar Pacheco (2001, pp. 78-79) e a referência à utilização dos manuais, convertendo-os em “mediadores curriculares”, substituindo, como aponta a investigação, um trabalho direto com os programas que não faz parte dos hábitos de muitos professores.

A apropriação dos manuais escolares pelos docentes e a extensão de alguns programas e metas curriculares potencia, no nosso entender, valorizar “o que sai em exame” nas práticas letivas.

Marques e Pacheco (2013, pp. 3870-3871), nas conclusões apresentadas⁶⁸, apontam que a maioria dos 61 professores inquiridos, dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, se sente pressionado a lecionar para as provas nacionais, particularmente entre os professores de Matemática inquiridos. Os professores consideram, também, que os apoios pedagógicos devem ser direcionados para a realização de provas nacionais, mas não exclusivamente para alunos com dificuldades. No entanto (ibid., p. 3872), é de assinalar que existe um consenso significativo entre os professores inquiridos relativamente ao facto de os resultados nas provas nacionais não refletirem as “reais aprendizagens dos alunos”. Também consideram que a sua realização não tem contribuído para a melhoria das suas práticas profissionais.

Para o desenvolvimento deste capítulo é interessante referir algumas das conclusões do estudo realizado por Rosário (2007, pp. 104-107) sobre a influência do exame nacional de 9º ano nas práticas docentes dos professores de Matemática, em algumas das suas dimensões. No que respeita à avaliação, a autora aponta que a maior parte dos professores privilegia a sua função sumativa, num claro e assumido propósito de

⁶⁸ “De que modo os professores de Matemática dos 2º e 3º ciclos do ensino básico revelam ao nível das suas representações sobre a avaliação, os efeitos discursivo e procedimental da avaliação externa de escolas?”

“verificação das aprendizagens, de certificação, de selecção ou, até, de preparação para o exame”, não deixando, no entanto, de referir a percepção que os intervenientes têm da importância de atender a uma lógica de avaliação formativa, no sentido de fornecer aos alunos “informações sistemáticas e úteis para uma aprendizagem progressiva”. Parece-nos relevante referir que os participantes consideraram como vantagens do exame nacional a “motivação para o estudo” e o “cumprimento de programas” e, como desvantagens, a “instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem”, a “descontextualização ou limitação do objecto de avaliação”, para além de alguns efeitos psicológicos negativos associados ao processo, como desmotivação e stress nos alunos. Na dimensão relativa às práticas de avaliação, é referido o papel determinante que os “testes escritos” têm entre os instrumentos de avaliação e a prevalência da utilização de “formas qualitativas e descritivas” em detrimento de “formas quantitativas e classificativas” no que concerne a comunicação da avaliação.

Como efeito direto da realização de exame nacional no 9º ano, os participantes no estudo enfatizam um impacto nas práticas letivas:

nos métodos de ensino com mais preocupação pelas competências valorizadas nos exames e pela aproximação à vida real; na gestão curricular, em particular na necessidade de cumprimento do programa nacional da disciplina; na realização de actividades que sirvam de propedêutica ao exame nacional; no recurso a outros materiais de apoio que permitam uma melhor preparação para o exame, uma vez que os manuais são considerados insuficientes ou inadequados.

Relativamente às práticas de avaliação, o impacto fez-se sentir nos critérios de avaliação, com uma tendência para a sua formalização e adequação às exigências do exame e nos instrumentos de avaliação, tal como já foi referido anteriormente, acentuando a avaliação sumativa e o peso dos testes.

A autora refere ainda uma dimensão relativa aos resultados obtidos, sendo de referir o “impacto objectivo na consolidação de actividades reflexivas e de avaliação a partir de estratégias de carácter formal e institucional, impostas quer pela tutela (ME/GAVE), quer pelos órgãos pedagógicos das escolas”, levando os professores a adotar medidas diversificadas face aos resultados obtidos pelos alunos.

Esta última dimensão tem, no nosso entender, um papel importante nas opções que as

escolas e os docentes adotam, estando já instituída uma cultura de análise reflexiva dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação externa, tanto no ensino básico como no ensino secundário, no sentido da adoção de estratégias que conduzam a uma melhoria constante.

7. Tomada de decisão das escolas

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado - e continuará a variar.

(Roldão, 2014, p. 132)

Caixeiro (2014, pp. 67-68) refere que “as escolas são pouco favoráveis à inovação e à mudança na medida em que são por natureza conservadoras”, exigindo o processo de mudança um envolvimento enquadrado nas suas “singularidades organizacionais” e devendo a ênfase ser colocada nas pessoas (em particular, nos professores) e no seu envolvimento nos processos.

Roldão (1999, p. 24) defende que “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” e que gestão curricular consiste em “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados”. A autora defende ainda (ibid., p. 29) que aquilo que se procura na “gestão autónoma das escolas, é simplesmente uma via de maior eficácia e adequação aos públicos”, verificando-se que a lógica de “projecto curricular contextualizado” se afirmava crescentemente sobre a lógica “administração nacional do currículo”. Como consequência, o projeto educativo de escola, enquanto instituição curricular, deve ser um projeto essencialmente curricular, isto é, “de opções quanto às aprendizagens (de todo o tipo) que cada escola queira assumir como suas prioridades (dentro das balizas do currículo nacional) e quanto aos modos que considera mais adequados para o conseguir com sucesso”.

No estudo de Antunes e Sá (2010) já anteriormente referido, é também feita uma análise do impacto que a publicação dos *rankings* tem nas escolas⁶⁹. Se, por um lado, as escolas apontam os *rankings* como “publicidade enganosa”, a pressão adicional que os *rankings* constituem levam a que as escolas mobilizem “parte dos seus recursos materiais e simbólicos para alimentar uma imagem favorável e o *marketing* capaz de a potenciar” (ibid., p. 479), passando pelos “processos de formação de turmas, atribuição de professores e horários” (ibid., p. 484).

7.1. Crédito horário

A autonomia das escolas pode ser definida como uma ferramenta ao serviço do melhoramento da educação prestado pela escola pública; a sua contratualização depende não só da negociação de metas concretas entre o Estado e as escolas mas também da garantia de mecanismos de gestão dos meios apropriados para a consecução das metas definidas.

(Caixeiro, 2014, p. 108)

Após a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, houve a necessidade de definir anualmente a forma de gestão das horas letivas semanais a atribuir às escolas, através da publicação do Despacho nº 10317/99⁷⁰, de 26 de maio, e os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar, através da publicação do Despacho Normativo nº 24/2000⁷¹, de 11 de maio, com a definição do calendário escolar e alguns procedimentos relativos a matrículas.

O Despacho nº 10317/99 previa um crédito global de horas semanais ($CG=AC+DT+C+AE$) destinadas a:

⁶⁹ Questão de investigação: “Em que medida a organização e a publicitação dos *rankings* dos resultados dos exames condicionam os processos de gestão interna das escolas?” Antunes e Sá (2010, p. 470).

⁷⁰ Despacho nº 10317/99 - “Define a forma de gestão das horas lectivas semanais a atribuir às escolas de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que disponham de órgãos de administração constituídos nos termos do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, o qual aprovou o regime de autonomia destes estabelecimentos.”

⁷¹ Despacho Normativo nº 24/2000 - preâmbulo: “De acordo com os princípios estabelecidos no regime de autonomia, administração e gestão, considera-se necessário proceder à definição dos parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar, os quais serão desenvolvidos por cada escola e por cada agrupamento de escolas, no âmbito dos respectivos projectos educativos e planos anuais de actividades”.

- AC - atividades de articulação curricular (num máximo de 66 ou 70, dependendo dos níveis de ensino a funcionar nas escolas);
- DT - direção de turma (2 horas por turma);
- C - coordenação pedagógica (ano, ciclo ou curso), atividades de complemento curricular e projetos de desenvolvimento educativo;
- AE - atividades e medidas de apoio educativo.

O cálculo da componente C+AE dependia exclusivamente do número de alunos⁷² da escola, podendo transitar para esta componente algum crédito remanescente da componente AC. Era dada ainda às escolas a possibilidade de converterem em “equivalente financeiro” até um máximo de 30% do valor obtido.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001 e consequente implementação de segmentos de 90 minutos, através do Despacho nº 13781/2001⁷³ é reformulada a fórmula do cálculo da componente C+AE. Como resultado da conversão do tempo letivo de 50 para 45 minutos resulta um acerto de 0,5 ou 1 bloco semanais (45 ou 90 minutos) no horário de cada professor, que deveria ser utilizado no desenvolvimento de atividades de coordenação pedagógica ou de enriquecimento curricular, acrescendo ao restante crédito calculado.

Com a publicação do Despacho nº 17387/2005, de 12 de agosto, verifica-se um novo paradigma na gestão dos créditos horários, com a obrigatoriedade da inclusão nos horários dos professores dos tempos correspondentes à redução da componente letiva e à componente não letiva (respetivamente, artigos 79º e 82º do ECD⁷⁴), atribuindo a cada escola a competência para a definição do número de horas a atribuir a esta última. Assistimos, assim, a um aumento considerável do número de horas que os professores passaram a estar na escola, sobretudo em escolas com um corpo docente com maiores reduções da componente não letiva ao abrigo do artigo 79º, apesar das limitações

⁷² C+AE= (Número de alunos em regime diurno/25) x 31 x 0,09. Para a componente AE o número de horas a afetar não deveria ser inferior a 70%.

⁷³ Despacho nº 13781/2001, de 3 de julho. C+AE= (número de alunos em regime diurno/25) x carga horária semanal do respetivo ano curricular x 0,04

⁷⁴ ECD - Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril. Este normativo já sofreu diversas alterações desde a sua publicação, não sendo relevantes para a nossa análise.

impostas pelo ECD no trabalho a desenvolver nesta componente do horário. Desta forma, o crédito atribuído às escolas para o desempenho de cargos é reduzido substancialmente (as horas que lhes são destinadas passam a ser subtraídas às horas que o docente já tem de redução do artigo 79º) e passa a estar prevista a “ocupação dos tempos escolares dos alunos”⁷⁵ que resultem de ausência imprevistas do docente a uma ou mais aulas (em particular, as polémicas “aulas de substituição”⁷⁶).

O Despacho nº 13599/2006, de 28 de junho, tal como referido no seu preâmbulo, pretendia “consolidar e aperfeiçoar os critérios de actuação” consignados no Despacho nº 17387/2005, reafirmando a “necessidade de uma criteriosa e equilibrada gestão do efectivo disponível”. Este despacho não altera substancialmente o crédito de horas a atribuir, mas clarifica a sua aplicação, nomeadamente no que concerne o apoio educativo a alunos. Para aplicação de medidas de apoio a alunos dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário podiam ser utilizados os tempos previstos no já referido Despacho nº 13781/2001 e os tempos sobrantes do crédito para desempenho de cargos de natureza pedagógica, já disponibilizado no Despacho nº 17387/2005 (que variava entre 16 e 88 tempos de 45 minutos, de acordo com o número total de horas de redução ao abrigo do artigo 79º do ECD). Importa referir, no entanto, que nos termos do artigo 82º do ECD, o apoio individual a alunos com dificuldades de aprendizagem pode ser desenvolvido na componente não letiva do docente, não obrigando à utilização de crédito horário.

Depois de alguma estabilidade nos despachos de organização do ano letivo, a publicação do Despacho Normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho, para além dos créditos atribuídos em moldes não muito diferentes dos anteriores, prevê a utilização de um “indicador da eficácia educativa (EFI)” que “resulta da avaliação sumativa interna e externa” (anexo

⁷⁵ Despacho nº 17387/2005, artigo 5º.

⁷⁶ No Despacho nº 13599/2006, deverá ser providenciado que a “aula correspondente seja leccionada por um docente com formação adequada, de acordo com o planeamento diário elaborado pelo professor titular de turma/disciplina”, devendo as escolas organizar “actividades de enriquecimento e complemento curricular que possibilitem a ocupação educativa dos alunos” quando não for possível a substituição nos moldes descritos. Com o Despacho nº 19117/2008, de 17 de julho, passou a privilegiar-se a permuta entre docentes para situações de ausência temporária. A partir de 2012 passa a competir à escola “organizar um conjunto de actividades de natureza lúdica, desportiva, cultural ou científica, a desenvolver nos tempos letivos desocupados dos alunos por ausência imprevista de professores”, acabando com a obrigatoriedade de substituição de um docente ausente.

III).

A este indicador são associados créditos de horas, que variam entre 0 h e 30 h, de acordo com os indicadores de sucesso definidos no normativo e disponibilizados pelo MISI⁷⁷.

Estes indicadores estão diretamente associados a:

- resultados da avaliação sumativa externa;
- diferenças entre avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa;
- comparação da variação anual das classificações de exame de cada escola ou agrupamento com a variação anual nacional.

Estes indicadores eram calculados a partir dos resultados nos exames nacionais da totalidade dos alunos internos do ensino básico e do ensino secundário. Assim, quanto melhores fossem os resultados dos alunos em exame, quando menor fosse a diferença entre avaliação interna e externa e quanto maior a evolução dos resultados dos exames, em anos consecutivos e em comparação com a evolução nacional, maiores eram as possibilidades de atribuição de mais horas de crédito às escolas.

Sujeito a ligeiras alterações, o indicador EFI manteve-se até à publicação do Despacho normativo nº 4-A/2016, de 16 junho.

7.2. A implementação do Decreto-Lei nº 139/2012

A autonomia da escola não se altera profundamente com as alterações legislativas, mas depende sobretudo do processo pelo qual cada escola e os seus professores a vão construindo e, desse modo, apresentam um percurso orientado para a diversificação e a flexibilização.

(Machado, 2017, p. 31)

Sendo a gestão do currículo e da oferta formativa de cada escola ou agrupamento da competência dos respetivos “órgãos de administração e gestão, aos quais incumbe desenvolver os mecanismos que considerem adequados para o efeito”⁷⁸, esta mudança não é possível sem o envolvimento dos docentes. As alterações às matrizes implicam decisões relativas ao reforço de algumas disciplinas em detrimento de outras, o que nem

⁷⁷ MISI - Sistema de Informação do MEC - O sistema MISI é o sistema de informação onde são recolhidos dados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

⁷⁸ Decreto-Lei nº 139/2012, artigo 20º.

sempre é bem aceite pelo corpo docente - haverá disciplinas mais importantes que outras? Quais os fatores a ter em consideração, em cada escola, na tomada de decisão relativamente às cargas horárias a atribuir a cada uma das disciplinas?

Com a implementação do Decreto-Lei nº 139/2012, no que concerne aos cursos científico-humanísticos, coube às escolas tomar dois tipos de decisões:

- manter os tempos letivos de 45 minutos ou alterá-los para outra unidade mais conveniente (em particular, de 50 minutos);
- manter os alterar as cargas horárias das diversas disciplinas dos planos curriculares, obedecendo aos critérios impostos, podendo valorizar algumas disciplinas em detrimento de outras.

Salienta-se que a publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 reduz consideravelmente os tempos destinados às disciplinas de opção do 12º ano, mesmo com alguma margem de implementação nas escolas, disciplinas estas que não estão sujeitas a exame nacional.

Com base nos dados recolhidos junto da DGEEC⁷⁹ relativamente aos tempos adotados pelas escolas secundárias públicas do continente, em que apenas cerca de 30% das escolas apresentava matrizes em tempos de 50 minutos, pode inferir-se, numa primeira análise, que a maioria das escolas secundárias não alterou as suas matrizes, mantendo os planos curriculares em vigor anteriormente. Com base na experiência profissional e conhecimento de algumas realidades, temos a perceção de que as opções tomadas pelas escolas passam, essencialmente, por reforços nos apoios dados aos alunos no sentido da consecução dos seus objetivos - não alterando as suas práticas organizacionais.

⁷⁹ DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

8. Imagens organizacionais da escola

O conflito de visões sobre a natureza do poder [...]; o conflito de interesses – pessoais, profissionais, educativos; o conflito entre o discurso, a decisão (ou a não decisão) e a acção (ou a inacção); o conflito de racionalidades – económica, burocrática, pedagógica, educativa; o conflito entre a(s) imagem(ens) simbólica(s) das práticas e as imagens reais são outras focalizações que poderão ajudar a compreender as lógicas da acção nas organizações escolares.

Alves (1998, p. 8)

Canário (2005, pp. 85-86), aponta o “processo de democratização e massificação da escola” como determinante no “rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas” e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola”: a externa - “a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir” – e a interna – “o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas”.

A evolução do papel da escola, com a abertura a novos públicos e mudanças nos modos de seleção, está associada à emergência de novas formas de regulação, reconhecendo “o estabelecimento de ensino como a unidade crucial de gestão do sistema” e que se traduzem em políticas de autonomia e descentralização.

Estamos perante uma evolução que conduz de uma regulação *a priori*, baseada na conformidade das normas, para uma regulação *a posteriori*, baseada nos resultados.

De acordo com Torres (2003, pp. 150-151), os estudos sobre a cultura organizacional sofreram um aumento quantitativo, a partir da década de oitenta, “ancorados em diversos (e por vezes contraditórios) quadros teóricos e disciplinares”, ao mesmo tempo que diversificaram contextos e unidades investigativas. A escola como organização “emerge, no panorama internacional, como um dos contextos mais estudados”. Não sendo possível identificar se esta problemática teve como origem no setor económico (a empresa) ou no setor educativo (a escola), a instituição educativa pública tornou-se um “objeto privilegiado de análise sob o ponto de vista das suas especificidades culturais”. Concebendo

a realidade escolar como um campo socialmente construído e, por isso, permeável às forças que caracterizam o seu contexto mais vasto de inserção, mas também e, simultaneamente, como motor e promotor das dinâmicas e dos processos constitutivos desse contexto.

Os estudos demonstram que a escola tende a não ficar indiferente “às tendências teórico-científicas dominantes”, agindo e reagindo sobre elas, “exercendo uma força de cariz centrípeto ao nível da sua apropriação e reestruturação” (ibid., p. 151).

Cabral (2014, p. 132), que caracteriza a escola como uma “organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação”, com visibilidades diferentes, “que influenciam os processos e os resultados escolares”.

Tendo em atenção a temática deste estudo, entendemos pertinente abordar a organização escolar a partir de quatro racionalidades, que se “cruzam e entrecruzam nas múltiplas dimensões da escola” (ibid., id): racionalidade burocrática, racionalidade *neoinstitucional*, a escola como sistema debilmente articulado e a escola como arena política.

A racionalidade burocrática assenta na perspectiva de que a escola

é uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos. (Alves, 1999, p. 10)

Esta racionalidade burocrática tem “permitido encontrar soluções uniformes ao nível da educação” (Cabral, 2014, p. 134), pressupondo uma ação concreta onde domina uma “racionalidade formal” e a existência de “objectivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e as acções das pessoas”, desresponsabilizando-as “perante a resolução dos problemas concretos” sendo por isso, tacitamente aceite (Alves, 1999, pp. 10-11).

Numa lógica de uniformidade de procedimentos e de regulamentos, esta visão “é incapaz de dar conta de todas as lógicas de acção concreta” (ibid., p. 11).

Olhando a escola numa perspectiva de racionalidade *neoinstitucional*, encontramos uma “escassa conexão e congruência entre discursos, decisões e as acções” e uma “débil coesão intra-organizacional, a dinâmica da acção é caracterizada pela “lógica da confiança” que corresponde ao pressuposto de que cada indivíduo confia na competência e no trabalho dos outros” (Alves, 1999, p. 14).

Costa (2007, p. 118) aponta para uma “hipocrisia organizada”, onde

o projecto se apresenta ao nível da intenção, do discurso, do plano das orientações, ao serviço do discurso da coerência organizacional, numa situação que, certamente, também nem sempre coincide (nem terá que coincidir) com uma análise das práticas efectivas em que se encontra imerso.

Assentando a racionalidade *neoinstitucional* “no pressuposto de que a forma como as organizações se estruturam é influenciada pelas relações que estabelecem com outras organizações”, a escola parece

atuar numa lógica de legitimação fundada na aparência e na formalidade. Os rituais de controlo e rigor existentes centram-se mais na fiscalização dos formalismos e na perpetuação dos mitos e das aparências que permitam à escola ir de encontro às expectativas sociais, do que na avaliação e controlo do processo de instrução. (Cabral, 2014, p. 139)

Nesta perspectiva, “as estruturas formais, os regulamentos e os discursos” são assumidos como “dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia” (Alves, 1999, p. 14).

A escola, enquanto sistema debilmente articulado, revela uma “débil conexão entre intenções, metas e acções”

instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da acção educativa, na adopção de tecnologias pedagógicas e didácticas, na tomada de decisões, no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo (ibid., p. 15)

A uma “ambiguidade de objetivos” associa-se uma tomada de decisão que se caracteriza “pelo encontro aleatório entre contextos-problemas-recursos e soluções, sendo a sua racionalidade de natureza anárquica” (ibid., p.16).

O facto das conexões entre as diferentes estruturas serem débeis, não significa que não haja articulação, mas esta é frágil. Olhar a escola de acordo com esta perspetiva ajuda-nos a perceber a “legitimação de uma *gramática escolar* também ela assente numa lógica de fragmentação e de compartimentação dos saberes e das várias estruturas que suportam o ato de ensinar” (Cabral, 2014, pp.140-141).

A visão organizacional de escola como “área política”

constitui-se a partir do reconhecimento de que são os interesses pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as acções da organização escolar, e que a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, de que o poder é uma variável chave para compreender as lógicas da acção e de que a negociação é a dinâmica central da vida organizacional. (Alves, 1999, p. 13)

Diferindo da visão burocrática, esta perspetiva valoriza as “subjectividades dos actores”, assumindo a “realidade organizacional como um jogo de poder e de influência”. (ibid., p. 12).

Retomando as palavras de Cabral (2014, p. 132), estas racionalidades cruzam-se e entrecruzam-se nas muitas e complexas dimensões da escola. A sua coexistência, e até complementaridade, leva-nos a proceder a “análises multifocalizadas das organizações” (Alves, 1999, p. 9), de acordo com o objeto de cada estudo.

PARTE II – Enquadramento metodológico

1. Questões e desenho da investigação

Tal como já foi referido na introdução, a questão que deu origem a este estudo é a seguinte:

- Qual tem sido o impacto da flexibilização das cargas letivas prevista no Decreto-Lei nº 139/2012 nas aprendizagens e nos resultados dos exames nacionais dos alunos do ensino secundário?

Esta questão de partida foi subdividida nas seguintes subquestões de investigação:

- quais os motivos que determinaram as opções das escolas?
- que tipo de opções fizeram as escolas secundárias?
- qual o impacto percecionado nas aprendizagens dos alunos?
- qual o impacto nos resultados dos exames nacionais?
- quais os impactos nos *rankings* e na avaliação externa (IGEC) das escolas?

A par das questões levantadas, interessava-nos perceber qual a perceção dos professores relativamente aos seguintes pontos:

- o aumento da carga letiva de uma disciplina reforça a qualidade da aprendizagem? Havendo mais tempo, ensina-se de forma diferente? Treinam-se mais as competências para exame?
- as disciplinas que viram as cargas letivas reduzidas são consideradas menos importantes? Como se sentem os professores destas disciplinas e que consequências apontam na forma de ensinarem e nas aprendizagens dos alunos?

e, quanto aos resultados evidenciados pelos alunos das escolas selecionadas,

- as escolas onde a matriz foi alterada apresentam uma evolução mais positiva nas avaliações externas do que as escolas nas quais a matriz não foi alterada?

De forma a tentar dar resposta ao problema de investigação e às questões de pesquisa, optámos por um estudo de caso múltiplo (Afonso, 2014), seguindo um paradigma interpretativo (Afonso, 2014; Amado, 2014), recolhendo informação qualitativa e

informação quantitativa para o trabalho empírico (Afonso, 2014).

No que se refere à recolha de informação e técnicas de análise, recorreremos a múltiplas fontes de evidência:

- análise de documentos das escolas (Projeto Educativo, Plano Curricular⁸⁰, Plano de Melhoria, Relatório de Avaliação Externa, Plano de Ação Estratégica⁸¹);
- aplicação de um inquérito, na forma de questionário, dirigido aos docentes;
- análise quantitativa de resultados (exames nacionais, *rankings*, dados do Infoescolas).

Para facilitar a recolha de algumas informações pertinentes sobre as escolas que integram este projeto, foi elaborado um documento de caracterização, para ser preenchido pelo diretor.

Os dados recolhidos foram tratados de forma diferenciada. Procedeu-se à análise estatística das respostas dadas ao questionário e à análise documental das matrizes implementadas nas várias escolas, dos resultados escolares (*rankings*, resultados Infoescolas) e dos diferentes documentos das escolas já mencionados.

Ao longo do próximo capítulo daremos conta dos procedimentos para a elaboração e envio dos diversos elementos de recolha de dados.

2. Etapas, métodos e recolha de dados

A experiência anterior como responsável pela gestão pedagógica de uma escola secundária, mostrou-se fundamental para este estudo, pelo conhecimento das diversas ferramentas e bases de dados disponibilizadas pelos serviços do Ministério da Educação que poderiam ajudar na recolha de informação.

2.1. Seleção das escolas onde foi realizado o estudo

A primeira grande tarefa a realizar foi a seleção das escolas a convidar para integrar o

⁸⁰ Ou semelhante.

⁸¹ Ou semelhante.

projeto. Pretendendo enquadrar escolas de quatro quadrantes, como identificado na tabela 2, já apresentada, foi necessário proceder à recolha de dados que garantissem a escolha adequada.

Interessava encontrar escolas de dimensão suficientemente grande para que os dados fossem relevantes; escolas que tivessem mantido as matrizes de 45 minutos e escolas que tivessem mudado para 50 minutos; escolas que revelassem uma evolução positiva nos resultados e escolas com evolução negativa. De forma a identificar escolas que possuíssem estas características, foram consultados e cruzados diversos dados públicos disponíveis.

O JNE⁸² disponibiliza, anualmente, a base de dados do programa ENES⁸³, com os resultados dos exames de todas as escolas, base essa que é utilizada pela comunicação social para a elaboração e publicitação dos *rankings* de escolas. O acesso ao ficheiro access⁸⁴ permitiu a contagem do total de exames realizados por alunos internos em cada escola e ordenar as escolas de acordo com o valor encontrado. Neste contexto, o número total de exames realizados foi o indicador utilizado para a dimensão da escola.

Como indicador para a evolução, foram consultados os dados disponibilizados pela DGEEC⁸⁵, através do Portal InfoEscolas⁸⁶, bem como os *rankings* nacionais dos últimos anos, elaborados pelo jornal Público em conjunto com a Católica Porto *Business School*⁸⁷.

Uma das tabelas disponíveis no ficheiro da base de dados do Infoescolas consultado, “Base de dados por escola (dezembro de 2016)”⁸⁸, é relativa aos “Percurso direto de sucesso: percentagem de alunos que obtêm positiva nas provas nacionais do 12º ano

⁸² JNE - Júri Nacional de Exames - <http://www.dge.mec.pt/> .

⁸³ Programa informático ENES (Exames Nacionais do Ensino Secundário); Bases de dados disponibilizadas em: <http://www.dge.mec.pt/relatoriosestatisticas-0>.

⁸⁴ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/enes2016-media_2.zip

⁸⁵ DGEEC -Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

⁸⁶ Portal Infoescolas - <http://infoescolas.mec.pt/>. Bases de dados: <http://infoescolas.mec.pt/bds.asp>.

⁸⁷ Disponibilizados em: <http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2016/listas>; <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas>; <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas>.

⁸⁸ http://infoescolas.mec.pt/docs/2016_Secundario_DadosPorEscola.xlsx, consultado em 27/12/2016.

após um percurso sem retenções nos 10º e 11º anos”. Estes dados são destacados na página de cada escola, comparando-os com as restantes escolas do país.

Relativamente a estes dados, e para a seleção em curso, foram assinaladas apenas escolas que se encontrassem com uma evolução positiva (+1 - verde) ou negativa (-1 - vermelho), não tendo sido incluída nenhuma escola que, no último ano (2015/2016), se apresentasse com evolução igual a 0.

Esta evolução positiva, (+1), traduz-se da seguinte forma: “A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola é superior à média nacional para alunos semelhantes. Em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão entre os 25% mais altos do país.”. Por oposição, a evolução negativa, (-1), traduz-se por: “A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola é inferior à média nacional para alunos semelhantes. Em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão entre os 25% mais baixos do país”⁸⁹.

Dos dados extraídos dos *rankings* do Público/Católica Porto *Business School*, foram incluídas a posição e a média de cada escola em 2014, 2015 e 2016, bem como o contexto socioeconómico (C1 - menos favorecido; C2; C3 - mais favorecido).

A informação relativa às matrizes adotadas por cada escola (45 min ou 50 min), foi solicitada à DGEEC, em dezembro de 2016, por mail. A relação das escolas secundárias com as matrizes em vigor foi prontamente enviada. Salienta-se, no entanto, que continha algumas imprecisões que foram reajustadas por consulta das páginas eletrónicas das escolas⁹⁰. Refere-se que esse acerto foi apenas efetuado para algumas das escolas que poderiam enquadrar-se nos restantes indicadores.

Quadro 1 - Matriz em vigor nas escolas secundárias no ano letivo 2015/2016 (Informação DGEEC)

Matriz em vigor	N	%
45 minutos	316	70%
50 minutos	134	30%

⁸⁹ Infoescolas - Indicador dos Percursos Diretos de Sucesso; nota técnica NISec07 - <http://infoescolas.mec.pt/Secundario/NISec07.pdf>.

⁹⁰ De acordo com o texto do mail recebido, “trata-se de uma lista apurada com base nos dados administrativos, não validados, reportados pelas escolas”.

Matriz em vigor	N	%
Total	450	

Com os diversos dados recolhidos, foi elaborada uma tabela onde foram cruzadas, para cada escola, as informações que constam do quadro 2.

Quadro 2 - Cruzamento de informação para definir as escolas a participar no estudo

Tipo de dados	Informação recolhida em:
Ranking 2014, 2015 e 2016	<i>Rankings do PÚBLICO/Católica Porto Business School</i>
Concelho	Base de dados do Infoescolas
Média de exames 2016	<i>Rankings do PÚBLICO/Católica Porto Business School</i>
Contexto socioeconómico	<i>Rankings do PÚBLICO/Católica Porto Business School</i>
Percurso direto de sucesso em 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016	Base de dados do Infoescolas
Matriz de 45 min ou 50 min	Dados fornecidos pela DGEEC
Nº de provas realizadas em 2016	Base de dados do ENES

Numa primeira fase, as escolas foram ordenadas por dimensão (número de provas realizadas) e selecionadas apenas as que se enquadravam, em 2016, nas categorias (+1) e (-1) de evolução, criando, assim, duas listas de escolas. Foram, também, excluídas as escolas de concelhos mais afastados do Porto.

De seguida, foi feito o cruzamento com as matrizes adotadas pelas escolas, começando a esboçarem-se os quatro quadrantes pretendidos. Posteriormente, foram acrescentadas as posições alcançadas nos rankings de 2014, 2015 e 2016, para analisar a evolução também nesse contexto.

Para as escolas do topo de cada um destes grupos já organizados, foi feita uma pesquisa nas suas páginas eletrónicas, de forma a tentar confirmar os dados relativos às matrizes curriculares e a procurar elementos que se pudessem mostrar relevantes na escolha das escolas para integrar o projeto.

Em diversas situações esta pesquisa não se mostrou profícua. Há um elevado número de escolas com páginas que se mostram autênticos labirintos, sendo muito difícil ou mesmo impossível encontrar a informação desejada. Em muitas escolas a informação relativa a matrizes e horários não estava mesmo disponibilizada. Naturalmente, também houve outras páginas de fácil pesquisa, onde foi possível encontrar toda a informação pretendida.

Considerando todos os parâmetros já apresentados, foram selecionadas doze escolas, três de cada quadrante. Houve o particular cuidado de incluir a escola onde leciono, considerando que cumpria todos os critérios pré-definidos. Cada uma das escolas foi identificada com a letra do quadrante em que se enquadra e um número, de um a três.

O passo seguinte foi contactar as escolas, de forma a convidá-las para integrar o projeto.

Foi elaborada uma carta de apresentação do projeto às escolas, dirigida aos Diretores (apêndice - 1.1), dando a conhecer o projeto. Nesta carta, enviada por mail em abril de 2017, foi feita uma breve descrição do projeto, dos objetos da investigação e dos elementos que se pretendia integrar. As escolas foram informadas em que consistiria a sua colaboração:

- às escolas, a solicitação de dados relacionados com a oferta formativa, matrizes curriculares em vigor, com as opções subjacentes à sua implementação;
- aos professores do ensino secundário, a aplicação de um inquérito, no formato de formulário online, pretendendo aferir as suas perceções sobre os impactos que a concretização desta flexibilização teve na sua atividade profissional e na aprendizagem dos seus alunos.

Nesta carta de apresentação foi ainda destacada a pertinência do estudo, no sentido de identificar boas práticas implementadas e fatores que possam condicionar quer a sua implementação, quer a sua eficácia, prevendo-se como uma mais-valia para a tomada de decisões num novo projeto de flexibilização curricular.

Durante a semana seguinte foram iniciados contactos telefónicos com os diretores envolvidos. Com o contacto pretendia-se efetivar a aceitação de integração no projeto. Com algumas escolas o contacto foi fácil e imediato, havendo uma rápida aceitação por parte dos diretores ou dos seus representantes. Em algumas situações foi muito difícil

conseguir esse contacto, tendo este processo demorado algumas semanas, com tentativas frequentes.

No fim de todo o processo de recolha dados, foi possível elaborar uma tabela com as escolas selecionadas para este projeto de investigação e os instrumentos recolhidos para cada uma:

Quadro 3 - Lista de escolas selecionadas para integrar o projeto

Escola	Doc. de caract.	Inquérito	Matriz e horários	Observações
A1	---	---	---	Apesar da confirmação do(a) diretor(a), ou dos seus representantes, nunca houve qualquer resposta às solicitações.
A2	Sim	---	Sim	A mudança de do(a) diretor(a) a meio do processo levou a que o inquérito não fosse enviado aos professores.
A3	---	---	---	Apesar da confirmação do(a) diretor(a), ou dos seus representantes, nunca houve qualquer resposta às solicitações.
B1	Sim	Sim	Sim	
B2	---	---	---	Apesar da confirmação do(a) diretor(a), ou dos seus representantes, nunca houve qualquer resposta às solicitações.
B3	---	---	---	Não aceitaram integrar o projeto.
C1	Sim	Sim	Sim	
C2	---	---	---	Apesar da confirmação do(a) diretor(a), ou dos seus representantes, nunca houve qualquer resposta às solicitações.
C3	Sim	Sim	Sim	
D1	---	Sim	Sim	
D2	---	---	---	Não foi possível chegar a uma resposta, apesar dos vários contactos efetuados.
D3	---	Sim	Sim	

Apesar das escolas D1 e D3 não terem enviado os documentos de caracterização solicitados, temos dados que nos permitam fazer a necessária caracterização. Dado que há respostas aos inquéritos respondidos pelos docentes das escolas, pareceu-nos pertinente mantê-las no estudo.

Ficamos, então, com a seguinte distribuição de escolas, cujos dados foram posteriormente trabalhados:

Quadro 4 - Lista de escolas, de acordo com o quadrante

Matriz de:	Evolução	
	Positiva	Negativa
45 minutos	A2	B1
50 minutos	C1 e C3	D1 e D3

2.2. Constituição do *corpus* documental

Para o desenvolvimento do nosso trabalho empírico recorreremos à constituição de um *corpus* documental a ser analisado (Esteves 2006), procedendo a uma pesquisa arquivística, concretizada na “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados”, recorrendo a documentos oficiais, como legislação, bases de dados do JNE e do Infoescolas e a documentos orientadores das escolas, bem como a documentos públicos, como os *rankings* publicados pelo jornal Público (Afonso, 2014).

Em particular para os documentos das escolas, como projeto educativo e o relatório de avaliação externa, depois da sua leitura foram recolhidas informações de acordo com as categorias que pretendemos analisar: implementação das matrizes curriculares e implementação de reforços curriculares e apoios. Seguindo a estrutura proposta por Esteves (2006, pp. 115-116), consideramos como unidade de contexto cada um dos documentos recolhidos, ao qual foi atribuído um código que facilmente permitisse identificar o tipo de documento e a escola a que pertence:

Quadro 5 - Documentos das escolas/ Unidades de contexto

Escola	Documento/unidade de contexto
A2	Relatório IGEC (2013) - AEE.A2 Projeto Educativo (2016/19) - PE.A2 Documento caracterização - DC.A2 Plano de Ação Estratégica (2016) - PAE.A2
B1	Relatório IGEC (2016) - AEE.B1 Projeto Educativo (2014/17) - PE.B1 Documento caracterização - DC.B1 Planos de Estudos e Desenvolvimento do Currículo - (PEDC.B1)

Escola	Documento/unidade de contexto
C1	Relatório IGEC (2012) - AEE.C1 Projeto Educativo (2015) - PE.C1 Documento caracterização - DC.C1 Plano Curricular (2015/16) - PC.C1
C3	Relatório IGEC (2014) - AEE.C3 Projeto Educativo (2016/19) - PE.C3 Documento caracterização - DC.C3 Plano Promotor do Sucesso (2016) – PPS.C3
D1	Relatório IGEC (2013) - AEE.D1 Projeto Educativo (2013/17) - PE.D1 Projeto Curricular de Agrupamento (2014/15) - PCA.D1
D3	Relatório IGEC (2016) - AEE.D3 Projeto Educativo (2015/18) - PE.D3

Na análise destes documentos foi ainda possível extrair indicadores, que representam as nossas inferências a partir das unidades de registo retiradas de cada documento e que serão destacadas na apresentação e discussão de resultados (apêndice 7).

De uma forma mais específica, foi ainda feita a recolha das matrizes curriculares em vigor nas escolas, quando não integravam nenhum dos documentos disponibilizados. Foi também pedido às escolas que enviassem um horário de uma turma do Curso Científico-Humanístico (CCH) de Ciências e Tecnologias de cada um dos três anos de escolaridade. A escolha do curso prende-se com o número de alunos que o frequentam ser bastante superior a cada um dos outros. Também os exames nacionais⁹¹ ligados a este curso (Matemática A, Biologia e Geologia e Física e Química A)⁹² são os que abrangem um número maior de alunos, para além da disciplina de Português, comum a todos os cursos. Em algumas das situações estes documentos estavam disponíveis nas páginas eletrónicas das escolas.

2.3. Documento de caracterização da escola

A construção de um documento de caracterização teve em vista a recolha de informação

⁹¹ Resultados de Exames da 1ª Fase, por disciplina (provisórios):

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/enes_hmlg2017_f1_resumo_mod4_0.pdf

⁹² Não se inclui a disciplina de Geometria Descritiva A, comum a CT e AV, por não estar entre os exames com maior número de alunos.

sobre cada uma das escolas, que pudesse ser relevante para o projeto em curso. Depois de construído, o documento foi enviado a todos os onze diretores (ou aos responsáveis por estes indicados) que, numa primeira fase, aceitaram integrar o projeto.

Este documento de caracterização da escola (apêndice - 2) teve como principais objetivos:

- caracterizar a escola em estudo;
- caracterizar as matrizes curriculares em vigor na escola;
- identificar as opções tomadas pela escola após a publicação do DL 139/2012;
- caracterizar os apoios implementados nos CCH, como complemento à matriz curricular em vigor.

O documento de caracterização foi devolvido devidamente preenchido, com os dados relativos ao ano letivo 2016/2017, por quatro das seis escolas que se mantiveram no projeto. Relativamente à escola D1, foram-nos fornecidas, noutra suporte, informações suficientes para a caracterização da escola. Quanto à escola D3, utilizámos a caracterização constante no Projeto Educativo, elaborado no ano letivo anterior (2014/2015).

De acordo com os dados recolhidos, elaborámos quatro pequenas tabelas que nos permitem ter uma visão global das características de cada escola e da sua dimensão. O número de alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos e de turmas da escola permite-nos entender a dimensão da escola e, relativamente aos CCH, o seu peso na unidade orgânica (UO).

Quadro 6 - Escolas - caracterização

Caracterização	A2	B1	C1	C3	D1	D3⁹³
Tipologia						
Escola agrupada		S		S	S	S
Escola com contrato de autonomia	S		S			
Número de alunos						
Nº de alunos dos CCH	624	1272	930	652	1263	358
Nº de alunos da escola	1089	1733	1179	1325	1866	828

⁹³ Os dados da escola D3 referem-se ao ano letivo 2014/2015.

Caracterização	A2	B1	C1	C3	D1	D3⁹³
Nº de alunos do agrupamento	---	3225	---	1723	3137	2680
% de alunos dos CCH na escola	57%	73%	79%	49%	68%	43%
% de alunos dos CCH na UO	---	39%	---	38%	40%	13%
Número de turmas						
Ensino básico	6	17	6	40	22	19
Cursos científico-humanísticos	21	39	35	21	38	14
Cursos profissionais	15	11	3	6	9	5
% de turmas de CCH na escola	50%	58%	80%	31%	55%	37%

Solicitámos ainda às escolas o número de docentes que nestas trabalham, para podermos caracterizar o universo a que se destinou o inquérito elaborado. No entanto, considerando o reduzido número de respostas que obtivemos na maioria das escolas, este indicador apenas nos dá conta da dimensão da escola.

Quadro 7 - Escolas - número de professores

Número de professores	A2	B1	C1	C3	D1	D3
Nº de professores a lecionar CCH	29	101	98	70	---	---
Nº de professores da escola	98	155	98	131	---	---
Nº de professores do agrupamento	---	269	---	161	---	---
% de professores da escola a lecionar CCH	30%	65%	100%	53%	---	---
% de professores da UO a lecionar CCH	---	38%	---	43%	---	---

2.4. Construção e envio do inquérito por questionário

De forma a podermos inquirir um número mais elevado de docentes, optámos pela aplicação de um inquérito por questionário, o que nos permitiu converter facilmente a informação obtida em dados pré-formatados (Afonso, 2014).

No questionário (apêndice - 3.1) procurámos recolher informações sobre a situação profissional dos docentes inquiridos, de forma a caracterizar os respondentes, bem como as suas opiniões, atitudes, expectativas e nível de consciência relativos ao nosso problema de investigação (Quivy e Campenhoudt, 2013, p. 188).

Como sugerido por Afonso (2014, p. 112), desenvolvemos o questionário a partir de uma

grelha (Guião de inquérito aos professores - apêndice - 3.1) onde se inventariaram os tópicos substantivos a abordar, a partir das questões de investigação:

Quadro 8 - Blocos de questionamento do inquérito aos professores

Blocos de questionamento	Objetivos específicos
I. Informações pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • obtenção de dados que permitam caracterizar os respondentes
II. 50 min / 45 min	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizar a perceção dos docentes relativamente às vantagens e desvantagens das aulas de 50 min e de 45 min
III. Disciplinas de exame / disciplinas sem exame	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizar a perspetiva dos docentes relativamente a uma hierarquização da importância das disciplinas • caracterizar a perceção dos docentes relativamente ao impacto da implementação do DL 139/2012 nas aprendizagens e nos resultados dos alunos
IV. Dados relativos ao tipo de disciplinas lecionadas	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizar o tipo de disciplinas lecionadas • caracterizar a experiência na leção recente de disciplinas dos CCH
V. Identificação das disciplinas lecionadas	<ul style="list-style-type: none"> • identificar as disciplinas lecionadas nos CCH
VI. Disciplinas com aumento de carga letiva	<ul style="list-style-type: none"> • identificar mudanças efetivas nas práticas letivas
VII. Disciplinas com redução de carga letiva	<ul style="list-style-type: none"> • identificar mudanças efetivas nas práticas letivas
VIII. Disciplinas com igual carga letiva	<ul style="list-style-type: none"> • identificar mudanças possíveis nas práticas letivas
IX. Apoios lecionados	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizar o tipo de apoios implementados
X. Agradecimento	

Os itens de caracterização foram construídos com perguntas diretas, sendo apenas necessário ao respondente assinalar a situação mais adequada.

Nas perguntas destinadas a recolher o posicionamento do respondente, optámos por respostas fechadas em escala do tipo Likert, com quatro níveis de concordância ou discordância relativamente às afirmações propostas (discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo totalmente) ou quatro níveis de frequência para as práticas ligadas aos apoios educativos (nunca, algumas vezes, com frequência e sempre) e, em ambos os casos, um nível neutro “não sei/não se aplica”.

Para efetuar a análise estatística destes dados foi feita a conversão dos níveis da escala

em valores de 1 (discordo totalmente ou nunca) a 4 (concordo totalmente ou sempre), sendo que as respostas neutras “Não sei/Não se aplica” não foram contabilizadas para a média e desvio-padrão de cada um dos itens. Assim, ao analisar os quadros e gráficos relativos às respostas dos questionários, importa ter em atenção que a média varia sempre entre 1 (valor mínimo) e 4 (valor máximo).

Destaca-se ainda o item IX-1, destinado a caracterizar o tipo de apoios disponibilizados aos alunos dos CCH, em que os docentes tiveram de selecionar todas as situações aplicáveis.

Em todos os blocos de questionamento foi aberto um campo de observações, de resposta aberta e facultativa, para o qual houve um número significativo de respostas (apêndice - 6.2). Na mesma linha do procedimento adotado para a análise dos documentos das escolas, cada uma destas respostas abertas foi definida como uma unidade de registo, definindo-se como unidade de contexto o respondente, ao qual foi atribuído um código conjugando o código da escola com um número de ordem. Para facilitar acrescenta-se o grupo de recrutamento, de forma a fazer a ligação com as disciplinas lecionadas⁹⁴.

O questionário foi construído na plataforma *online* de formulários da Google, para facilidade de acesso a todos os respondentes e, também, de recolha e de tratamento dos dados.

Os blocos I a IV destinam-se a todos os professores que lecionam nas escolas secundárias; os blocos V a IX apenas se destinam a professores que lecionaram alguma disciplina dos CCH desde 2012/2013 (ano de implementação do DL 139/2012). A própria plataforma encaminha os respondentes de acordo com as respostas dadas a questões específicas.

Os blocos VI a VIII, com uma estrutura semelhante, pretendem identificar as mudanças que a alteração da carga horária teve ou poderia ter nas suas práticas letivas.

Numa primeira fase (julho de 2017), o link do questionário foi enviado para todas as

⁹⁴ Os grupos de recrutamento podem ser consultados no apêndice - 3.3.

escolas, através do Diretor ou do seu representante (apêndice - 3.2), com a solicitação de ser enviado a todos os docentes da escola secundária ⁹⁵. Pelo reduzido número de respostas obtidas na maioria das escolas, o pedido foi reenviado em setembro e em outubro, não se verificando alteração significativa no número de respostas. De forma a tentar abranger mais docentes e as suas perceções quanto às questões de investigação, o questionário também foi disponibilizado em dois grupos de professores do Facebook⁹⁶. Obtivemos um total de 105 respostas ($N=105$), com a seguinte caracterização dos respondentes:

Quadro 9 - Caracterização dos respondentes por sexo

Sexo	N	%
Feminino	70	67%
Masculino	35	33%
Total	105	

Quadro 10 - Caracterização dos respondentes por matriz implementada

Matriz da escola em que leciona	N	%
45 minutos	69	66%
50 minutos	36	34%
Total	105	

A distribuição de respondentes ao questionário por tipo de matriz implementada na escola (quadro 10) é semelhante à distribuição de escolas com o mesmo tipo de matriz, de acordo com as informações disponibilizadas pela DGEEC já referidas (quadro 1).

Quadro 11 - Caracterização dos respondentes por anos de docência

Nº de anos de docência	N	%
Menos de 15 anos	6	6%
Entre 15 e 25 anos	25	24%
Mais de 25 anos	74	70%

⁹⁵ Apêndice - 3.2: Solicitação aos professores para responder ao questionário

⁹⁶ FaceProf (professores no facebook) e Recursos para Matemática

Nº de anos de docência	N	%
Total	105	

Quadro 12 - Caracterização dos respondentes por experiência recente de lecionação de disciplinas dos CCH

Nº de anos de lecionação de CCH entre 2012/2013 e 2016/2017	N	%
5 anos	57	54%
4 anos	8	8%
3 anos	8	8%
2 anos	6	6%
1 ano	8	8%
0 anos	18	17%
Total	105	

Salienta-se que apesar de se ter recolhido apenas a experiência recente de lecionação em CCH, o nosso conhecimento do funcionamento das escolas leva-nos a crer que a sua experiência global de ensino é muito superior aos 5 anos aqui assinalados.

Relativamente a este quadro, assinala-se que dos 22 docentes que responderam negativamente à questão IV - 1, “Tem, ou teve desde o ano letivo 2012/2013, turmas dos CCH (Cursos Científico-Humanísticos)?”, há 4 que assinalaram um ou mais anos letivos na questão IV - 2, “Em que anos letivos lecionou disciplinas dos CCH? (Selecionar todos os que se aplicam)”. Considerando que a resposta “Não” no item IV-1 encaminhava de imediato para o final do questionário, há 4 docentes com experiência recente na lecionação de CCH que não responderam aos blocos seguintes. Neste quadro distribuem-se os docentes de acordo com os anos letivos assinalados na questão IV-2. Na análise efetuada mais à frente também estes docentes serão contabilizados como tendo experiência na lecionação recente de CCH nos itens a que responderam.

Na análise que iremos desenvolver interessou-nos desagregar os resultados de acordo com o tipo de disciplina lecionada nos CCH, conforme se tratem de disciplinas sujeitas ou não a exame nacional:

Quadro 13 - Caracterização dos respondentes por tipo de disciplina lecionada

Caracterização dos respondentes por tipo de disciplina lecionada	Leciona CCH	Leciona CCH e disciplina de exame
Sim	87	67
Não	18	20
Total	105	(87)

Não podemos deixar de assinalar o número elevado de docentes que respondeu ao questionário e que leciona uma disciplina sujeita a exame nacional. Arriscamos dizer que são os docentes que mais parecem preocupar-se com as questões que pretendemos investigar.

Quadro 14 - Nº de respondentes por bloco de questionamento

Nº de respondentes, de acordo com cada bloco de questionamento	N
Blocos I a IV	105
Bloco V - leciona(ou) CCH no período indicado	83
Bloco VI - leciona disciplina com carga superior à anterior	12
Bloco VII - leciona disciplina com carga inferior à anterior	15
Bloco VII - leciona disciplina com carga igual à anterior	58
Bloco IX	83
Bloco X	105

Dos 83 professores que assinalaram que lecionaram CCH no período assinalado, nas condições já referidas, há dois (Q.B1.26 e Q.D1.6) que responderam simultaneamente aos blocos VII e VIII, por lecionarem disciplinas nas duas situações previstas⁹⁷.

⁹⁷ Toma-se, como exemplo, um professor de Economia: enquanto a disciplina bienal de Economia A (10º/11º anos) terá mantido ou aumentado a carga horária, a disciplina de Economia C, opção do 12º ano, viu a carga horária certamente diminuída. O mesmo professor pode, naturalmente, lecionar as duas disciplinas, havendo mais disciplinas na mesma situação.

PARTE III – Apresentação e discussão de resultados

Na parte III deste trabalho de investigação começamos por fazer a apresentação e a descrição dos resultados obtidos através da organização e do tratamento dos dados recolhidos. Numa segunda fase, fazemos a síntese desses resultados tentando acompanhá-la, sempre que possível, das lentes teóricas convocadas na parte I.

Os quadros e gráficos apresentados pretendem representar a análise mais pertinente, remetendo-se para os apêndices para uma leitura mais detalhada. Na construção dos gráficos houve uma particular atenção, sempre que possível, na manutenção da escala em gráficos análogos para uma melhor comparação. Em algumas das análises efetuadas optou-se por apresentar as escolas organizadas em dois grupos: evolução positiva (A2, C1 E C3) e evolução negativa (B1, D1 E D3).

1. As opções das escolas e os motivos que as determinaram

1.1. Matrizes curriculares

De forma a entender quais foram as opções que as escolas tomaram, importa recordar qual a matriz curricular em vigor no Decreto-Lei nº 50/2011, anterior à publicação do Decreto-Lei nº 139/2012, e compará-la com as novas matrizes. Apesar de, no Decreto-Lei nº 50/2011 apenas preverem como unidade o bloco de 90 minutos, aqui apresentamos as matrizes com a unidade de 45 minutos e o tempo semanal em minutos à semelhança do que é apresentado no Decreto-Lei nº 139/2012, de forma a facilitar a comparação.

Importa aqui recordar que as disciplinas que estão sujeitas a exames nacionais, com todas as implicações que daí decorrem, são as disciplinas de Português e as disciplinas bienais e trienais da componente específica. Tal como já foi referido na parte I deste documento, os alunos podem substituir o exame a uma das disciplinas bienais pelo exame à disciplina de Filosofia, tendo em atenção as condições de acesso ao ensino superior.

Incluímos aqui as matrizes genéricas dos cursos científico-humanísticos⁹⁸, havendo depois diferenças conforme as disciplinas de opção de cada curso - Ciências e Tecnologias (CT), Ciências Socioeconómicas (CSE), Línguas e Humanidades (LH) e Artes Visuais (AV). Importa referir que está previsto o desdobramento de algumas disciplinas, sendo a sua listagem e condições de desdobramento definidas, anualmente, no despacho de organização do ano letivo.

Tabela 7 - Matriz dos cursos científico-humanísticos - Decreto-Lei nº 50/2011

DL 50/2011 - CCH	(x 45 minutos)			(em minutos)			
	10º	11º	12º	10º	11º	12º	Total
Formação geral							
Português	4	4	4	180	180	180	540
Língua Estrangeira I, II ou III	4	4	-	180	180	-	360
Filosofia	4	4	-	180	180	-	360
Educação Física	4	4	4	180	180	180	540
Formação específica							
Trienal	6 a 7	6 a 7	6 a 7	270 a 315	270 a 315	270 a 315	810 a 945
Bienal 1 e bienal 2	6 a 7	6 a 7	-	270 a 315	270 a 315	-	540 a 630
Anual 1 e anual 2	-	-	6 a 7	-	-	270 a 315	270 a 315
Formação Cívica	1	-	-	45			45
Total	35 a 37	34 a 36	26 a 29	1575 a 1665	1530 a 1620	1170 a 1305	

Nas matrizes em vigor no Decreto-Lei nº 50/2011, todas as disciplinas trienais, bienais e anuais tinham uma carga semanal de 6 tempos de 45 minutos, com a exceção das seguintes disciplinas com 7 tempos semanais de 45 minutos:

- Trienal: AV - Desenho A;
- Bienais: CT - Biologia e Geologia; Física e Química A; LH - Língua Estrangeira I, II ou III;
- Anuais: CT - Biologia; Física; Geologia; Química; AV - Materiais e Tecnologias; Oficina de Artes; Oficina Multimédia B.

Na matriz curricular definida no Decreto-Lei nº 139/2012, “os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não

⁹⁸ As matrizes curriculares, tal como definidas nos normativos, podem ser consultadas no Anexo - 1

podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas”.

O normativo apresenta também, a título exemplificativo, uma matriz organizada em tempos de 45 minutos. Também a colocamos aqui para um melhor entendimento das alterações.

Tabela 8 - Matriz dos cursos científico-humanísticos - Decreto-Lei nº 139/2012

DL 139/2012 - CCH	(x 45 minutos)			(tempos mínimos, em minutos)			
	10º	11º	12º	10º	11º	12º	Total
Formação geral							
Português	4	4	5	180	180	200	560
Língua Estrangeira I, II ou III	4	4	-	150	150	-	300
Filosofia	4	4	-	150	150	-	300
Educação Física	4	4	4	150	150	150	450
Formação específica							
Trienal	6	6	6	250	250	270	770
Bienal 1 e bienal 2	6 ou 7	6 ou 7	-	270 ou 315	270 ou 315	-	540 a 630
Anual 1 e anual 2	-	-	4	-	-	150	150
Tempo a cumprir (semanal)	34 a 36	34 a 36	23	1530 a 1620	1530 a 1620	1035	

As matrizes de cada curso foram publicadas na Portaria nº 243/2012, estando previstas as seguintes disciplinas com uma carga semanal (mínima) de 315 minutos, correspondente a 7 tempos letivos de 45 minutos:

- Bienais: CT - Biologia e Geologia (BG); Física e Química A (FQ A).

Como é perceptível, há uma clara redução, de 2 ou 3 tempos letivos, nas disciplinas anuais do 12º (a que não correspondeu uma reformulação dos programas), uma redução de 1 tempo nas disciplinas trienal de Desenho A (AV) e bienal de Língua Estrangeira I, II ou III (LH) e, ainda, um reforço de 1 tempo letivo na disciplina de Português no 12º ano. Para todas as outras disciplinas foi possível manter os tempos letivos em vigor anteriormente, caso se optasse por uma matriz de 45 minutos. Importa realçar que a manutenção da unidade de 45 minutos permitia, também, alterar os tempos atribuídos a cada disciplina, cumprindo os mínimos previstos para as disciplinas ao longo dos três anos e os tempos semanais indicados no normativo.

As escolas A2 e B1 mantiveram a unidade letiva de 45 minutos, respeitando a matriz apresentada no Decreto-Lei nº 139/2012 a título exemplificativo.

Quadro 15 - Matriz curricular das escolas A2 e B1

Escolas A2 e B1	A2 e B1			
	10º	11º	12º	Total
Formação geral				
Português	180	180	225	585
Língua Estrangeira	180	180	-	360
Filosofia	180	180	-	360
Educação Física	180	180	180	540
Formação específica				
Trienal	270	270	270	810
Bienal 1 e 2	270	270	-	540
Bienal (BG ou FQ A)	315	315	-	630
Anual 1 e 2	-	-	180	180

As escolas C1, C3, D1 e D3 optaram por matrizes curriculares com uma unidade de 50 minutos, de acordo com os quadros que a seguir apresentamos.

Quadro 16 - Matriz curricular das escolas C1 e C3

Escolas C1 e C3	C1				C3			
	10º	11º	12º	Total	10º	11º	12º	Total
Formação geral								
Português	200	200	250	650	200	200	250	650
Língua Estrangeira	200	150	-	350	150	150	-	300
Filosofia	150	200	-	350	200	150	-	350
Educação Física	150	150	150	450	150	150	150	450
Formação específica								
Trienal	250	250	300	800	300	300	300	900
Bienal 1 e 2	250	300	-	550	300	300	-	600
Bienal (BG ou FQ A)	300	350	-	650	325	325	-	650
Anual 1 e 2	-	-	150	150	-	-	150	150

Quadro 17 - Matriz curricular das escolas D1 e D3

Escolas D1 e D3	D1				D3			
	10º	11º	12º	Total	10º	11º	12º	Total
Formação geral								
Português	200	200	250	650	200	200	250	650
Língua Estrangeira	150	150	-	300	150	150	-	300
Filosofia	150	150	-	300	150	150	-	300

Escolas D1 e D3	D1				D3			
	10º	11º	12º	Total	10º	11º	12º	Total
Educação Física	150	150	150	450	150	150	150	450
Formação específica								
Trienal	250	250	300	800	300	300	300	900
Bienal 1 e 2	300	300	-	600	300	300	-	600
Bienal (BG ou FQ A)	350	350	-	700	350	350		700
Anual 1 e 2	-	-	150	150	-	-	150	150

Tomando como referência a matriz das escolas A2 e B1, que é a que mais se aproxima dos planos curriculares anteriormente em vigor, assinalámos nas outras matrizes os totais que se destacam por serem significativamente maiores (a verde) ou menores (a vermelho) que o referencial considerado.

Em algumas das situações a diferença é de 10 minutos semanais no cômputo dos dois ou três anos, conforme se tratem de disciplinas bienais ou trienais. Considerando que cada ano letivo tem cerca de 30⁹⁹ semanas, esta diferença corresponde a 300 minutos, ou seja, cerca de uma semana de aulas. Considerando que se trata de uma semana num total de dois ou três anos, entendemos que não é uma diferença significativa.

Quadro 18 - Diferença entre as cargas das disciplinas, por escola

Cargas por disciplina (valores em minutos)	A2 e B1	C1	C3	D1	D3	A2 e B1	C1	C3	D1	D3
	Totais semanais 10º/11º/12º					Diferença por semana				
Formação geral										
Português	585	650	650	650	650	-	65	65	65	65
Língua Estrangeira	360	350	300	300	300	-	-10	-60	-60	-60
Filosofia	360	350	350	300	300	-	-10	-10	-60	-60
Educação Física	540	450	450	450	450	-	-90	-90	-90	-90
Formação específica										
Trienal	810	850	900	800	900	-	-10	90	-10	90
Bienal 1 e 2	540	600	600	600	600	-	10	60	60	60
Bienal (BG ou FQ A)	630	700	650	700	700	-	20	20	70	70
Anual 1 e 2	180	150	150	150	150	-	-30	-30	-30	-30

A simples observação do quadro apresentado leva-nos a concluir que há um claro

⁹⁹ No ano letivo 2017/2018, no cálculo de aulas previstas, podemos considerar que existiram cerca de 33/34 semanas para o 10º ano e cerca de 32/33 semanas para os 11º e 12º anos. A opção por considerar 30 semanas é suficientemente aproximada, por defeito, para a comparação a efetuar.

reforço das disciplinas que estão sujeitas a exame nacional (Português e as disciplinas trienal e bienais) em detrimento das restantes disciplinas.

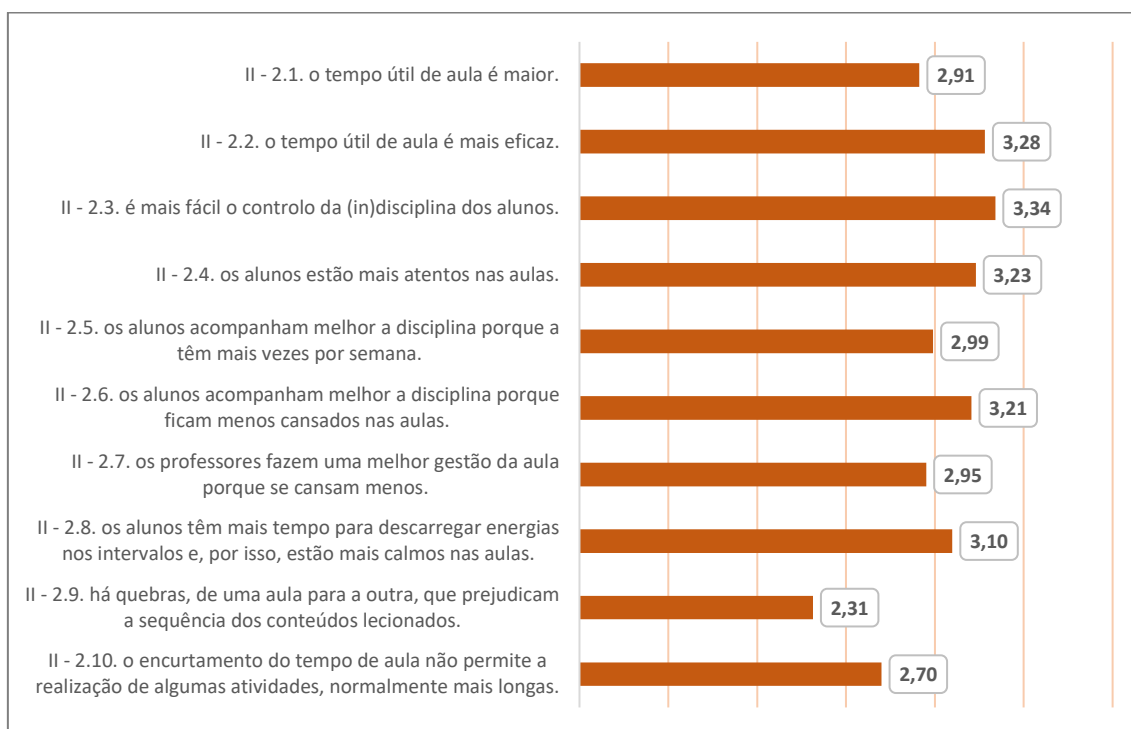
Importa aqui referir que a opção por uma matriz de 50 minutos obriga a um “acerto” de tempos ao longo do ano letivo, de forma a compensar a diferença entre os tempos totais da matriz definida e o tempo total a cumprir, tal como está definido no normativo. As opções tomadas pelas escolas, tal como está plasmado nos seus documentos, estão descritas no apêndice 7.

Tendo em consideração o raciocínio apresentado anteriormente para a diferença de 10 minutos, elaborámos o quadro 32 (apêndice - 4). que pretende ilustrar qual o impacto deste acréscimo (ou decréscimo) no final do ensino secundário, já depois de incluídos os reforços e apoios destinados às turmas, tal como indicados nos documentos das escolas¹⁰⁰. Analisámos, também, as diferenças entre os valores máximos e mínimos, em minutos, das cargas horárias das várias disciplinas (quadro 33, apêndice - 4). Nas disciplinas sujeitas a exame nacional chegámos a diferenças correspondentes a 146 aulas de 45 minutos (ou 131 de 50 minutos) na disciplina de Matemática A, de 80 aulas (72) na disciplina de Português e de 73 ou 50 aulas (66 ou 45) nas disciplinas bienais, dependendo das disciplinas (quadro 36, apêndice - 4).

No questionário aos professores quisemos saber quais são as suas perceções sobre as vantagens e desvantagens de uma matriz de 50 minutos, chegando aos resultados constantes no quadro 38 (apêndice - 6.1) e que apresentamos no gráfico seguinte. Assim, com aulas de 50 minutos em vez de blocos de 90 minutos:

¹⁰⁰ A interpretação das indicações plasmadas nos documentos é nossa. Em algumas situações que nos suscitaram dúvidas confrontámos as indicações com os horários disponibilizados.

Gráfico 1 - Resultados da questão II - 2 (médias)

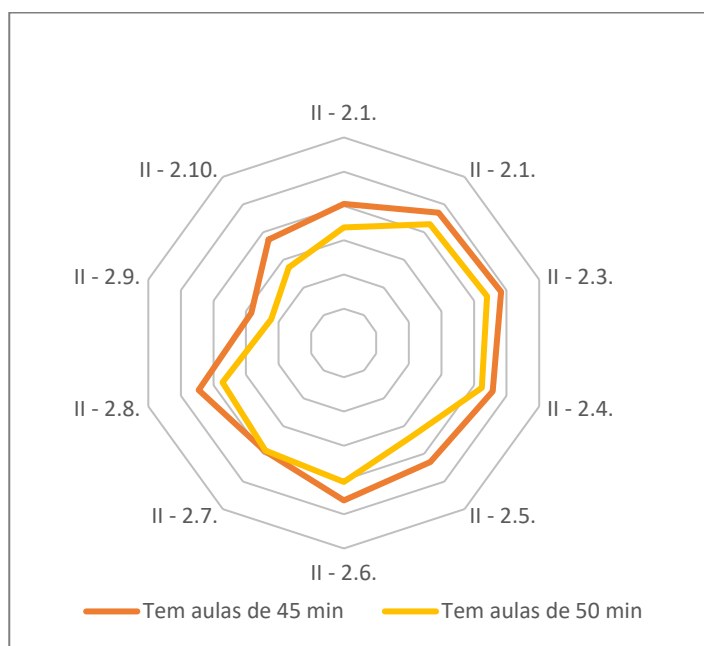


A concordância com as afirmações apresentadas é significativa: com exceção dos itens II - 2.9 (2,31) e II - 2.10 (2,70) em que se pretendia indicar desvantagens para as aulas de 50 minutos, a média das respostas situa-se entre 2,91 e 3,34. Os dados do questionário parecem corroborar o nosso conhecimento empírico, que aponta para que os professores prefiram aulas de 50 minutos em vez de blocos de 90 minutos, que consideram demasiado grandes e de difícil gestão: “Essencialmente, tanto professores como alunos, precisam de uma pausa. Mais que 60 minutos de aula seguidos fazem a atenção diminuir enormemente.” (Q.B1.7 - GR 550).

Por análise do gráfico 2, registamos que as respostas dos docentes que habitualmente lecionam com aulas de 50 minutos, tendo experienciado recentemente as duas situações, apontam para valores mais baixos, em todos os itens deste bloco II, que aqueles que mantêm os 45 minutos¹⁰¹, como se pode ver no gráfico seguinte. Apenas na questão “II - 2.7. os professores fazem uma melhor gestão da aula porque se cansam menos” parece haver uma concordância entre uns e outros.

¹⁰¹ Não temos dados relativos a estes docentes terem tido experiências recentes de aulas de 50 minutos.

Gráfico 2 - Resultados desagregados (matriz) da questão II - 2 (médias)

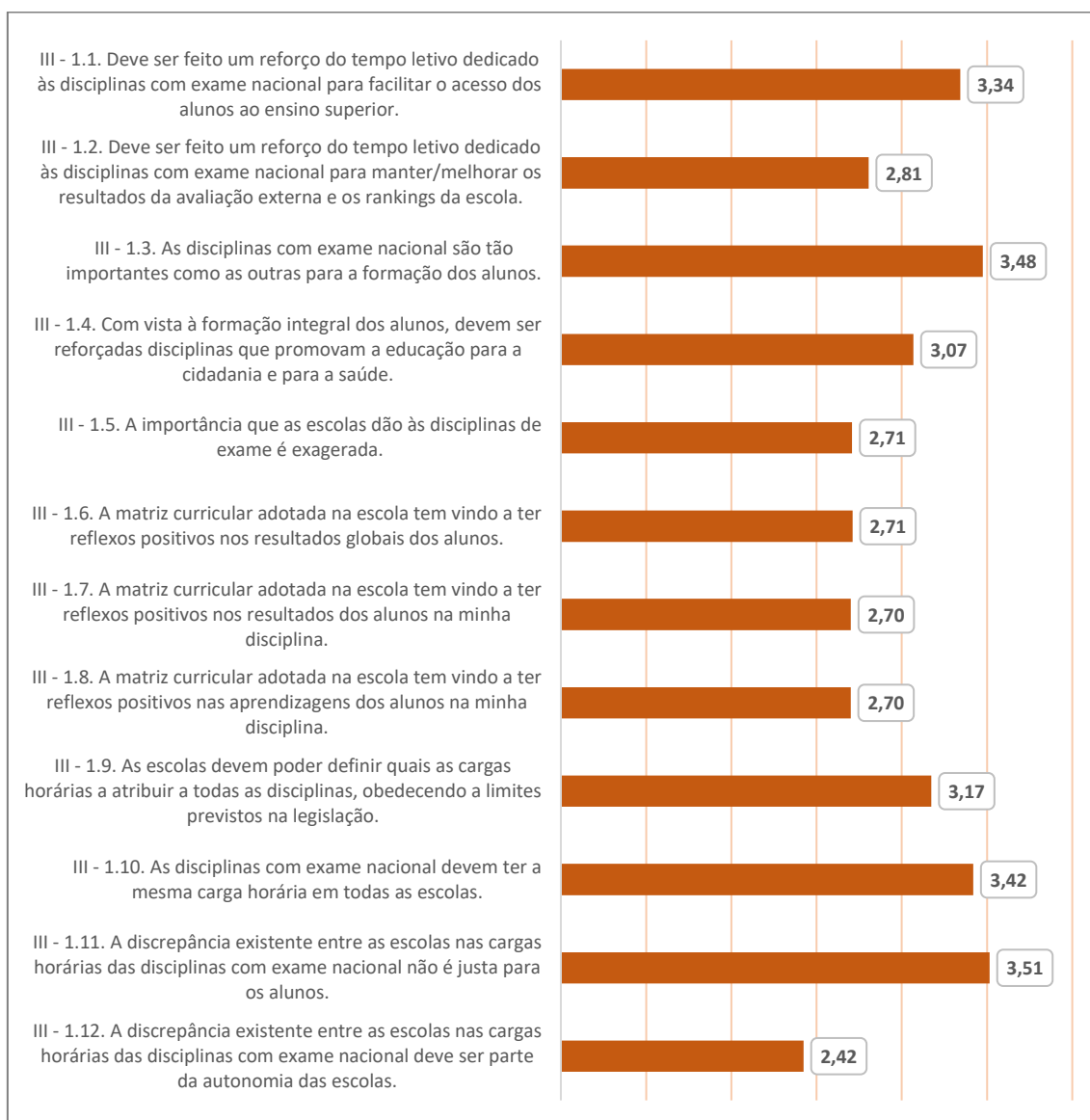


Com aulas de 50 minutos em vez de blocos de 90 minutos,
 II - 2.1. o tempo útil de aula é maior.
 II - 2.2. o tempo útil de aula é mais eficaz.
 II - 2.3. é mais fácil o controlo da (in)disciplina dos alunos.
 II - 2.4. os alunos estão mais atentos nas aulas.
 II - 2.5. os alunos acompanham melhor a disciplina porque a têm mais vezes por semana.
 II - 2.6. os alunos acompanham melhor a disciplina porque ficam menos cansados nas aulas.
 II - 2.7. os professores fazem uma melhor gestão da aula porque se cansam menos.
 II - 2.8. os alunos têm mais tempo para descarregar energias nos intervalos e, por isso, estão mais calmos nas aulas.
 II - 2.9. há quebras, de uma aula para a outra, que prejudicam a sequência dos conteúdos lecionados.
 II - 2.10. o encurtamento do tempo de aula não permite a realização de algumas atividades, normalmente mais longas.

Nas observações a este bloco é sugerida a possibilidade de “na organização de 50 minutos a minha disciplina ficou com blocos de 50 + 50 (ou 100 com intervalo) resulta muito melhor do que blocos de 90 sem intervalo” (Q.Net.27 - GR 520) ou “em matemática realizam-se normalmente duas aulas consecutivas de 50 minutos” (Q.C1.5 - GR 500), o que já era uma prática em muitas escolas antes da implementação dos blocos de 90 minutos.

O bloco III do questionário pretendia avaliar as perceções dos docentes quanto a uma possível hierarquização das disciplinas e quanto ao impacto nas aprendizagens e nos resultados dos alunos da matriz curricular implementada. No gráfico seguinte apresentam-se os valores médias das respostas obtidas, de acordo com o quadro 40, (apêndice – 6.1).

Gráfico 3 - Resultados da questão III - 1 (médias)



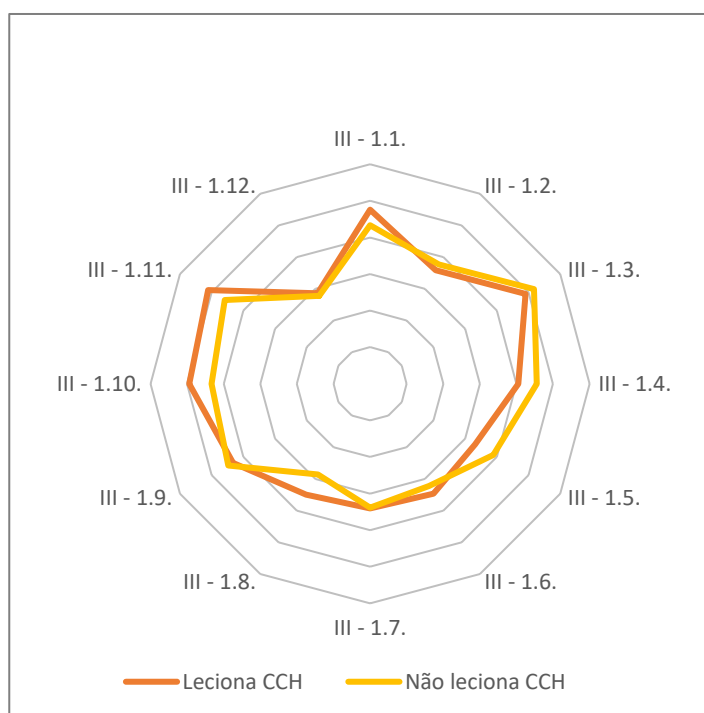
Verificamos uma grande concordância (3,48) no item “III - 1.3. As disciplinas com exame nacional são tão importantes como as outras para a formação dos alunos”, no entanto, também há uma concordância grande (3,34) quanto a um reforço das disciplinas de exame para facilitar o acesso ao ensino superior, baixando significativamente (2,81) se esse mesmo reforço tem em vista os resultados da avaliação externa e os *rankings* (itens III - 1.1 e III - 1.2). Também é grande a concordância (3,42 e 3,51) nos itens respeitantes à diferença, nas várias escolas, entre as cargas horárias das disciplinas de exame (itens III - 1.10 e III - 1.11), não concordando (2,42) com a discrepância existente a nível nacional (item III - 1.12.).

De uma forma geral há um nível médio (2,70 a 2,71) de valorização da importância da

matriz implementada nas aprendizagens e resultados dos alunos (itens III - 1.6 a III - 1.8), exceto para os docentes que não lecionam CCH que, no item III - 1.8 têm um nível de concordância na ordem dos 2,43.

Para a análise das respostas a esta questão entendemos pertinente desagregar as respostas (quadro 40, apêndice - 6.1) relativamente aos docentes que lecionam ou não CCH (gráfico 4) e, dentro dos que os lecionam, aqueles que têm disciplinas de exames e os que não têm (gráfico 5). Fizemos ainda a desagregação de acordo com o tipo de matriz implementada (gráfico 6).

Gráfico 4 - Resultados desagregados (CCH) da questão III - 1 (médias)



III - 1.1. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para facilitar o acesso dos alunos ao ensino superior.

III - 1.2. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para manter/melhorar os resultados da avaliação externa e os rankings da escola.

III - 1.3. As disciplinas com exame nacional são tão importantes como as outras para a formação dos alunos.

III - 1.4. Com vista à formação integral dos alunos, devem ser reforçadas disciplinas que promovam a educação para a cidadania e para a saúde.

III - 1.5. A importância que as escolas dão às disciplinas de exame é exagerada.

III - 1.6. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados globais dos alunos.

III - 1.7. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados dos alunos na minha disciplina.

III - 1.8. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nas aprendizagens dos alunos na minha disciplina.

III - 1.9. As escolas devem poder definir quais as cargas horárias a atribuir a todas as disciplinas, obedecendo a limites previstos na legislação.

III - 1.10. As disciplinas com exame nacional devem ter a mesma carga horária em todas as escolas.

III - 1.11. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional não é justa para os alunos.

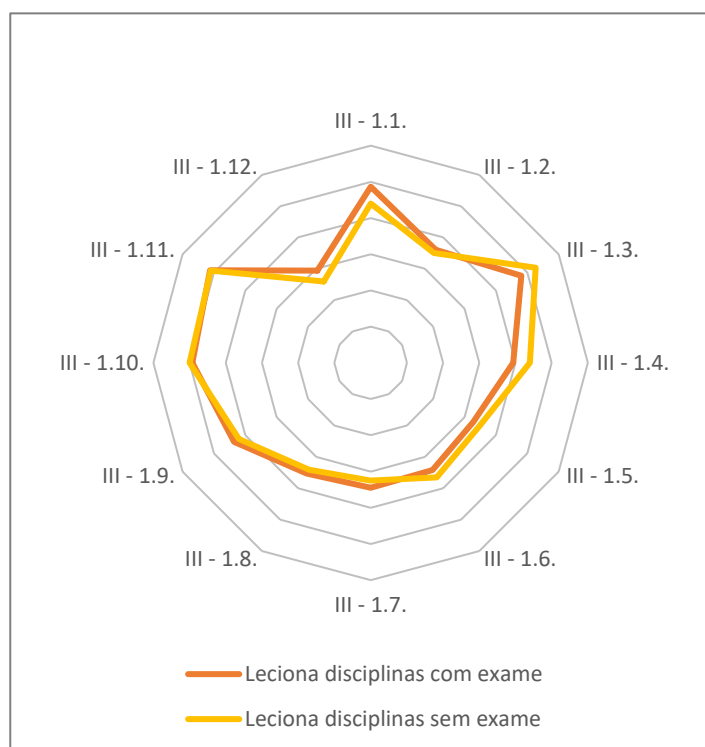
III - 1.12. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional deve ser parte da autonomia das escolas.

Para os itens relacionados com a sobrevalorização das disciplinas sujeitas a exame

nacional (itens III - 1.3 a III - 1.5) relativamente às outras, os docentes que não lecionam CCH e aqueles que lecionam, mas não a disciplinas de exame, apresentam níveis de concordância maiores com as afirmações do questionário que os outros.

Em sentido contrário, nos itens III - 1.10 e III - 1.11 são os docentes que lecionam CCH que apresentam níveis de concordância mais altos relativamente à importância de, entre as várias escolas, se manter uma carga horária igual para as disciplinas sujeitas a exame nacional.

Gráfico 5 - Resultados desagregados (exames) da questão III - 1 (médias)



III - 1.1. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para facilitar o acesso dos alunos ao ensino superior.

III - 1.2. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para manter/melhorar os resultados da avaliação externa e os rankings da escola.

III - 1.3. As disciplinas com exame nacional são tão importantes como as outras para a formação dos alunos.

III - 1.4. Com vista à formação integral dos alunos, devem ser reforçadas disciplinas que promovam a educação para a cidadania e para a saúde.

III - 1.5. A importância que as escolas dão às disciplinas de exame é exagerada.

III - 1.6. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados globais dos alunos.

III - 1.7. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados dos alunos na minha disciplina.

III - 1.8. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nas aprendizagens dos alunos na minha disciplina.

III - 1.9. As escolas devem poder definir quais as cargas horárias a atribuir a todas as disciplinas, obedecendo a limites previstos na legislação.

III - 1.10. As disciplinas com exame nacional devem ter a mesma carga horária em todas as escolas.

III - 1.11. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional não é justa para os alunos.

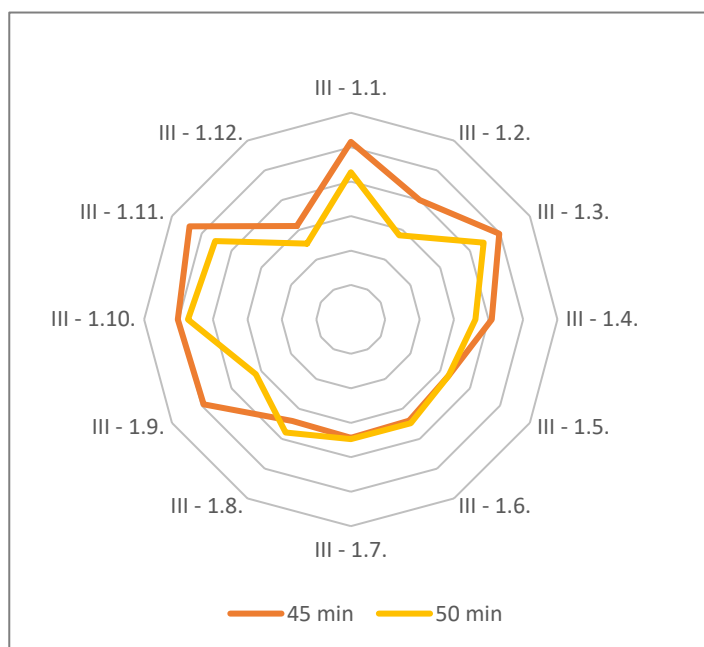
III - 1.12. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional deve ser parte da autonomia das escolas.

A desagregação destes resultados conforme o docente leciona ou não disciplinas de exame não sugere diferenças significativas, tal como se pode observar no gráfico

anterior.

A desagregação das respostas por tipo de matriz apresenta algumas diferenças significativas entre os docentes que lecionam com 45 minutos e com 50 minutos, de acordo com o gráfico seguinte:

Gráfico 6 - Resultados desagregados (matriz) da questão III - 1 (médias)



III - 1.1. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para facilitar o acesso dos alunos ao ensino superior.

III - 1.2. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para manter/melhorar os resultados da avaliação externa e os rankings da escola.

III - 1.3. As disciplinas com exame nacional são tão importantes como as outras para a formação dos alunos.

III - 1.4. Com vista à formação integral dos alunos, devem ser reforçadas disciplinas que promovam a educação para a cidadania e para a saúde.

III - 1.5. A importância que as escolas dão às disciplinas de exame é exagerada.

III - 1.6. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados globais dos alunos.

III - 1.7. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados dos alunos na minha disciplina.

III - 1.8. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nas aprendizagens dos alunos na minha disciplina.

III - 1.9. As escolas devem poder definir quais as cargas horárias a atribuir a todas as disciplinas, obedecendo a limites previstos na legislação.

III - 1.10. As disciplinas com exame nacional devem ter a mesma carga horária em todas as escolas.

III - 1.11. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional não é justa para os alunos.

III - 1.12. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional deve ser parte da autonomia das escolas.

Parece haver um nível de concordância semelhante nos itens III - 1.5 (“A importância que as escolas dão às disciplinas de exame é exagerada”) e nos itens III - 1.6 a III - 1.8, relativos ao impacto que a matriz implementada tem nas aprendizagens e resultados dos alunos, com valores próximos de 2,70.

A diferença maior é relativa aos itens III - 1.2 e III - 1.9, em que os docentes com matrizes

de 50 minutos têm valores muito baixos (2,41 e 2,59, respectivamente) de concordância com o reforço no sentido de melhorar os resultados da avaliação externa e dos *rankings* e com a possibilidade das escolas poderem definir as cargas horárias; os docentes com matrizes de 45 minutos apresentam valores de concordância para estes itens de 3,00 e 3,47, respectivamente.

No que respeita às respostas abertas do bloco III (quadro 19), estas foram separadas de acordo com dois indicadores: “igualdade para os alunos” e “cargas horárias diferenciadas”. No primeiro indicador é apontada a importância de proporcionar aos alunos condições semelhantes no acesso ao ensino superior (Q.B1.7 - GR 550; Q.B1.43 - GR 510; Q.Net.29 - GR 500). No segundo indicador os docentes admitem a diferenciação da carga horária em função de um diagnóstico das competências dos alunos (Q.B1.31 - GR 400) ou em escolas inseridas em meios mais desfavorecidos (Q.B1.43 - GR 510) ou apenas como parte da autonomia da escola (Q.Net.22 - GR 400; Q.Net.23 - GR 300).

Quadro 19 - Perceção dos professores quanto às diferenças nas cargas horárias

Indicador	Unidade de registo	UC
Igualdade para os alunos	<ul style="list-style-type: none"> Os cursos CCH são a via, por excelência, de acesso ao ensino superior. Nessa medida creio ser fundamental que tanto as disciplinas com exame nacional como os próprios exames nacionais sejam exatamente iguais, nos conteúdos, nas cargas horárias, na avaliação, etc.. 	Q.B1.7 GR 550
	<ul style="list-style-type: none"> [...] No entanto, se pensarmos que os alunos estão todos a competir entre si no ingresso no ensino superior, essa possibilidade torna-se um fator de desigualdade entre os alunos. 	Q.B1.43 GR 510
	<ul style="list-style-type: none"> Considero muito injusto haver escolas com mais carga horária do que outras. O que se verifica é que nas escolas com piores resultados (onde normalmente os alunos são mais carenciados) é precisamente onde a carga horária é inferior porque o crédito de escola não chega. Assim, a matemática tem vindo a ser penalizada. A carga horária atribuída deveria ser igual de Norte a Sul do país. 	Q.Net.29 GR 500
Cargas horárias diferenciadas	<ul style="list-style-type: none"> Admito que possa haver cargas horárias semanais diferenciadas em disciplinas sujeitas a exame nacional em função de um diagnóstico detalhado das competências dos alunos, realizado previamente. 	Q.B1.31 GR 400
	<ul style="list-style-type: none"> A possibilidade de atribuição de uma carga horária diferente em diferentes escolas nas disciplinas com exame nacional compreende-se pois escolas localizadas em meios mais desfavorecidos poderão assim proporcionar mais apoio aos seus alunos. [...] 	Q.B1.43 GR 510
	<ul style="list-style-type: none"> As escolas devem ter autonomia para a carga horária por causa dos exames 	Q.Net.22 GR 400

Indicador	Unidade de registo	UC
	<ul style="list-style-type: none"> • Deve ser permitido aumentar a carga horária de uma disciplina sujeita a exame nacional, se o grupo disciplinar assim o achar, por maioria. 	Q.Net.23 GR 300

1.2. Apoios e reforços curriculares

Uma das formas que as escolas utilizam para dar resposta a uma melhor preparação dos alunos é a implementação de aulas de reforço, de complemento curricular ou de apoio a cada disciplina. Esta possibilidade é dada às escolas pela utilização do crédito horário já abordado em capítulos anteriores.

Para melhor entendimento das opções tomadas pelas escolas, clarifica-se que uma aula de reforço é, normalmente, destinada a todos os alunos da turma, funcionando como mais uma aula para consolidação de conteúdos. Os apoios podem não se destinar a todos os alunos da turma e ter a função específica de acompanhar um aluno ou um grupo de alunos.

Fazemos uma primeira passagem pelos documentos das escolas, salientando o tipo de apoios e reforços¹⁰² que são disponibilizados, em cada escola, aos alunos do ensino secundário. Regista-se que todas as escolas preveem atividades de apoio aos alunos com dificuldades, sem especificar, no caso dos agrupamentos, o ensino secundário.

As escolas indicam a disponibilização de tutorias (A2), de salas de estudo/utilização da Biblioteca (C1, C3, B1), de apoios individualizados a alunos do ensino secundário (C1), de apoios às disciplinas sujeitas a exame nacional (A2, C1, C3, B1), de reforço das disciplinas sujeitas a exame nacional (C1, C3, D3) e de aulas/sessões de preparação para exame (C3, B1, D1).

Quadro 20 - Apoios nas escolas, de acordo com os seus documentos

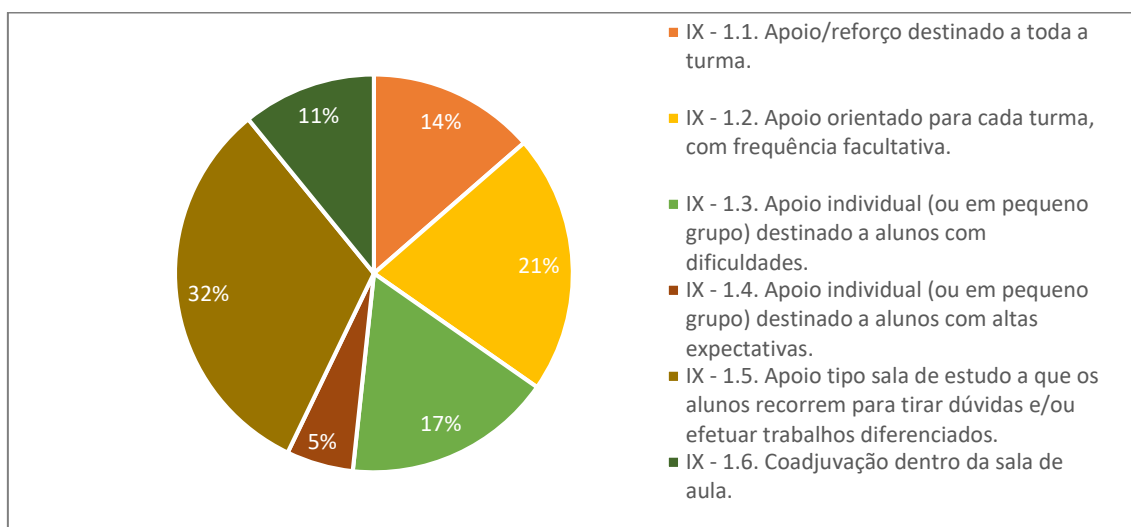
Escola	Unidade de registo
A2	<ul style="list-style-type: none"> • tutoria entre professores e alunos e entre pares [...] os apoios a todas as disciplinas sujeitas a exame, os testes comuns de escola e os testes intermédios nacionais (AEE.A2) • apoios educativos em todas as disciplinas sujeitas a exame nacional (PAE.A2) • apoio ao currículo e às aprendizagens por parte da BE (PE.A2)

¹⁰² Os reforços às disciplinas, integrados nas matrizes curriculares, estão registados no capítulo correspondente.

Escola	Unidade de registo
C1	<ul style="list-style-type: none"> • mecanismos eficientes de organização dos apoios aos alunos [...] sendo reconhecido que a Escola dá respostas imediatas e diversificadas para os problemas surgidos (AEE.C1) • tem processos agilizados de identificação dos apoios de que os alunos necessitam e que todos estes se interessam pela busca dos bons resultados. Neste sentido, as salas de estudo são procuradas por todos os alunos, não só por aqueles que sentem dificuldades, mas também por aqueles que querem apenas tirar dúvidas (AEE.C1) • reforçar a carga horária semanal das disciplinas sujeitas a exame nacional, até ao máximo de uma hora semanal por disciplina e por turma (PC.C1) • os apoios (no secundário) são disponibilizados a qualquer disciplina após Indicação do respetivo docente e solicitação da parte do Encarregado de Educação (DC.C1)
C3	<ul style="list-style-type: none"> • aulas de reforço facultativas em anos com avaliação externa (AEE.C3) • utilização da Biblioteca [...] como um espaço de reforço das aprendizagens, dinamização de saberes e modos de intervenção educativa diferenciados e diversificados (AEE.C3) • Aulas de reforço semanal, em disciplinas sujeitas a avaliação externa; Aulas/sessões de preparação para exame em disciplinas sujeitas a avaliação externa (PPS.C3)
B1	<ul style="list-style-type: none"> • no ensino secundário, dá-se prioridade à aplicação de apoios a Português, a Matemática, a Física e Química A, a Biologia e Geologia e a Geometria Descritiva A (AEE.B1) • nas restantes disciplinas sujeitas a exame nacional será disponibilizado acompanhamento aos alunos, de acordo com os recursos do Agrupamento, em articulação com a bolsa de professores que se encontram destacados para o acompanhamento a alunos (PEDC.B1) • releva-se [...] as bibliotecas [...] desenvolverem dinâmicas de apoio ao currículo e ao estudo, [...] disporem de uma equipa constituída por docentes das várias disciplinas para apoiar e acompanhar os alunos (AEE.B1) • os professores das disciplinas sujeitas a prova final/exame nacional poderão reforçar a preparação para as provas no período após o final das atividades letivas do 3º período (PEDC.B1)
D1	<ul style="list-style-type: none"> • a Preparação para Exames Nacionais por Níveis [...] funciona durante um tempo semanal por disciplina, extracurricular, e destina-se a alunos que frequentam disciplinas de exame nacional (PCA.D1)
D3	<ul style="list-style-type: none"> • reforço da carga curricular em disciplinas sujeitas a avaliação externa (AEE.D3; PE.D3)

Para perceber que tipo de apoios são disponibilizados aos alunos dos CCH, o questionário aos professores incluía um item de seleção múltipla destinada a elencar os apoios destinados às disciplinas dos respondentes, cujos resultados se apresentam no gráfico seguinte (quadro 48, apêndice - 6.1):

Gráfico 7 - Tipo de apoios disponibilizados



Por análise dos resultados apresentados neste gráfico, é possível concluir que o tipo de apoio mais disponibilizado aos alunos é do tipo “sala de estudo” (32%), a que os alunos recorrem de forma autónoma, e o apoio direcionado para a turma, mas de frequência facultativa (21%). Há ainda um peso significativo (17%) de apoios individuais ou em pequenos grupos, destinados a alunos com dificuldades.

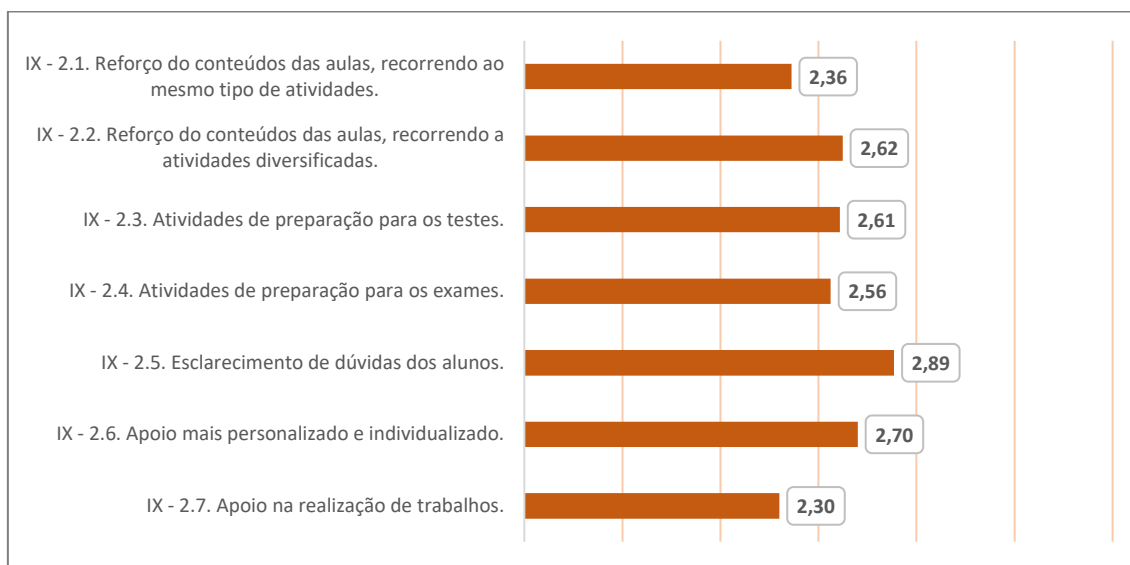
Nesta questão estava prevista ainda a possibilidade de acrescentar uma outra tipologia de apoio, sendo necessário referir qual. Das 14 respostas assinaladas, verificámos que: 8 se enquadram numa das outras tipologias pré-definidas e, para efeitos estatísticos, foram lá colocadas; 1 refere o tipo de apoios habitualmente a funcionar, mas acrescenta “Este ano não houve apoios” (Q.Net.16 - Física e Química A); 1 refere que existe “Apoio na sala de aula” (Q.B1.9 - GR 420); 1 acrescenta “Eu dou sempre apoio às minhas turmas, especialmente no 10º ano.” (Q.B1.12 - GR 330); e 3 referem que nenhum apoio é disponibilizado (Q.D3.5 - GR 410; Q.D3.3 e Q.B1.29 - GR 620).

O item IX-2 pretendia compreender que tipo de tarefas são realizadas nos apoios aos alunos dos CCH, utilizando uma escala de frequência para as propostas apresentadas:

No quadro 49 (apêndice - 6.1) assinalou-se a moda de cada uma das respostas verificando-se que, com exceção da resposta IX - 2.1, as atividades propostas são realizadas “com frequência”. O “Reforço dos conteúdos das aulas, recorrendo ao mesmo tipo de atividades” acontece, para a maioria dos professores que aplicam esta

estratégia, apenas algumas vezes.

Gráfico 8 - Tarefas realizadas nos apoios (médias)



Da leitura que fazemos das respostas a esta questão, atendendo às médias de frequência mais elevadas, parece-nos que o apoio é um espaço privilegiado para esclarecimento de dúvidas (2,89) e para um apoio mais individualizado (2,70). Por outro lado, reforçam-se os conteúdos das aulas, recorrendo a atividades diversificadas (2,62), e preparam-se os alunos para os testes (2,61) e para os exames (2,56).

Da análise documental realizada às respostas abertas de alguns professores, no que concerne a implementação de apoios, utilizámos dois indicadores: um para a valorização dos apoios pelos professores e o outro pelos alunos. Os docentes referem a importância da existência de apoios por permitirem “um trabalho personalizado colmatando dificuldades diagnosticadas nas aulas” (Q.B1.41 - GR 520), mesmo não os tendo por não serem implementados na escola à sua disciplina (Q.B1.9 - GR 420), por terem deixado de existir (Q.B1.41 - GR 520) ou por não haver disponibilidade de horas (Q.Net.5 - GR 500). No segundo indicador os docentes referem que os apoios são mais procurados por parte dos alunos mais interessados (Q.B1.26 - GR 420; Q.B1.31 - GR 400; Q.D3.1 - GR 520).

Quadro 21 - Perceção dos professores quanto à implementação de apoios

Indicador	Unidade de registo	UC
Valorização dos apoios pelos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Não há apoios para geografia na minha escola, pelo que o apoio tem de ser dado durante as aulas, ou reforçando/especificando os trabalhos de casa • Os apoios eram espaços que, por serem de frequência facultativa, permitiram um trabalho personalizado colmatando dificuldades diagnosticadas nas aulas. Os alunos com mais dificuldades puderam usufruir de mais tempo com o professor e os alunos com um nível científico mais desenvolvido puderam ir mais longe nas suas questões esclarecendo dúvidas e pormenores que, numa aula normal, poderia não ser possível a sua análise ou não ser relevante para a maior parte dos alunos. • Não leciono os apoios devido a ter 12 blocos de 90 minutos na minha carga horária semanal!!! 	<p>Q.B1.9 GR 420</p> <p>Q.B1.41 GR 520</p> <p>Q.Net.5 GR 500</p>
Valorização dos apoios pelos alunos mais interessados	<ul style="list-style-type: none"> • O apoio é lecionado na biblioteca e tem um carácter muito facultativo, exceto se o professor aconselhar ou convocar o aluno e este aceitar. Na maior parte dos casos só os bons ou muito bons alunos, optam por frequentar estes tempos regularmente, mas alguns alunos têm medo de se expor com dúvidas ao seu próprio professor. Na maior parte dos casos só os alunos convocados e motivados, mas que denotam dificuldades aceitam o apoio do professor. Muitos alunos recusam imediatamente o apoio de seus professores com o argumento: "é mais do mesmo" - isto é dar os conteúdos por mesmos métodos tradicionais... • Por vezes, peço insistentemente a alguns alunos que apareçam. Uns aparecem, outros não. • Os alunos com dificuldades não aparecem ao apoio. Os que não acham "fixe" ser bom aluno e estudar, os mais populares arrastam os outros consigo, que não vão para não serem alvo de gozo e humilhação. Os apoios deveriam ser facultativos e para, no máximo, seis alunos. 	<p>Q.B1.26 GR 420</p> <p>Q.B1.31 GR 400</p> <p>Q.D3.1 GR 520</p>

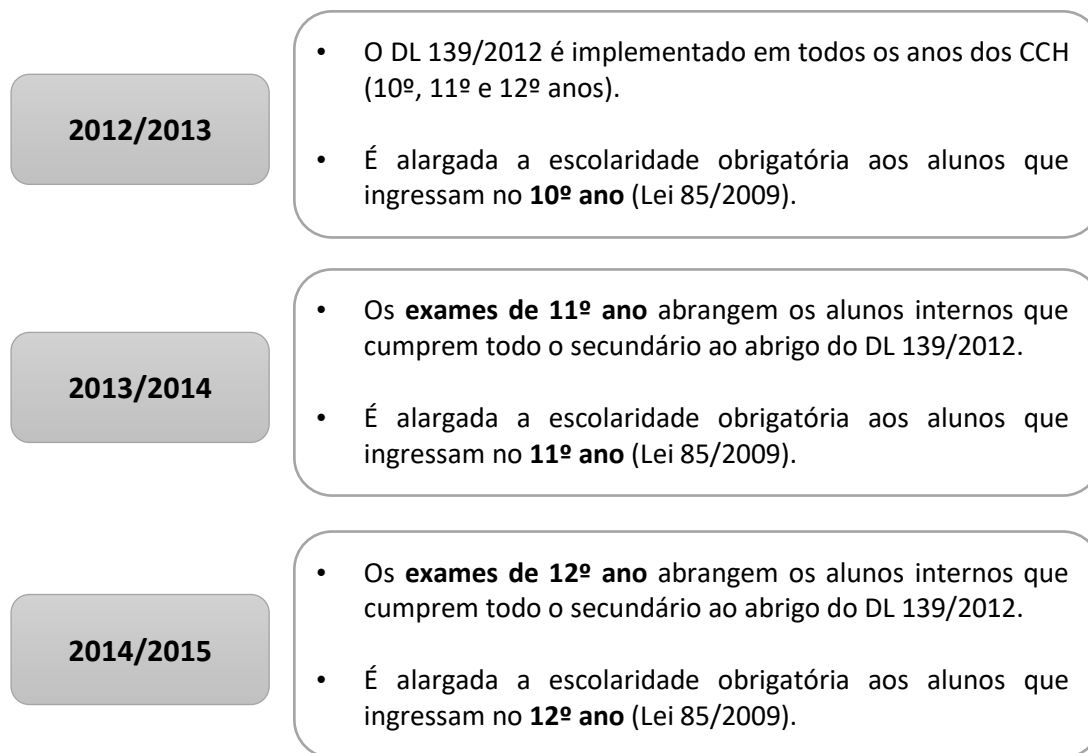
As respostas abertas dos docentes vão no sentido das questões anteriores, apontando o apoio como um espaço privilegiado para o esclarecimento de dúvidas e para um apoio mais individualizado.

2. O impacto nos resultados

Neste ponto pretendeu-se analisar a evolução dos resultados de cada uma das escolas que integram o estudo, no sentido de perceber qual o impacto que as matrizes curriculares definidas podem estar a ter nos resultados.

Para melhor entender algumas das análises que iremos desenvolver, apresenta-se o seguinte esquema temporal:

Figura 1 - Evolução temporal da implementação do DL nº 139/2012 e da Lei nº 85/2009



Fonte: Elaboração própria a partir do DL nº 139/2012 e da Lei nº 85/2009

A partir do ano letivo de 2012/2013 temos, pela primeira vez, alunos a ingressar no 10º ano que cumprem uma escolaridade obrigatória até ao final do ensino secundário e a entrada em vigor de novas matrizes curriculares, com uma margem de flexibilização por parte das escolas.

2.1. Resultados Infoescolas

Apesar dos dados que serviram de base à escolha das escolas serem apenas o que refletem os percursos diretos de sucesso, dados apenas disponibilizados a partir de 2013/2014 para alunos que completaram o 12º ano, na análise da evolução das escolas é também pertinente uma análise da retenção por ano de escolaridade, dados disponibilizados a partir de 2011/2012. É, ainda, relevante referir que o alargamento da escolaridade obrigatória ao 12º ano se efetivou para os alunos que concluíram o ensino

secundário no ano letivo 2014/2015.

Os resultados com que iremos trabalhar de seguida fazem parte dos ficheiros disponibilizados pelo Infoescolas: “Base de dados por escola”, dezembro de 2016¹⁰³ e dezembro 2017¹⁰⁴. No momento da seleção das escolas apenas estavam disponíveis os dados até 2016, sendo os dados de 2017 disponibilizados em janeiro de 2018; pelo seu interesse para o estudo em curso, entendemos incluí-los na análise efetuada.

Pela sua pertinência, iremos debruçar-nos sobre três indicadores disponibilizados: os percursos diretos de sucesso, a retenção ou desistência e o alinhamento das classificações internas. O tratamento dos dados efetuado não é igual para todos estes indicadores: procurámos, para cada um deles, encontrar a solução que fosse visualmente mais impactante, de modo a facilitar a sua análise.

Começamos por analisar o indicador de percursos diretos de sucesso, já que este indicador foi determinante na seleção das escolas. Tal como indicado no Infoescolas, este indicador¹⁰⁵ pretende acompanhar “o percurso dos alunos da escola durante o ensino secundário”. É calculado através da “diferença entre a percentagem de percursos diretos de sucesso na escola e a média nacional para alunos com um nível anterior semelhante”, considerando como percurso direto de sucesso a “percentagem de alunos da escola que obtêm classificação positiva nos exames das duas disciplinas trienais do 12º ano, após um percurso sem retenções nos 10º e 11º anos de escolaridade”, comparando-a com “os alunos do país que, três anos antes, no final do 9.º ano, demonstraram um nível escolar semelhante ao dos alunos da escola”.

Tendo os dois grupos de alunos o mesmo nível de partida à entrada do Secundário, o objetivo é perceber se o trabalho desenvolvido ao longo do Secundário conduziu a resultados também iguais, ou se, pelo contrário, os alunos da escola tiveram desempenhos superiores / inferiores aos dos seus colegas nacionais.

Este indicador leva em conta o nível académico dos alunos que a escola recebe, não premeia a retenção e combina as avaliações interna e externa, pelo que é bastante robusto. (Infoescolas, Nota técnica¹⁰⁶)

¹⁰³ http://infoescolas.mec.pt/docs/2016_Secundario_DadosPorEscola.xlsx

¹⁰⁴ http://infoescolas.mec.pt/docs/2017_SecundarioCH_DadosPorEscola.xlsx

¹⁰⁵ Infoescolas, Nota técnica - <http://infoescolas.mec.pt/secundario/notach.asp> (consultado em 12/06/2018)

¹⁰⁶ <http://infoescolas.mec.pt/secundario/notach.asp>

Quadro 22 - Percursos diretos de sucesso (Infoescolas)

Percursos diretos de sucesso	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
A2	0	0	1	0
C1	1	0	1	1
C3	0	0	1	0
B1	0	0	-1	1
D1	-1	-1	-1	0
D3	-1	0	-1	-1

Apresentamos a legenda referente ao quadro anterior, de acordo com o Infoescolas:

Quadro 23 - Legenda das categorias de percursos diretos de sucesso

Valor	Infoescolas
1	A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola é superior à média nacional para alunos semelhantes. Em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão entre os 25% mais altos do país.
0	A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola está em linha com a média nacional para alunos semelhantes. Em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão na faixa central, entre os 25% mais altos e os 25% mais baixos do país.
-1	A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola é inferior à média nacional para alunos semelhantes. Em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão entre os 25% mais baixos do país.

Para uma leitura mais detalhada dos resultados anuais de cada escola, podem ser consultados os gráficos 26 a 31, no apêndice 5.1.

De forma a valorizar “a consistência de resultados na escola, e não os desvios fortuitos que podem surgir nos resultados anuais”, foi ainda considerado o “indicador global por escola” que considera os resultados agregados dos últimos três anos (2015-2017)¹⁰⁷:

Quadro 24 - Percursos diretos de sucesso: indicador global 2015-2017

Indicador global (2015-2017)	A2	C1	C3	B1	D1	D3
Percentagem de percursos diretos de sucesso na escola	41,5%	54,9%	48,8%	48,9%	30,0%	32,4%
Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do país com um nível escolar anterior semelhante (média nacional)	36,9%	50,0%	44,0%	48,3%	36,2%	38,3%
Resultado da escola face à média nacional	4,6%	5,0%	4,9%	0,6%	-6,3%	-5,8%

¹⁰⁷ http://infoescolas.mec.pt/docs/IndicadorGlobalEscolas2017_SecundarioCH.xlsx

Considerando este indicador global é mais facilmente perceptível a consistência nos resultados das escolas: as escolas A2, C1 e C3 apresentam valores entre 4,6% e 5,0% acima da média nacional para alunos com um nível escolar anterior semelhante; as escolas D1 e D3 apresentam valores de -6,3% e -5,8%, abaixo da média; a escola B1, que revelou uma evolução positiva em 2016/2017, apresenta, no cômputo dos três anos, uma diferença positiva de 0,6%.

No documento de caracterização foi pedida à escola a indicação da percentagem de alunos que, ao ingressar no 10º ano, provêm da própria escola, de outras escolas do mesmo agrupamento ou de outros agrupamentos. Apenas as escolas A2 e C1 não são agrupadas, recebendo, por isso uma fatia muito grande de alunos vindos de outras escolas:

Quadro 25 - Proveniência dos alunos de 10º ano

Proveniência dos alunos de 10º ano:	A2	C1	C3	B1	D1	D3
da escola/agrupamento	5%	12%	45%	53%	---	---
de outras escolas/agrupamentos	95%	88%	55%	47%	---	---

Apesar de não termos estes dados relativamente às escolas D1 e D3, poderemos, analisando o número de alunos dos respetivos agrupamentos, inferir¹⁰⁸ que a entrada de alunos da escola D3 é residual e na escola D1 será na mesma ordem de grandeza das escolas B1 e C3.

O segundo indicador que analisamos, a taxa de retenção ou desistência, “mostra a percentagem de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte (por razões diversas, entre as quais o insucesso escolar e a anulação da matrícula), dentro do número total de alunos matriculados nesse ano letivo”¹⁰⁹.

Na realidade, e por conhecimento próprio de alguns contextos, no caso específico do 10º ano há um elevado número de alunos que reformula o seu percurso depois da entrada nos CCH, quer mudando durante esse ano letivo, quer anulando/não transitando a algumas disciplinas de forma a efetuar essa mudança no final do ano

¹⁰⁸ Escola D1 (2014/2015): alunos de 9º ano - 236; alunos de 10º ano - 187. Escola D3: alunos de 9º ano - 258; alunos de 10º ano - 493.

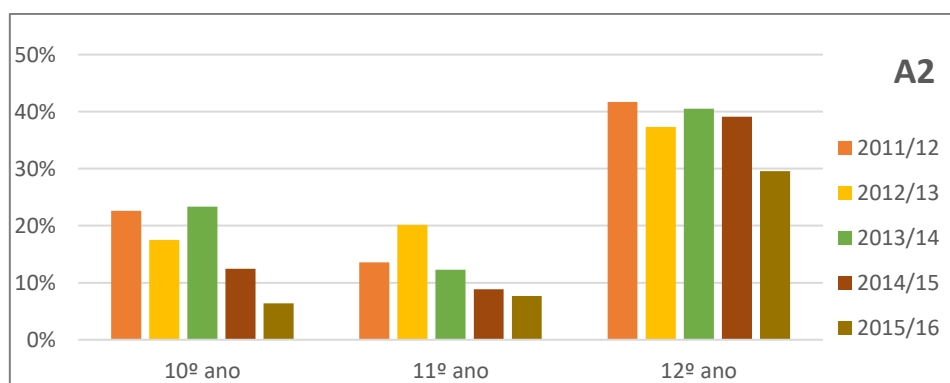
¹⁰⁹ <http://infoescolas.mec.pt/Secundario/notach.asp>

letivo. Esta realidade leva a que esta taxa seja alta no 10º ano, baixando também a percentagem de percursos diretos de sucesso.

Importa referir aqui que um aluno pode transitar para o 11º ano e para o 12º ano tendo até duas disciplinas em que não progrediu ou não concluiu¹¹⁰. Para concluir o 12º ano o aluno tem de obter “aprovação em todas as disciplinas do plano de estudo do respetivo curso” (artigo 23º, Portaria nº 243/2012, de 10 de agosto). A não aprovação em todas as disciplinas, em particular às disciplinas sujeitas a exame nacional, leva a que as taxas de retenção no 12º ano sejam consideravelmente mais elevadas que as dos outros anos¹¹¹.

Pela facilidade de leitura, optámos por apresentar aqui os gráficos relativos a este indicador, podendo ser consultado o quadro 37 (apêndice 5.2) para uma informação mais detalhada.

Gráfico 9 - Escola A2 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)



¹¹⁰ “3 - A transição do aluno para o ano de escolaridade seguinte verifica-se sempre que a classificação anual de frequência ou final de disciplina, consoante os casos, não seja inferior a 10 valores a mais que duas disciplinas, sem prejuízo dos números seguintes.” (Portaria nº 243/2012, artigo 18º)

¹¹¹ A experiência da investigadora leva a indicar a existência de um número significativo de alunos que não conclui o 12º ano por não obter aprovação na disciplina de Matemática A.

Gráfico 10 - Escola C1 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)

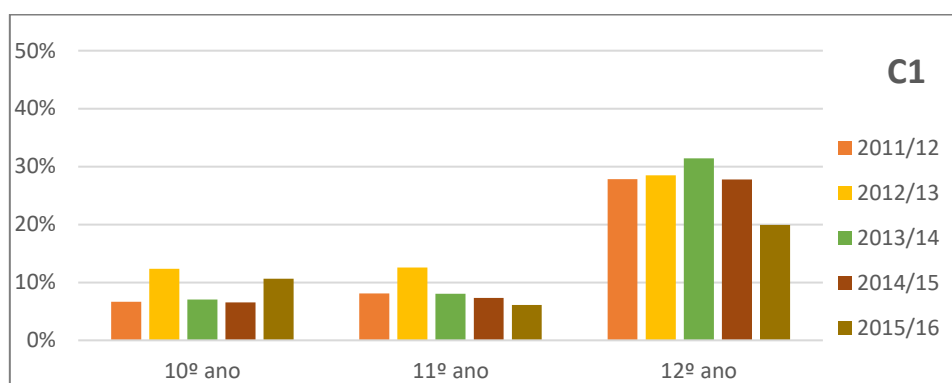
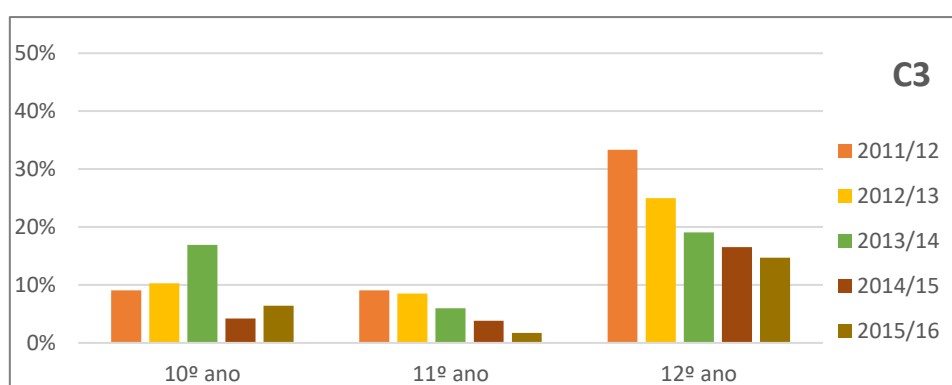
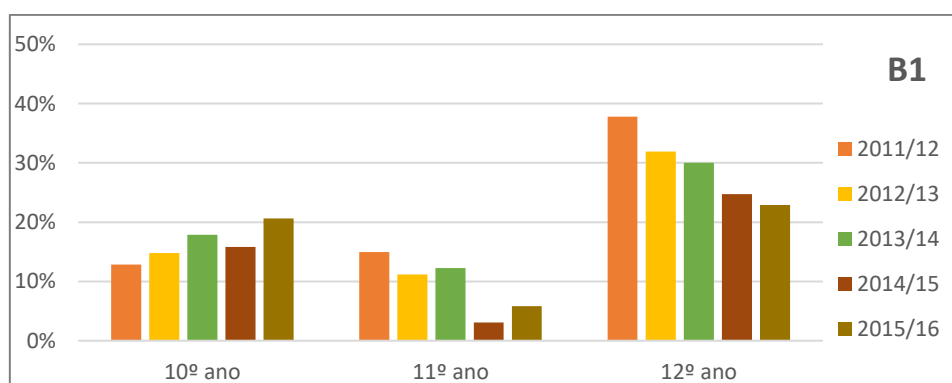


Gráfico 11 - Escola C3 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)



A taxa de retenção nas escolas C1 e C3, nos 10º e 11º anos, é bastante inferior às das outras escolas; no 12º ano verifica-se uma diminuição nos anos analisados na C3 e desde 2014/15 na C1. Na escola A2 as taxas são mais altas em todos os anos, notando-se uma descida em todos os anos a partir de 2014/15.

Gráfico 12 - Escola B1 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)



A escola B1 apresenta valores não muito diferentes da escola C3, sendo de realçar o seu aumento progressivo no 10º ano.

Gráfico 13 - Escola D1 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)

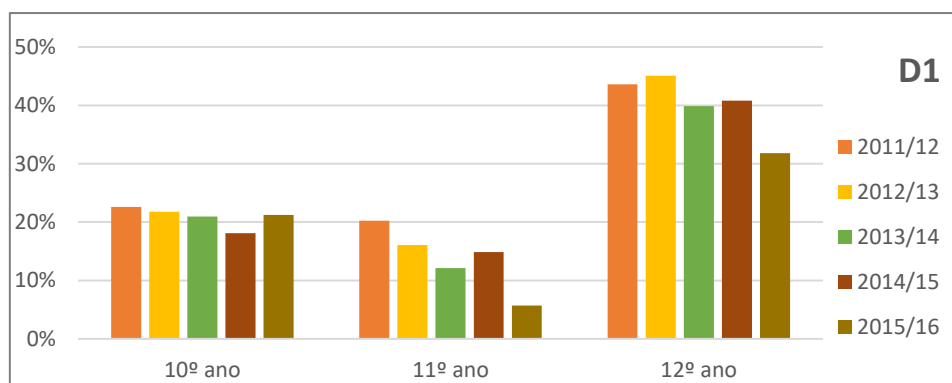
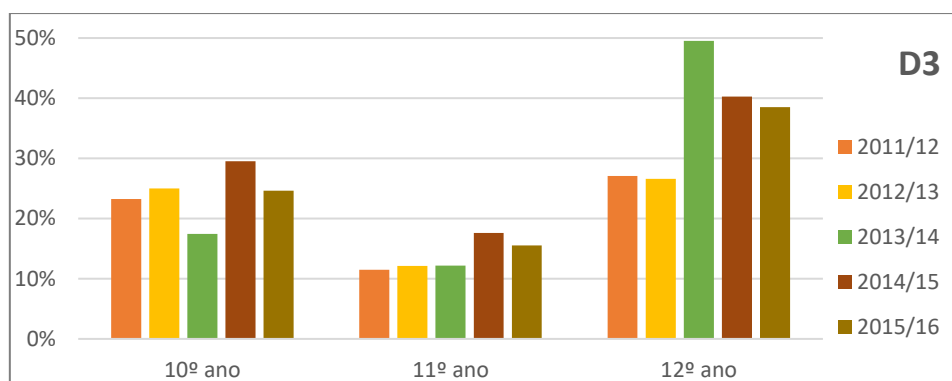


Gráfico 14 - Escola D3 - Taxa de retenção ou desistência (Infoescolas)



As escolas D1 e D3 apresentam valores bastante elevados, quando comparados com as outras escolas, na taxa de retenção dos 10º e 12º anos. Também no 12º ano se tem verificado uma leve redução.

O terceiro indicador, o alinhamento das notas internas atribuídas pela escola¹¹², não nos suscita qualquer observação significativa. A informação disponibilizada pelo Infoescolas acrescenta

É importante observar que, dada a variabilidade natural das amostras de alunos e de exames, estes desalinhamentos são significativos apenas quando a certeza

¹¹² <http://infoescolas.mec.pt/Secundario/NI09.pdf>

estatística associada é alta e quando persistem ao longo dos anos. (Infoescolas, NI09)

Quadro 26 - Alinhamento das notas internas (Infoescolas)

Alinhamento das notas internas	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
A2	0	-2	-1	-1	-1	1
C1	2	2	0	1	0	-1
C3	0	0	0	1	2	2
B1	1	-1	0	0	1	0
D1	0	0	0	0	0	0
D3	-1	0	0	-1	0	-1

Para melhor entender o quadro acima, e de acordo com a apresentação no portal Infoescolas, apresentamos a correspondência entre os valores indicados e o respetivo alinhamento:

Quadro 27 - Legenda das categorias de alinhamento

Valor	Leitura	Infoescolas
2	desalinhadas ↑↑	Classificações internas na escola desalinhadas para cima com uma certeza estatística entre as 10% mais fortes do país.
1	desalinhadas ↑	Classificações internas na escola desalinhadas para cima com uma certeza estatística entre as 30% e as 10% mais fortes do país.
0	alinhadas →	Classificações internas na escola alinhadas com a média das classificações internas nas outras escolas do país.
-1	desalinhadas ↓	Classificações internas na escola desalinhadas para baixo com uma certeza estatística entre as 30% e as 10% mais fortes do país.
-2	desalinhadas ↓↓	Classificações internas na escola desalinhadas para baixo com uma certeza estatística entre as 10% mais fortes do país.

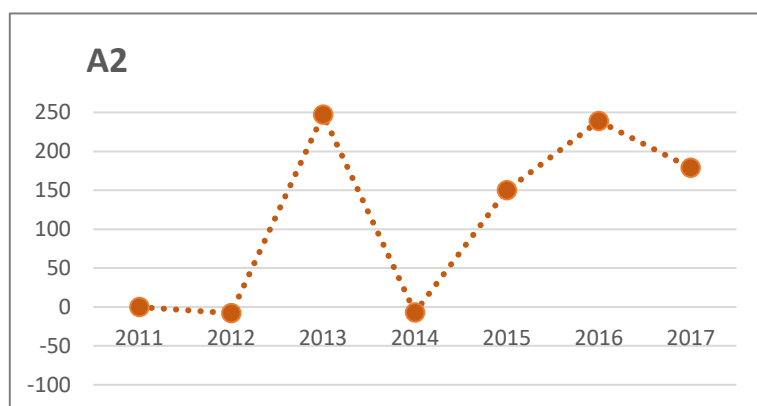
Podemos referir que a escolas A2 apresenta um percurso de atribuição de classificações internas inferiores às atribuídas por outras escolas a alunos com resultados semelhantes nos exames nacionais, tendo alterado esta tendência no último ano. As escolas C1 e C3 apresentam uma tendência, não consistente, de atribuição de classificações desalinhadas para cima. A escola B1 vai alternando, mas mantendo uma tendência de alinhamento. A escola D1 mantém-se sempre alinhada. A escola D3 mantém uma tendência, não consistente, de atribuição de classificações desalinhadas para baixo.

2.2. Resultados rankings

Para a análise dos resultados neste ponto foram recolhidos, para cada escola, os dados constantes nos *rankings* do PÚBLICO/Católica Porto *Business School*, desde 2011 até 2016. Considerando que os rankings de 2017 foram publicados durante o período de análise dos resultados (fevereiro de 2018), estes foram também incluídos nas tabelas elaboradas. Com a publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 a 5 de julho, a tempo de ser implementado no ano letivo 2012/2013, considera-se que os primeiros resultados da avaliação externa se verificam para os alunos de 11º ano em 2014 e em 2015 para os alunos do 12º ano. Os *rankings* por disciplina, divulgados em conjunto com os *rankings* globais, passaram apenas a ser divulgados no ano de 2014, não sendo possível fazer uma leitura anterior à implementação do normativo. Apesar da flutuação que se verifica nestes resultados, muito superior à que se verifica nos resultados globais de escola, é possível fazer uma leitura de tendências, que não cabe neste projeto.

Considerando que apenas se pretendeu fazer um estudo da evolução de cada escola, a análise efetuada não compara as escolas entre si. Assim, tomou-se como ponto de partida de cada escola a posição obtida no *ranking* de 2011 e contabilizaram-se os lugares que cada escola subiu ou desceu em cada um dos anos seguintes, tal como está representado nos gráficos que se seguem. Apesar de não ser aprovado pelo Ministério da Educação, este é um indicador que nos permite analisar a evolução de cada escola em comparação com as outras. Apesar de algumas pistas relativas ao período em análise, é importante analisar a consistência da evolução ao longo de vários anos.

Gráfico 15 - Escola A2 - evolução nos rankings

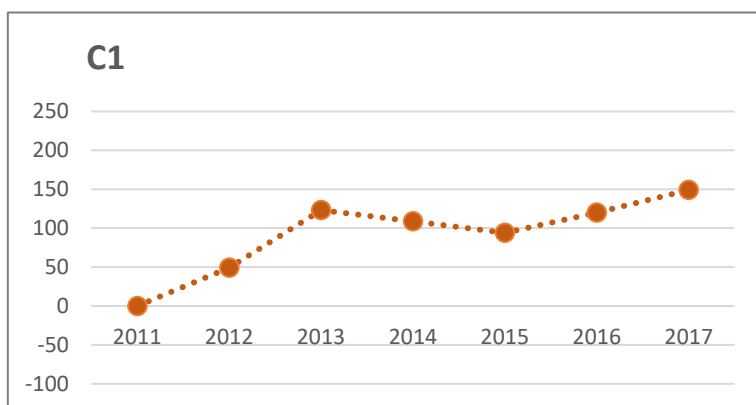


Ranking de 2011 no intervalo [350, 400]

Ranking de 2016 no intervalo [150, 200]

Contexto: C1

Gráfico 16 - Escola C1 - evolução nos rankings

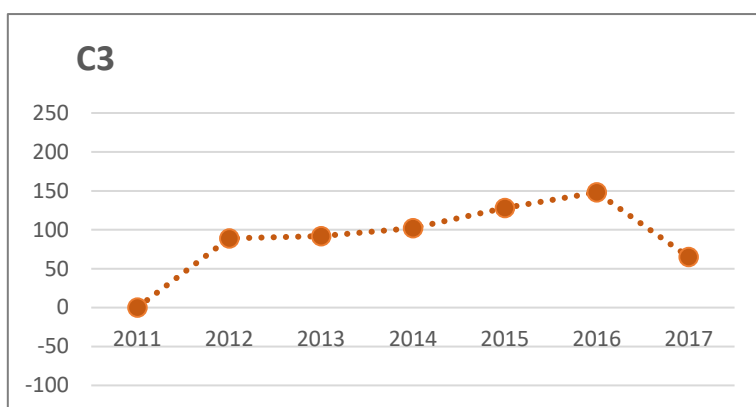


Ranking de 2011 no intervalo [150, 200]

Ranking de 2016 no intervalo [50, 100]

Contexto: C2/C3

Gráfico 17 - Escola C3 - evolução nos rankings



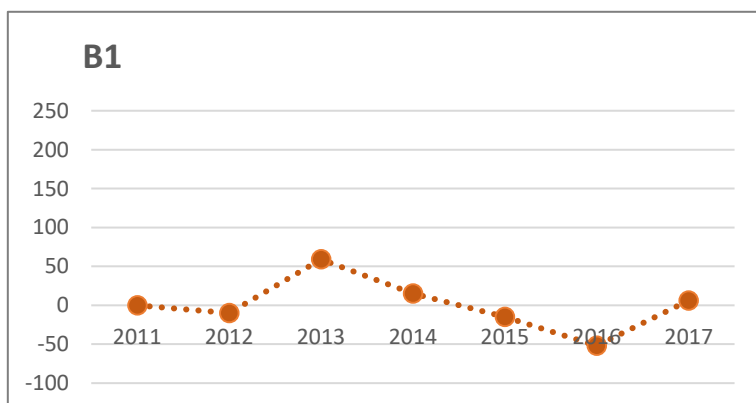
Ranking de 2011 no intervalo [250, 300]

Ranking de 2016 no intervalo [100, 150]

Contexto: C2/C3

Entre os anos de 2011 e 2016, as escolas A2, C1 e C3 mostram um perfil de evolução positiva, apesar de flutuações no percurso: a escola A2 subiu perto de 250 posições, a C1 subiu mais de 100 e a C3 subiu cerca de 150 posições.

Gráfico 18 - Escola B1 - evolução nos rankings

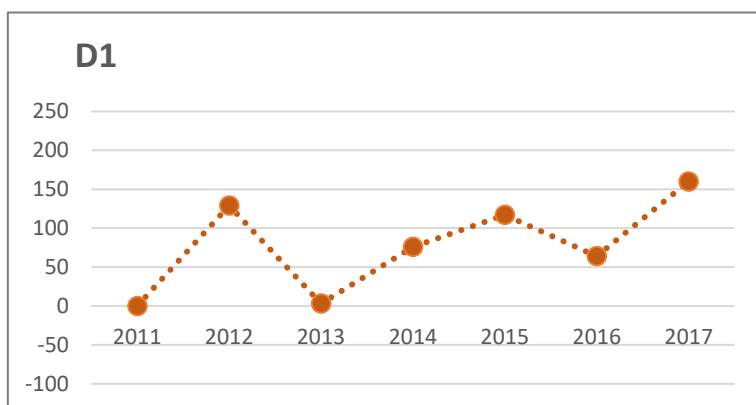


Ranking de 2011 no intervalo [50, 100]

Ranking de 2016 no intervalo [100, 150]

Contexto: C3

Gráfico 19 - Escola D1 - evolução nos rankings

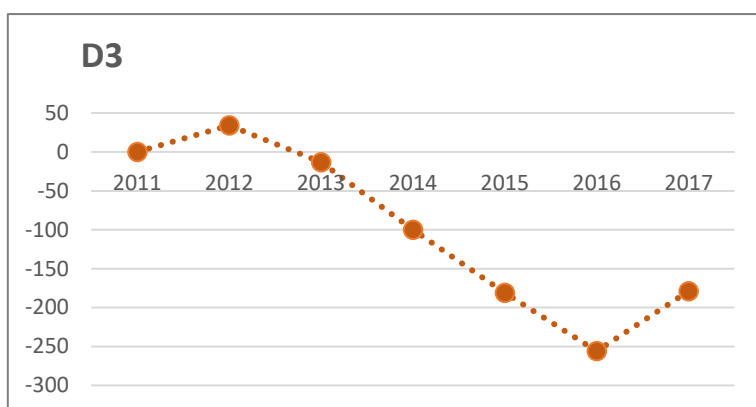


Ranking de 2011 no intervalo [400, 450]

Ranking de 2016 no intervalo [300, 350]

Contexto: C1/C2

Gráfico 20 - Escola D3 - evolução nos rankings



Ranking de 2011 no intervalo [50, 100]

Ranking de 2016 no intervalo [300, 350]

Contexto: C2/C3

Neste grupo de escolas a situação é diferente. A escolas D3 mantém um perfil de descida, revertido em 2017; entre 2011 e 2016 desceu mais de 250 posições. A escola D1 mantém um perfil de subida (pouco mais de 50 posições nos anos referidos), mas mantém-se numa posição muito baixa no *ranking*. A escola B1, sem grandes oscilações, teve um perfil de descida no período de 2013 a 2016, entretanto revertido.

3. O impacto nas práticas docentes

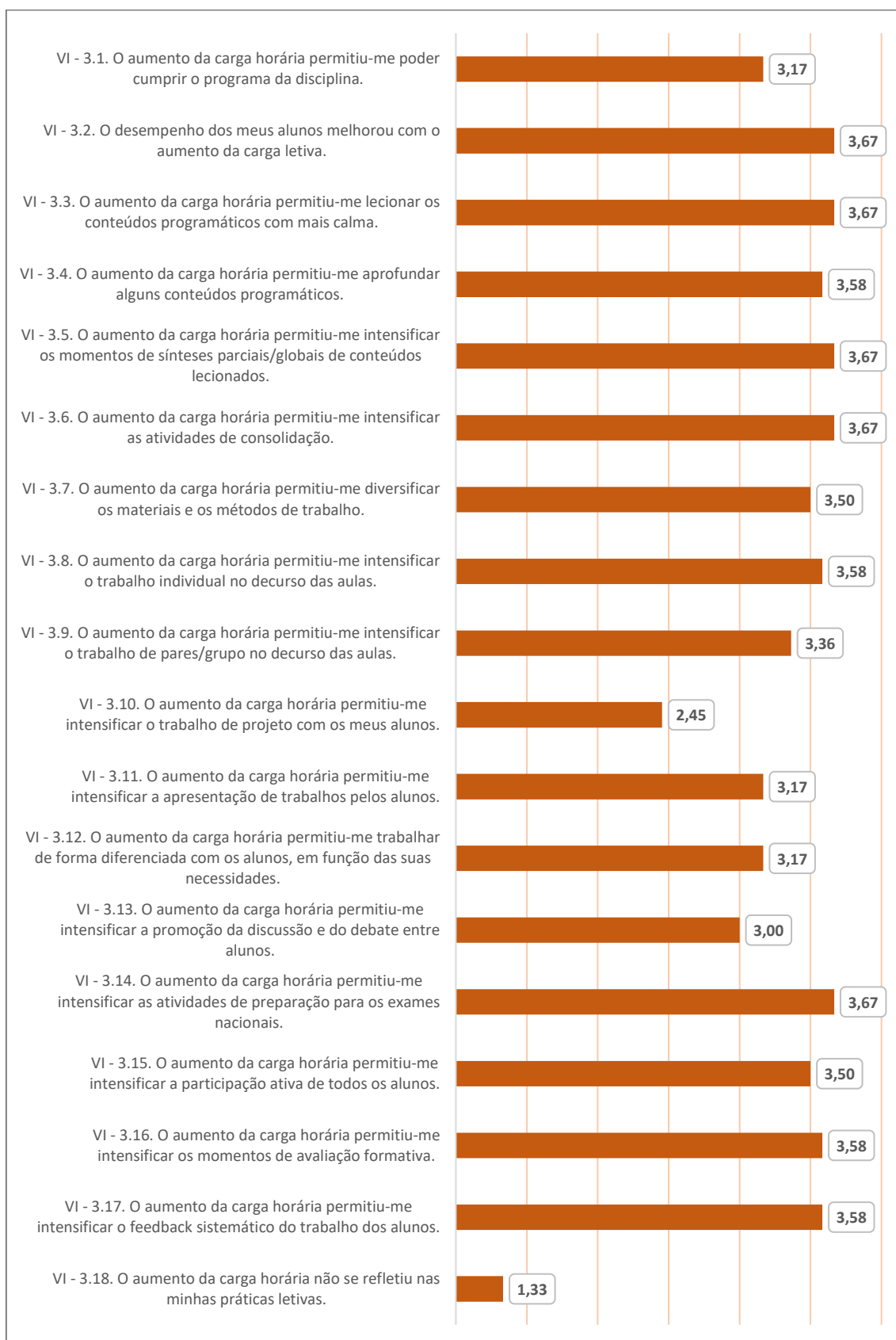
Os blocos VI a VIII do questionário dos docentes tiveram como função específica entender que possíveis mudanças nas práticas letivas resultaram da implementação do DL 139/2012.

Relativamente aos professores com aumento de carga letiva, todos eles lecionam disciplinas de exame, pelo que não se fez qualquer desagregação de resultados. Nas

outras duas situações (diminuição e manutenção da carga horária), essa desagregação foi efetuada para detetar possíveis diferenças.

Os blocos VI e VII, destinados aos docentes que tiveram alterações na carga horária das disciplinas, eram compostos de afirmações semelhantes para poder comparar alterações na frequência de determinadas práticas letivas. No bloco VII, destinado aos que não tiveram alterações, as afirmações são mais genéricas, cobrindo apenas o campo das intenções.

Gráfico 21 - Resultados da questão VI- 3 (médias)



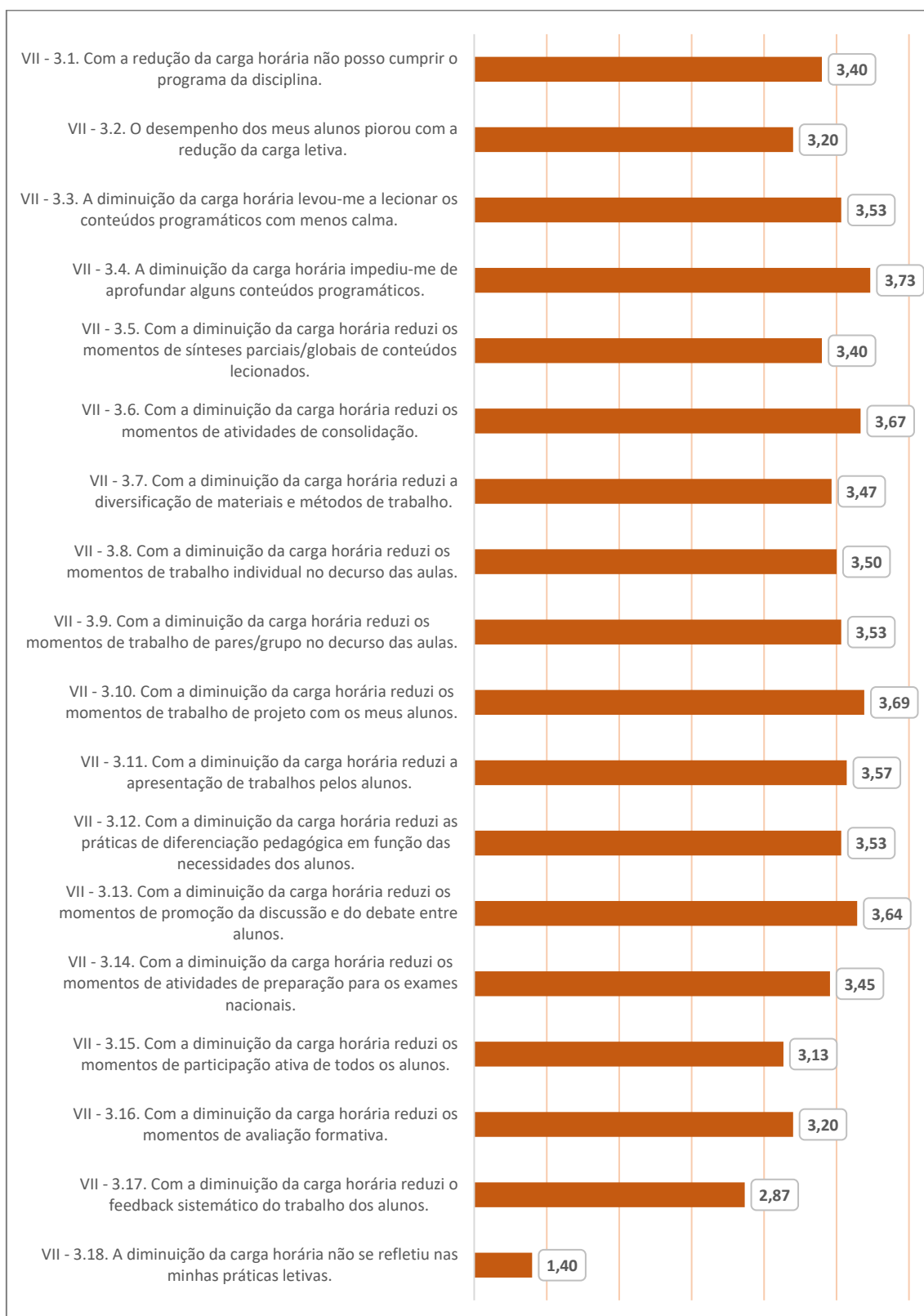
As médias maiores ou iguais a 3,5 nos itens VI - 3.2 a VI - 3.8 permite concluir que os

docentes com aumento da carga letiva têm a percepção de que o desempenho dos seus alunos melhorou, que foi possível lecionar com mais calma, aprofundar alguns conteúdos, intensificar a consolidação dos conhecimentos e diversificar materiais. Os valores baixam significativamente quanto ao aumento de frequência no que concerne os trabalhos desenvolvidos pelos alunos (itens VI - 3.10 a VI - 3.13): o trabalho de projeto, de grupo/pares, trabalhos apresentados pelos alunos, debates e até o trabalho mais individualizado atingem níveis de concordância entre os 2,45 (trabalho de projeto) e 3,36 (trabalho de pares/grupo).

Por outro lado, os níveis de concordância são altos (3,50 a 3,67) quando se refere o aumento de atividades de preparação para exame, da participação ativa dos alunos, dos momentos de avaliação formativa e do feedback dado aos alunos (itens VI - 3.14 a VI - 3.17).

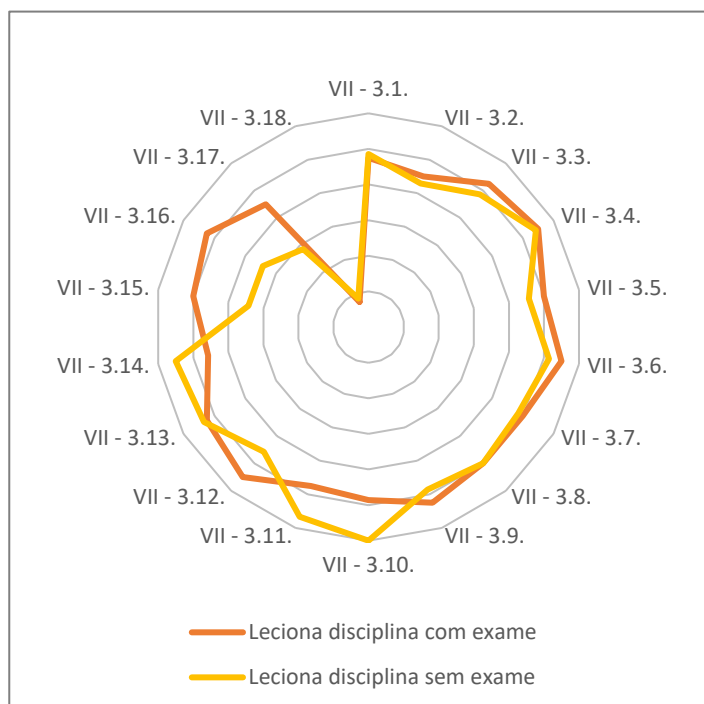
Salienta-se que, mesmo com aumento da carga letiva, há docentes que referem que continuam a não conseguir cumprir o programa da disciplina.

Gráfico 22 - Resultados da questão VII- 3 (médias)



Numa linha semelhante ao bloco anterior, os níveis de concordância mais altos, entre 3,67 e 3,73, verificam-se nos itens VII - 3.4, VI - 3.6 e VI - 3.10, no que respeita ao aprofundamento de conteúdos, atividades de consolidação e trabalho de projeto.

Gráfico 23 - Resultados desagregados (exames) da questão VII- 3 (médias)



VII - 3.1. Com a redução da carga horária não posso cumprir o programa da disciplina.

VII - 3.2. O desempenho dos meus alunos piorou com a redução da carga letiva.

VII - 3.3. A diminuição da carga horária levou-me a lecionar os conteúdos programáticos com menos calma.

VII - 3.4. A diminuição da carga horária impediu-me de aprofundar alguns conteúdos programáticos.

VII - 3.5. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de sínteses parciais/globais de conteúdos lecionados.

VII - 3.6. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de atividades de consolidação.

VII - 3.7. Com a diminuição da carga horária reduzi a diversificação de materiais e métodos de trabalho.

VII - 3.8. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho individual no decurso das aulas.

VII - 3.9. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho de pares/grupo no decurso das aulas.

VII - 3.10. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho de projeto com os meus alunos.

VII - 3.11. Com a diminuição da carga horária reduzi a apresentação de trabalhos pelos alunos.

VII - 3.12. Com a diminuição da carga horária reduzi as práticas de diferenciação pedagógica em função das necessidades dos alunos.

VII - 3.13. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de promoção da discussão e do debate entre alunos.

VII - 3.14. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de atividades de preparação para os exames nacionais.

VII - 3.15. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de participação ativa de todos os alunos.

VII - 3.16. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de avaliação formativa.

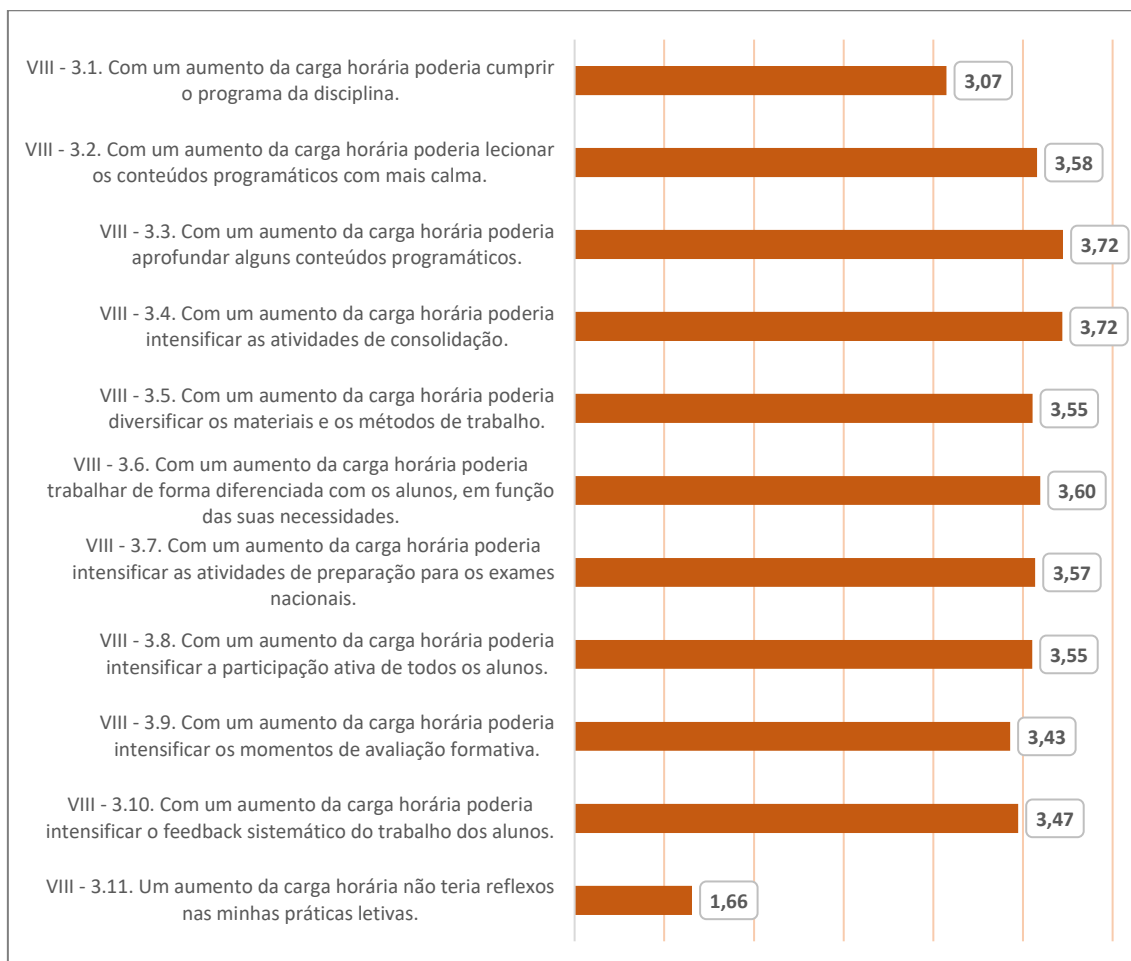
VII - 3.17. Com a diminuição da carga horária reduzi o feedback sistemático do trabalho dos alunos.

VII - 3.18. A diminuição da carga horária não se refletiu nas minhas práticas letivas.

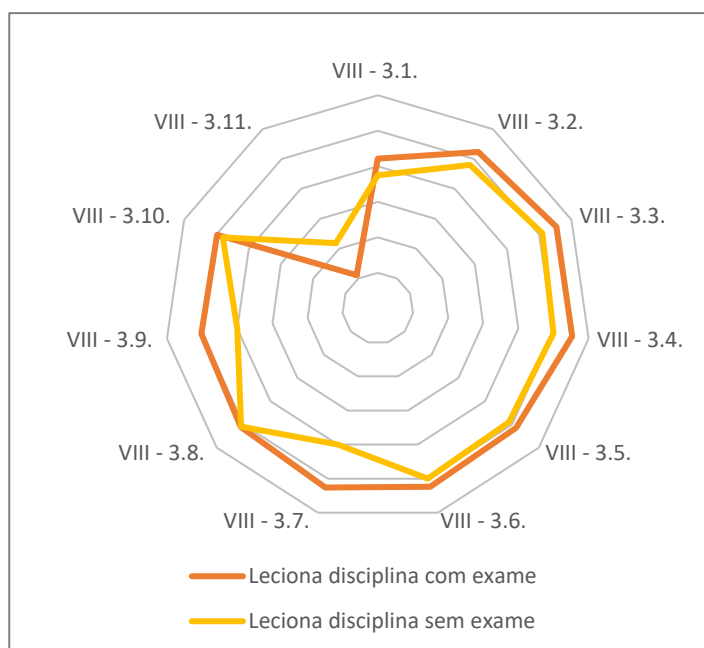
Nos resultados desagregados (quadro 44, apêndice - 6.1), entre docentes que lecionam disciplinas sujeitas a exame nacional ou não, assinala-se a diferença nos itens VII - 3.12 e VI - 3.15 a VI - 3.17, em que os docentes com disciplinas de exame afirmam ter reduzido a diferenciação pedagógica, a participação ativa dos alunos os momentos de avaliação formativa e o feedback sistemático. Por outro lado, são os professores sem disciplinas de exames que mais reduziram o trabalho de projeto e de apresentação de trabalhos

dos alunos (itens VII - 3.1 e VII - 3.11). Conferindo nos inquéritos dos docentes, esta situação ocorre essencialmente nas disciplinas de opção de 12º ano e na disciplina de Filosofia.

Gráfico 24 - Resultados da questão VIII- 3 (médias)



Quadro 28 - Resultados desagregados (exames) da questão VIII- 3 (médias)



VIII - 3.1. Com um aumento da carga horária poderia cumprir o programa da disciplina.

VIII - 3.2. Com um aumento da carga horária poderia lecionar os conteúdos programáticos com mais calma.

VIII - 3.3. Com um aumento da carga horária poderia aprofundar alguns conteúdos programáticos.

VIII - 3.4. Com um aumento da carga horária poderia intensificar as atividades de consolidação.

VIII - 3.5. Com um aumento da carga horária poderia diversificar os materiais e os métodos de trabalho.

VIII - 3.6. Com um aumento da carga horária poderia trabalhar de forma diferenciada com os alunos, em função das suas necessidades.

VIII - 3.7. Com um aumento da carga horária poderia intensificar as atividades de preparação para os exames nacionais.

VIII - 3.8. Com um aumento da carga horária poderia intensificar a participação ativa de todos os alunos.

VIII - 3.9. Com um aumento da carga horária poderia intensificar os momentos de avaliação formativa.

VIII - 3.10. Com um aumento da carga horária poderia intensificar o feedback sistemático do trabalho dos alunos.

VIII - 3.11. Um aumento da carga horária não teria reflexos nas minhas práticas letivas.

As respostas dos docentes que mantiveram as cargas horárias (quadro 46, apêndice - 6.1) seguem a mesma linha das respostas dos docentes que tiveram alterações. Na desagregação de resultados salienta-se o item VIII - 3.9, em que docentes com disciplinas de exame referem que um aumento da carga permitiria intensificar os momentos de avaliação formativa. No item VIII - 3.11 são os professores sem disciplinas de exame que apontam que o aumento da carga horária não alteraria as suas práticas letivas. Nesta última questão, relativa à influência da carga horária nas práticas letivas, há uma concordância bastante elevada dos respondentes.

4. Síntese de resultados por quadrante

Considerando que a seleção das escolas envolvidas no estudo foi feita a partir da sua distribuição por quatro quadrantes (quadro 4), parece-nos importante sistematizar aqui os resultados a que chegámos, para as escolas inseridas em cada um dos quadrantes.

Para facilidade de leitura optámos por elaborar dois quadros, juntado as escolas de acordo com o tipo de matriz implementada (45 minutos ou 50 minutos).

Quadro 29 - Quadro síntese - escolas com matriz de 45 minutos

Matriz de 45 minutos	A	B
	Evolução positiva	Evolução negativa
	Escola A2	Escola B1
Matriz (Quadro 15)	<ul style="list-style-type: none"> • Sem alteração 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem alteração
Reforços - turma (Apêndice 4)	<ul style="list-style-type: none"> • 90 minutos no ano terminal das disciplinas de exame • 45 min a Mat A (10º e 11º) 	<ul style="list-style-type: none"> • 45 minutos a Port (10º), Mat A (10º), MACS (11º), BG (11º), FQ A (11º), GD A (10º e 11º)
Matriz + reforços Comparação com a média calculada (Quadros 35 e 36)	<ul style="list-style-type: none"> • Cargas superiores à média em todas as disciplinas, exceto Port • Carga inferior à média (residual) na disciplina de Port 	<ul style="list-style-type: none"> • Cargas superiores à média em todas as disciplinas sem exame • Cargas inferiores à média em todas as disciplinas com exame
Apoios (Quadro 20)	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorias • Apoios a disciplinas com exames • Sala de estudo/Biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoios a disciplinas com exames • Sala de estudo/Biblioteca • Aulas/sessões de preparação para exames
Percursos diretos de sucesso (Quadros 22 e 24)	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador global: 4,6% • Indicadores anuais: 0/0/1/0 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador global: 0,6% • Indicadores anuais: 0/0/-1/1
Alinhamento das notas internas (Quadro 26)	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencialmente desalinhas para baixo, situação alterada em 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencialmente alinhadas, embora alternando para cima e para baixo
Taxas de retenção ou desistência (Gráficos 9 a 14 e quadro 37)	<ul style="list-style-type: none"> • 10º ano: entre 6% e 23%, tendência de descida • 11º ano: entre 8% e 20%, tendência de descida • 12º ano: entre 30% e 42%, tendência ligeira de descida 	<ul style="list-style-type: none"> • 10º ano: entre 13% e 21%, tendência de subida • 11º ano: entre 3% e 15%, tendência de descida • 12º ano: entre 23% e 38%, a descer
Rankings (Gráficos 15 a 20)	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto C1 (mais desfavorecido) • 2011 - intervalo [350, 400] • 2016 - intervalo [150, 200] • 2017 - 179 posições acima de 2011 • Tendência de subida a partir de 2014, levemente revertida em 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto C3 (mais favorecido) • 2011 - intervalo [50, 100] • 2016 - intervalo [100, 150] • 2017 - 6 posições acima de 2011 • Tendência de descida a partir de 2013, levemente revertida em 2017

Quadro 30 - Quadro síntese - escolas com matriz de 50 minutos

Matriz de 50 minutos	C Evolução positiva	D Evolução negativa
	Escola C1 e C3	Escola D1 e D3
Matriz (Quadros 16 e 17; apêndice 4)	<p>Escola C1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento da carga horária na disciplina de Port • Redução da carga das disciplinas sem exame • Tempos a compensar distribuídos pelas disciplinas bienais e trienal da componente específica <p>Escola C3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento da carga nas disciplinas com exame • Redução da carga das disciplinas sem exame 	<p>Escola D1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento da carga nas disciplinas com exame, exceto Mat A • Redução da carga das disciplinas sem exame e Mat A • Tempos a compensar distribuídos pelas disciplinas bienais e trienal da componente específica <p>Escola D3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento da carga nas disciplinas com exame • Redução da carga das disciplinas sem exame
Reforços - turma (Apêndice 4)	<p>Escola C1</p> <ul style="list-style-type: none"> • 50 minutos (10º) nas disciplinas bienais (10º) com exame e trienal (12º) <p>Escola C3</p> <ul style="list-style-type: none"> • 50 minutos a Mat A (10º e 11º) e a Port (10º) • 50 minutos no ano terminal das disciplinas com exame, exceto MACS 	<p>Escola D1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem referência <p>Escola D3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforço das disciplinas com exame
Matriz + reforços Comparação com a média calculada (Quadros 35 e 36)	<p>Escola C1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cargas superiores à média em todas as disciplinas, exceto Mat A, EDF e anual (12º) • Carga inferior à média nas disciplinas de Mat A, EDF e anual (12º) <p>Escola C3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cargas superiores à média em todas as disciplinas, exceto LE, EDF, BG, FQ A e anual (12º) • Carga inferior à média nas disciplinas de exceto LE, EDF, BG, FQ A e anual (12º) 	<p>Escola D1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cargas superiores à média (residuais) nas disciplinas bienais • Cargas inferiores à média em todas as disciplinas, exceto as bienais <p>Escola D3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cargas inferiores à média em todas as disciplinas
Apoios (Quadro 20)	<p>Escola C1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de estudo • Apoios a alunos por indicação do professor <p>Escola C3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoios a disciplinas com exames • Sala de estudo/Biblioteca • Aulas/sessões de preparação para exames 	<p>Escola D1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas/sessões de preparação para exames <p>Escola D3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoios a disciplinas com exames
Percursos diretos de	Escola C1	Escola D1

Matriz de 50 minutos	C	D
	Evolução positiva	Evolução negativa
	Escola C1 e C3	Escola D1 e D3
sucesso (Quadros 22 e 24)	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador global: 5,0% • Indicadores anuais: 1/0/1/1 Escola C3 <ul style="list-style-type: none"> • Indicador global: 4,9% • Indicadores anuais: 0/0/1/0 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador global: -6,3% • Indicadores anuais: -1/-1/-1/0 Escola D3 <ul style="list-style-type: none"> • Indicador global: -5,8% • Indicadores anuais: -1/0/-1/-1
Alinhamento das notas internas (Quadro 26)	Escola C1 <ul style="list-style-type: none"> • Tendencialmente desalinhadas para cima, situação alterada em 2017 Escola C3 <ul style="list-style-type: none"> • Alinhadas até 2014, desalinhadas para cima a partir de 2015 	Escola D1 <ul style="list-style-type: none"> • Alinhadas Escola D3 <ul style="list-style-type: none"> • Alternam entre alinhadas e desalinhadas para baixo
Taxas de retenção ou desistência (Gráficos 9 a 14 e quadro 37)	Escola C1 <ul style="list-style-type: none"> • 10º ano: entre 7% e 12%, sem tendência • 11º ano: entre 6% e 13%, tendência de descida • 12º ano: entre 20% e 31%, tendência ligeira de descida Escola C3 <ul style="list-style-type: none"> • 10º ano: entre 4% e 17%, sem tendência • 11º ano: entre 2% e 9%, tendência de descida • 12º ano: entre 15% e 33%, a descer 	Escola D1 <ul style="list-style-type: none"> • 10º ano: entre 18% e 23%, sem tendência • 11º ano: entre 6% e 20%, tendência de descida • 12º ano: entre 32% e 45%, tendência ligeira de descida Escola D3 <ul style="list-style-type: none"> • 10º ano: entre 4% e 17%, sem tendência • 11º ano: entre 2% e 9%, tendência de descida • 12º ano: entre 15% e 33%, a descer
Rankings (Gráficos 15 a 20)	Escola C1 <ul style="list-style-type: none"> • Contexto C2/C3 (médio/mais favorecido) • 2011 - intervalo [150, 200] • 2016 - intervalo [50, 100] • 2017 - 149 posições acima de 2011 • Tendência de subida Escola C3 <ul style="list-style-type: none"> • Contexto C2/C3 (médio/mais favorecido) • 2011 - intervalo [250, 300] • 2016 - intervalo [100, 150] • 2017 - 65 posições acima de 2011 • Tendência de subida, revertida em 2017 	Escola D1 <ul style="list-style-type: none"> • Contexto C1/C2 (mais desfavorecido/médio) • 2011 - intervalo [400, 450] • 2016 - intervalo [300, 350] • 2017 - 160 posições acima de 2011 • Tendência de subida, apesar de irregular Escola C3 <ul style="list-style-type: none"> • Contexto C2/C3 (médio/mais favorecido) • 2011 - intervalo [50, 100] • 2016 - intervalo [300, 350] • 2017 - 179 posições abaixo de 2011 • Tendência de descida, revertida em 2017

5. Síntese e discussão dos resultados

Neste capítulo pretendemos fazer uma síntese dos resultados que obtivemos ao longo deste estudo, sustentando, sempre que possível, a sua leitura através das lentes teóricas desenvolvidas na Parte I.

Na discussão dos resultados do estudo que desenvolvemos é importante convocar aqui a definição desta oferta formativa do ensino secundário no normativo em vigor¹¹³:

Cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior. (Artigo 6º, alínea a), Decreto-Lei nº 139/2012)

À luz deste normativo, caberá às escolas a preparação destes alunos para ingressarem no ensino superior, munindo-os dos conhecimentos e das competências necessários para o prosseguimento de estudos de nível superior.

A par deste propósito da escola, relativamente a estes alunos, são várias as razões que, ao longo dos últimos anos, levam a que as escolas se sintam pressionadas a procurar obter os melhores resultados possíveis. Damos como exemplos:

- garantir a procura da escola pelos alunos e famílias;
- garantir bons resultados na avaliação externa (IGEC), com implicações na avaliação de desempenho docente (ADD)¹¹⁴;
- obter mais crédito horário, de acordo com os resultados obtidos pelos alunos na avaliação externa (este ponto já não está em vigor).

Esta pressão sentida pela escola poderá ser explicada, como sugere Batista (2015, p.119), pelo reforço de mecanismos de avaliação e de prestação de contas:

Entre as medidas políticas sobre a avaliação, destacam-se duas suscetíveis de contribuir para lógicas compatíveis com o quase-mercado, na medida em que permitem uma comparação entre escolas e os seus resultados são públicos, ou seja, podem constituir a base de escolha para as famílias: (i) o desenvolvimento de provas e exames nacionais em todos os ciclos de ensino (decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho); (ii) programas de avaliação externa de escolas, cujos relatórios são acessíveis através da Internet (programa desenvolvido no seguimento da lei nº 31/2002, de 20 de dezembro).

¹¹³ Esta definição não consta do Decreto-Lei nº 55/2018.

¹¹⁴ Artigo 4º - Avaliação externa - do Despacho nº 12567/2012, de 26 de setembro (Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas aos docentes integrados na carreira).

Encontrámos, nos documentos orientadores de todas escolas que integram este estudo, objetivos e estratégias que apontam no sentido de apoiar os alunos na melhoria dos resultados nos exames nacionais, nomeadamente através de apoios e reforços às disciplinas de exame e também de aulas/sessões para a sua preparação.

Também na análise que efetuámos das respostas dadas pelos docentes, e relativamente aos alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, há uma forte concordância quanto à necessidade de reforçar os tempos letivos das disciplinas de exame, com vista a facilitar o seu acesso ao ensino superior (questão III – 1.1). Assinalamos que essa concordância dos docentes baixa significativamente quando se tem em vista a melhoria dos resultados da avaliação externa e os *rankings* (questão III – 1.2).

Nesta síntese e discussão de resultados começamos por salientar alguns aspetos relacionados com as opções tomadas pelas escolas.

A. Da análise efetuada às matrizes implementadas em cada escola (quadros 16 a 18) é perceptível que as alterações feitas foram no sentido de aumentar as cargas horárias das disciplinas sujeitas a exame nacional. As escolas do estudo que alteraram as matrizes foram as que optaram por matrizes de 50 minutos, ou seja, as escolas C1, C2, D1 e D3. As escolas A2 e B1 mantiveram os tempos letivos de 45 minutos e não alteraram as suas matrizes curriculares.

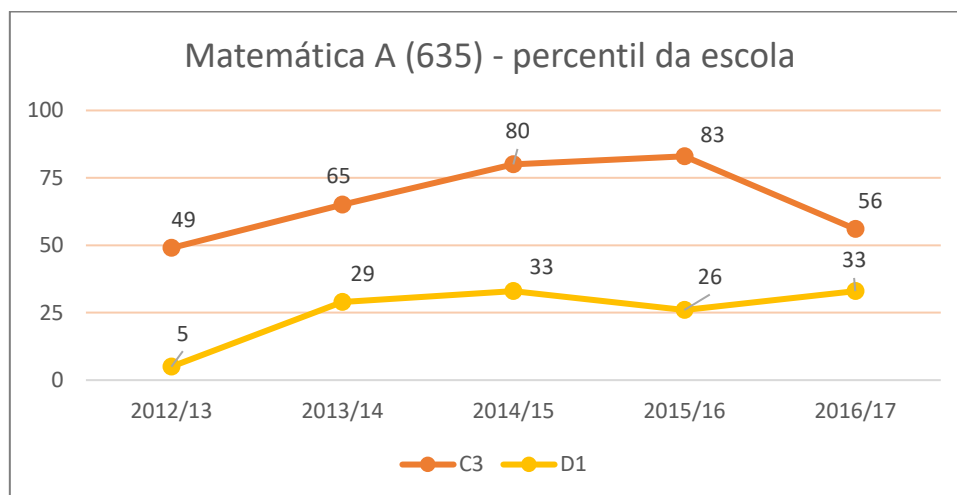
Em todas as escolas (quadro 20) estão previstos apoios/reforços específicos para disciplinas sujeitas a exame nacional, variando a forma e a intensidade de aplicação de acordo com cada escola.

Da conjugação das matrizes implementadas com os apoios/reforços, de acordo com o que está indicado nos documentos de cada escola, construímos o quadro 32 (apêndice - 4), comparando o total da carga horária (em minutos) com os valores de referência da matriz do DL 139/2012.

Da comparação entre as escolas com maior e menor carga horária a cada uma das disciplinas (quadros 33 e 34, apêndice - 4), chegamos, para as disciplinas de exame, a diferenças que variam entre um total de 50 aulas de 45 minutos (ou 45 de 50 minutos) e um total de 146 aulas (ou 131). A menor diferença encontrada

corresponde às disciplinas de Física e Química A e Biologia e Geologia, sendo a carga maior da escola C1 e a menor da escola B1. Já a maior diferença corresponde à disciplina de Matemática A, tendo a escola C3 a maior carga e a escola D1 a menor.

Gráfico 25 - Evolução do percentil da escola relativo ao exame nacional da disciplina com maior diferença na carga horária



Nesta última situação fomos analisar o indicador “Evolução do percentil nacional da escola, medido pela classificação média dos seus alunos”, disponibilizado no Infoescolas para a disciplina¹¹⁵ (gráfico 25). A escola C3, com um grande reforço na disciplina, chega a ter uma média superior a 83% das escolas do país, no ano de 2015/16. O valor mais alto conseguido pela escola D1 é de 33%.

Calculámos, também, o valor médio das cargas horárias nas nossas escolas e determinámos a diferença entre essa carga horária média e a carga horária de cada escola (quadro 35, apêndice - 4), convertendo essa diferença em aulas de 45 e de 50 minutos (quadro 36, apêndice - 4). Relativamente às disciplinas de exame, as escolas A2, C1 e C3 apresentam cargas acima da média para todas as disciplinas de exame, com diferenças negativas residuais (inferiores a 10 aulas) em situações pontuais.

Já as escolas B1, D1 e D3 apresentam cargas abaixo da média nas disciplinas de exame, havendo situações residuais de cargas acima da média. Na escola D3 estas

¹¹⁵ “A posição relativa da escola é medida através do seu percentil, que pode variar entre 0 e 100. Uma escola situa-se no percentil 60, por exemplo, se a classificação média dos seus alunos neste exame for superior à classificação média em 60% das escolas do país. Portanto quanto mais elevado for o percentil, melhor é a posição relativa dos alunos da escola.” Infoescolas

diferenças são pequenas, com exceção da disciplina de Português.

Não podemos deixar de assinalar nesta síntese que o programa destas disciplinas é o mesmo em todas as escolas e que os alunos destas escolas realizam todos o mesmo exame nacional. A classificação obtida pelos alunos em cada exame tem um peso ligeiro na sua classificação do ensino secundário, mas, se o exame servir como prova de ingresso, a sua classificação poderá ter um peso de 50% na nota de candidatura¹¹⁶.

B. Todas as escolas indicam nos seus documentos o apoio a alunos com dificuldades, sem referência explícita aos alunos do ensino secundário. O nosso conhecimento da realidade aponta para que estes apoios se destinam, essencialmente, aos alunos integrados na educação especial e aos alunos do ensino básico.

Apenas a escola C1, no seu documento de caracterização (DC.C1), refere que “os apoios são disponibilizados a qualquer disciplina após indicação do respetivo docente e solicitação da parte do Encarregado de Educação”, em alternativa aos apoios semanais disponibilizados às turmas nas outras escolas, ainda que com carácter facultativo. Talvez seja este um dos fatores que contribui para as baixas taxas de retenção ou desistência que esta escola apresenta nos 10º e 11º anos, quando comparadas com as outras escolas do estudo, à exceção da escola C3 (gráficos 9 a 14 e quadro 37, apêndice - 5.2).

Esta opção da escola C1, que é a única que refere explicitamente nos seus documentos o apoio disponibilizado aos alunos do ensino secundário, por indicação dos docentes, parece seguir a ideia transmitida por Cabral (2014, p. 237) de que “a escola democrática não é a que é igual para todos porque todos são diferentes e heterogéneos e precisam, pois, de respostas diferenciadas”.

Nos documentos das escolas, na sua globalidade, são referidos os apoios disponibilizados através da bolsa de componente não letiva dos docentes, permitindo aos alunos a sua procura para apoio ao seu estudo. O nosso conhecimento desta realidade leva-nos a apontar para um decréscimo acentuado de professores disponíveis, havendo cada vez menos docentes com horas de

¹¹⁶ Portaria nº 211/2018, de 17 de julho

redução da componente letiva suficientes para viabilizar este tipo de apoio. Não sendo através desta redução, as horas em que os professores estão em salas de estudo são horas que saem do crédito horário, normalmente muito insuficiente.

Acrescenta-se que as escolas B1, C1 e C3, nos seus documentos de caracterização, indicam que disponibilizam aulas de preparação de exames após o final das aulas (DC.B1, DC.C1 e DC.C3).

Apontam-se ainda as referências nos relatórios da IGEC relativas à existência de medidas estruturadas de apoio a alunos com altas expectativas nas escolas A2, C1 e C3 e a sua inexistência nas escolas B1 e D1.

Nesta prática evidenciada por estas escolas, retoma-se a importância de implementar “respostas diferenciadas” (Cabral, 2014, p.237):

E é também certo que o ensino numa classe heterogénea tem óbvias limitações, pois o professor dificilmente conseguirá diferenciar de modo a criar situações desafiantes e promotoras de aprendizagem para todos os alunos.

Muitas vezes, sobre a capa do enriquecimento que deriva da heterogeneidade da turma, ficam de fora da aula os alunos que estão no extremo da mediania (os muito bons e os que têm muitas dificuldades). (ibid., p. 394)

Olhamos agora, à luz das imagens organizacionais que convocámos no enquadramento teórico deste estudo, para as opções tomadas pelas escolas e para as práticas organizacionais implementadas. Não podemos deixar de referir que há motivos concretos para as opções das escolas e que passam, certamente, por tentar criar melhores condições para a aprendizagem dos alunos e que possam conduzir a melhores resultados.

Numa perspetiva de racionalidade burocrática, apontamos o carácter uniforme das medidas tomadas, previstas nos documentos orientadores das escolas e destinadas a todos os alunos e a todas as turmas (de um determinado ano, de uma determinada disciplina). Apenas a escola C1 que identifica o apoio ao aluno concreto do ensino secundário, para além dos reforços partilhados por todos. Também apontamos aqui as medidas estruturadas de apoio a alunos com altas expectativas, nas escolas A2, C1 e C3.

Na perspetiva *neoinstitucional*, apontamos, como discurso de legitimação, a inclusão de medidas relativas à preparação dos alunos para exame também previstas pela maioria

das escolas. Ainda segundo esta imagem organizacional, poderemos olhar para as medidas implementadas como um esforço para manter a sua imagem social.

No campo da arena política, podemos perceber algum conflito entre os professores das várias disciplinas. Aqui, claramente, há uma diferenciação entre as disciplinas de exame e as outras: todos os reforços atribuídos pelas escolas se dirigem a estas disciplinas.

Nesse campo podemos ainda vislumbrar algumas pressões sentidas nas mudanças efetuadas nos seus planos curriculares, tentando chegar a uma gestão de horas para cada disciplina que não terá sido fácil. As escolas que mantiveram a carga prevista nos normativos anteriores ao DL 139/2012, e que mantendo os tempos letivos de 45 minutos tiveram (e têm) a possibilidade de reorganizar as cargas letivas de cada disciplina, seguramente já terão sentido a pressão dos docentes das várias disciplinas no sentido da mudança. Importa referir que a alteração da carga horária de uma disciplina tem efeitos imediatos na distribuição de serviço dos docentes (mais horas, menos turmas) e até da sua colocação (ou não) numa determinada escola.

Fazemos um balanço global do impacto das opções das escolas nas aprendizagens e nos resultados dos alunos, olhando para os dados disponibilizados no Infoescolas, para os *rankings* e para as referências na avaliação externa. Relembramos aqui que as nossas escolas foram escolhidas de acordo com o percurso, positivo ou negativo, até ao ano de 2015/16 (Infoescolas) e 2016 (*rankings*).

C. Apesar das condições semelhantes quanto à origem dos alunos que frequentam cada uma das escolas no 10º ano (quadro 25), não parece haver uma relação direta entre a origem dos alunos e o seu percurso ao longo do secundário, tal como explicitamos de seguida.

As escolas A2 e C1, por serem não agrupadas, recebem uma percentagem de alunos na ordem dos 95% e 88%. Apesar de estarem num patamar semelhante nos percursos diretos de sucesso, entre o nível 0 e (+1) (quadro 22), as taxas de retenção ou desistência são superiores na escola A2, em particular no 12º ano, com valores entre 42% e 30% (gráficos 9 e 10 e quadro 37, apêndice - 5.2).

Podemos englobar as escolas B1, C3 e D1 numa mesma categoria, recebendo cerca

de 50% de alunos de escolas que não pertencem ao seu agrupamento. No que concerne aos percursos diretos de sucesso (quadro 22), as escolas B1 e C3 mantiveram-se em linha com a média nacional nos anos letivos 2013/14 e 2014/15. Em 2015/16 a escola B1 desce para (-1) e a escola C3 sobe para (+1). Já a escola D1 mantém-se, nestes três anos, no (-1). Em 2016/17 verifica-se uma melhoria destas três escolas. Quanto às taxas de retenção ou desistência (gráficos 11 a 13 e quadro 37, apêndice - 5.2), a escola C3 tem taxas mais baixas que as outras duas; em particular, no 12º ano, a taxa tem vindo a reduzir anualmente, passando de 33% em 2011/12 para 15% em 2015/16. Na escola B1 a tendência no 10º ano é de aumento, (13% a 21%), estando os valores a reduzir nos 11º e 12º anos (15% para 6% e 38% para 23%, respetivamente). A escola D1 apresenta, no 10º ano, taxas na ordem dos 20% e, no 12º ano, na ordem dos 40%, reduzindo em 2015/16 para 32%.

Assumimos que a escola D3 receberá um número residual de alunos no 10º ano, pelo que está numa situação diferente de todas as outras; nos percursos diretos de sucesso mantém-se quase sempre com valores inferiores à média nacional (-1); as taxas de retenção são altas, tendo atingido picos nos anos letivos de 2013/14 (12º ano, com 50%) e de 2014/15 (10º ano, com 30%, e 11º ano, com 18%).

- D.** Para a análise da evolução dos *rankings* (gráficos 15 a 20), começamos por referir o contexto socioeconómico de cada uma das escolas, lembrando que este é atualizado anualmente. No período em análise, a escola A2 esteve sempre no contexto C1 (menos favorecido), a escola D1 variou entre os contextos C1 e C2, as escolas C1, C3 e D3 variaram entre os contextos C2 e C3 e a escola B1 esteve sempre no contexto C3 (mais favorecido).

Cada uma das escolas tem percursos diferentes. A escola A2 (gráfico 15), partindo de um lugar baixo, [350, 400] em 2011, subiu cerca de 250 posições até 2016. Com um pico de subida em 2013 e um de descida em 2014, mantém um perfil de subida desde então.

As escolas C1 e C3 (gráficos 16 e 17) mantiveram um perfil semelhante de subida, de mais de 100 posições entre 2011 e 2016, estando ambas num nível médio/alto dos *rankings*.

As escolas B1 e D3 (gráficos 18 e 20), partindo de uma posição semelhante, [50, 100] em 2011, apresentam um perfil de descida, ligeiro na escola B1 e acentuado na escola D3, descendo esta última perto de 300 posições entre 2012 e 2016.

A escola D1 (gráfico 19) é a que tem as posições mais baixas: [400, 450] em 2011. Apresenta um perfil de subida ligeira, com dois picos de descida nos anos de 2013 e 2016.

- E.** Relativamente aos relatórios de avaliação externa (IGEC), não nos é possível analisar a evolução das escolas, quer pelo momento em que estes foram elaborados, quer pelas alterações entretanto registadas, como a integração de algumas destas escolas secundárias em agrupamentos.

Fazemos agora a síntese das perceções recolhidas no inquérito aplicado aos docentes, nomeadamente quanto à implementação de matrizes curriculares e à carga horária das disciplinas, em particular das que estão sujeitas a exame nacional.

- F.** No inquérito feito aos docentes é solicitada a sua perceção quanto ao efeito da matriz implementada na escola nos resultados e as aprendizagens dos alunos (itens III - 1.6 a 1.8). Tal como já referido anteriormente, parece haver um consenso de um impacto médio, com resultados na ordem de 2,70 (gráfico 3).

- G.** Nas questões relacionadas com a vantagem das aulas de 50 em relação às de 45 minutos (gráfico 1), o maior consenso ocorre, com médias superiores a 3, nos itens II - 2.2 (tempo útil de aula mais eficaz), II - 2.3 (mais fácil controlo da indisciplina), II - 2.4 (alunos mais atentos), II - 2.6 (alunos menos cansados por isso acompanham melhor a disciplina) e II - 2.8 (alunos mais calmos por terem mais tempo para descarregar energias nos intervalos). Realça-se que estes resultados, quando desagregados, baixam para os professores que efetivamente têm aulas de 50 minutos (gráfico 2).

- H.** Nas questões relacionadas com a existência de cargas horárias diferentes para as disciplinas de exame, como parte da autonomia das escolas (gráfico 3, itens III - 1.9 e III - 1.12), há uma concordância significativa no sentido da discrepância existente nas disciplinas sujeitas a exame nacional não ser justa e estas disciplinas deverem ter a mesma carga horária em todas as escolas (médias de 3,51 e 3,42,

respetivamente). Esta concordância, quando desagregados os dados, aumenta para os docentes que lecionam CCH (gráfico 4).

Por outro lado, se há uma concordância significativa quando se afirma que as disciplinas de exame são tão importantes como as outras para a formação dos alunos (III - 1.3, com 3,48), a concordância também é grande quanto à importância de um reforço das disciplinas de exame para facilitar o acesso ao ensino superior (III - 1.1, com 3,34) mas diminui quando se refere o reforço com vista à manutenção dos resultados da avaliação externa e dos *rankings* (III - 1.1, com 2,81).

Por último fazemos a síntese da análise dos blocos VI a VIII do questionário aos docentes, relativos aos reflexos que a matriz implementada nas suas escolas tem nas suas práticas letivas. Para o efeito, apresentamos uma síntese comparada dos três blocos, considerando as alterações que o aumento ou a diminuição de carga horária teve nas suas práticas ou as que um aumento poderia trazer.

- I. Começamos por realçar que os professores são quase unânimes na percepção de que uma alteração nas cargas horárias tem impacto nas suas práticas letivas (VI - 3.18, VII - 3.18 e VI - 3.11).

No que concerne à participação ativa dos alunos, há diferenças a assinalar nos três blocos. Os professores que mantiveram a carga horária apontam que com um aumento poderiam intensificar a participação ativa de todos (VIII - 3.11, com 3,55) e aqueles que viram a carga diminuída têm uma forte concordância nos itens VII - 3.10 a VII - 3.13 (redução dos momentos de trabalho de projeto, de apresentação de trabalhos pelos alunos, de diferenciação pedagógica e de promoção da discussão e do debate). Para os docentes com aumento de carga é exatamente nestes itens que a concordância é menor (itens VI - 3.10 a VI - 3.13), isto é, um aumento da carga não levou a um efetivo aumento destas práticas. Realçam-se, no entanto, as médias de 3,50 e de 3,13 quando a participação ativa dos alunos é referida de uma forma global nos itens VI - 3.15 (foi intensificada) e VII - 3.15 (os momentos foram reduzidos). Salienta-se a concordância menos forte nas questões relacionadas com o efeito de uma diminuição da carga letiva nos momentos de avaliação formativa e de feedback aos alunos (itens VII - 3.16 e VII - 3.16).

Poderemos inferir destas respostas que a alteração da carga letiva não conduz necessariamente a alterações significativas nas práticas docentes. Se, por um lado, os docentes apontam para que um aumento da carga letiva teria efeitos na intensificação de algumas práticas, como a participação ativa de todos os alunos, por outro lado os docentes que viram a sua carga letiva aumentada não apontam para um claro aumento efetivo dessas práticas.

Também se regista que não há forte concordância num desempenho pior dos alunos face a uma redução da carga letiva (item VII - 3.2, com 3,20). Entre aqueles que viram a carga aumentada, a concordância é bastante forte (3,67) quanto à melhoria do desempenho dos alunos (item VI - 3.2).

De acordo com as respostas obtidas, a diminuição da carga letiva conduziu a um menor aprofundamento de alguns conteúdos programáticos, à redução de momentos de síntese, de atividades de consolidação, de diversificação de materiais e métodos de trabalho e de trabalho individual no decurso das aulas (itens VII - 3.3 a VII - 3.8); em sentido contrário, com o aumento da carga horária, todas estas práticas foram intensificadas (itens VI - 3.3 a VI - 3.8).

Relativamente às atividades de preparação para exame, o aumento da carga horária levou à sua intensificação (item VI - 3.14, com 3,67) e a diminuição da carga levou à sua redução (VI - 3.14, com 3,45).

As perspetivas dos professores evidenciadas nestas questões poderão estar na linha apontada por Fernandes (2007, p. 590) quando refere que “o impacto social da avaliação sumativa junto dos diferentes intervenientes é superior ao das outras modalidades” de avaliação:

Nessas condições, e apesar do que se preconiza nos normativos legais, o que parece predominar nas salas de aula são avaliações cujo principal propósito é o de recolher informações para classificar os alunos e não para os ajudar a melhorar e a superar as suas dificuldades.

Na mesma linha, Marques e Pacheco (2013, p. 3862) referem a “obsessão para com os resultados” que

faz com que os indicadores da qualidade do sistema educativo fiquem quase exclusivamente quer na avaliação externa e no ranking de escolas, que pode ser elaborado a partir dos seus resultados, quer no peso excessivo da avaliação sumativa, já que a prática da sala de aula é dominada pelo teste (incluindo os tempos da preparação, realização e correção) e a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados.

Por fim, registamos o número significativo de 80% de respostas ao questionário por docentes de grupos de recrutamento com disciplinas de exame (quadro 31, apêndice - 3.3). Atrevemo-nos a relacionar este facto com as dificuldades que algumas disciplinas sentem na gestão do currículo de forma a dar resposta aos condicionalismos que resultam de preparar alunos para um exame nacional. Mesmo não estando diretamente com disciplinas de exame, ou até dos CCH, estas questões são regularmente debatidas nos grupos disciplinares. Assim, pensamos que são os professores destes grupos que estão mais sensíveis a questões relacionadas com o tema deste estudo. Poderemos também inferir que é este o motivo para que apenas um dos docentes que respondeu ao inquérito tenha feito, nas observações, alguns comentários relativos a uma possível hierarquização das disciplinas no momento de definição de cargas horárias¹¹⁷:

O tempo definido para cada disciplina é superiormente estipulado (pensado e adequado) no sentido de dar cumprimento a todas as questões definidas no questionário... se assim não é... devem repensar os currículos/tempo para que a transmissão efetiva e a sua preparação se faça devidamente enquadrada e não à custa da retirada de horas de outras disciplinas. (Q.B1.29 - GR 620)

Convocamos aqui de novo Fernandes (2014, p. 16) que nos apresenta “um conjunto de desvantagens” associadas à avaliação externa das aprendizagens:

das quais se destacam aqui o chamado estreitamento ou afunilamento do currículo, que consiste na tendência para que o ensino se centre no que supostamente sai nos exames. Ou seja, só é valorizado e, por isso, só é ensinado, o que é examinado. Consequentemente, as disciplinas que não são examinadas perdem o seu estatuto, a sua importância e esvaziam-se. O currículo é inevitavelmente empobrecido pois domínios relevantes para a formação das crianças e dos jovens podem não ser sequer abordados ao longo da escolaridade.

¹¹⁷ Não podemos deixar de acrescentar que, no caso específico da disciplina de Matemática A, há muito que os professores reclamam a necessidade de repensar o programa/metas da disciplina pelas dificuldades sentidas na sua implementação, tanto pela falta de tempo como pela sua complexidade, com consequentes repercussões nas aprendizagens dos alunos.

CONCLUSÕES

1. Síntese e conclusões do estudo

Ao realizar este estudo pretendemos perceber de que forma as escolas implementaram o Decreto-Lei nº 139/2012 e quais as opções que tomaram na definição das suas matrizes curriculares. De acordo com as opções tomadas, quisemos perceber o impacto nos resultados de escola e nos resultados dos alunos, bem como a percepção dos docentes quanto às consequências dessa implementação.

Começámos por realizar uma pesquisa bibliográfica, procurando caminhos apontados por autores de referência e por estudos efetuados nas áreas relacionadas com o nosso tema: o currículo, a avaliação dos alunos e das escolas, a escolha da escola pelas famílias e a publicação anual de *rankings* de escolas.

Fizemos, também, uma extensa pesquisa legislativa no sentido de perceber as alterações no nosso sistema de ensino ao nível da autonomia das escolas na implementação do currículo, da avaliação dos alunos e das escolas e da escolha da escola pelas famílias.

Para o nosso estudo de caso múltiplo selecionámos doze escolas que revelavam um perfil marcadamente positivo ou negativo nos seus resultados, nomeadamente nos percursos diretos de sucesso dos seus alunos no ensino secundário, englobando escolas que mantiveram matrizes de 45 minutos e escolas que implementaram novas matrizes de 50 minutos.

Pelas dificuldades de aceitação e de resposta à solicitação de dados, tal como já foi referido, acabámos por estudar seis escolas. Foram analisados diversos documentos destas escolas, entre os quais um documento de caracterização elaborado e enviado a todas, dados do Infoescolas, *rankings*, as matrizes implementadas nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário e os apoios destinados a estes alunos.

A par da análise da evolução das escolas, relativa aos resultados apresentados pelo Infoescolas e aos *rankings*, quisemos conhecer as percepções dos docentes quanto à implementação das matrizes nas suas escolas. Elaborámos um inquérito destinado aos professores das escolas selecionadas, com o intuito de recolher essas percepções. Não

tendo um número significativo de respostas dos docentes da maioria das escolas, este inquérito foi também passado em dois grupos de professores do Facebook, sem qualquer relação com as escolas selecionadas, tendo recebido mais algumas respostas que vieram complementar o nosso estudo. Pelo facto de haver escolas com um número de respostas muito reduzido, não nos foi possível fazer a triangulação entre os documentos e as perceções dos professores. Assim, a análise ao inquérito aplicado foi feita em paralelo com a análise dos resultados das escolas.

Voltando às nossas questões de investigação, tentamos agora responder às questões que levantámos no início do projeto e apontar caminhos que a análise efetuada nos permitiu traçar.

Começamos por um primeiro grupo de questões, relacionadas com a implementação do Decreto-Lei nº 139/2012:

- Quais os motivos que determinaram as opções das escolas?
- Que tipo de opções fizeram as escolas secundárias?

Os dados recolhidos levam-nos a concluir que as alterações implementadas pelas escolas vão no sentido de reforçar a carga horária das disciplinas sujeitas a exame nacional e de diminuir a carga das restantes disciplinas, relativamente à matriz proposta como referência e dentro dos limites indicados no normativo.

Apesar de termos perguntado às escolas quais os motivos que determinaram as opções tomadas, apenas a escola C1 explicita:

implicações pedagógicas nomeadamente quanto à valorização do Português no currículo (DC.C1).

Pedagogicamente as aulas de cinquenta minutos favorecem as aprendizagens dos alunos em consonância com a elaboração de horários e aproveitamento/otimização dos espaços pedagógicos (DC.C1).

Os dados sistematizados anteriormente permitem-nos concluir que todas as escolas têm implementadas medidas de reforço/apoio às disciplinas de exame.

Pela comparação feita das matrizes implementadas, contemplando os tempos efetivos das disciplinas e de apoios/reforços, salienta-se que as escolas que têm uma evolução

global positiva (relativamente aos percursos diretos de sucesso e aos *rankings*) têm também cargas totais superiores à média das nossas escolas para as disciplinas de exame; pelo contrário, as escolas com uma evolução negativa apresentam cargas inferiores à média calculada.

A análise realizada permite-nos inferir que as escolas A2, C1 e C3 têm estruturas mais consolidadas de apoio/reforço aos alunos do ensino secundário, em particular às disciplinas de exame, que as escolas B1, D1 e D3. Apenas as escolas A2 e B1 não alteraram as matrizes curriculares aquando da publicação do normativo.

O nosso segundo grupo de questões é mais orientado para o impacto da implementação do Decreto-Lei nº 139/2012:

- Qual o impacto nas aprendizagens dos alunos?
- Qual o impacto nos resultados dos exames nacionais?
- Quais os impactos nos *rankings* e na avaliação externa (IGEC) das escolas?

Quando questionados os docentes, parece haver uma concordância no sentido que o aumento da carga horária levou a uma melhoria do desempenho dos alunos que, pelo contrário, piorou com a sua redução.

Esta perceção parece coincidir com os resultados relativos aos percursos diretos de sucesso (quadros 22 e 24), em que as escolas com maior aumento da carga letiva nas disciplinas de exame (A2, C1, C3) têm indicadores superiores aos das escolas com menor carga letiva (B1, D1, D3). Em relação à evolução dos *rankings* (gráficos 15 a 20), a situação é semelhante, com a exceção da escola D1 que teve uma subida significativa e na mesma ordem de grandeza das escolas com maior carga letiva. Considerando as elevadas taxas de retenção ou desistência que esta escola apresenta no 12º ano, aproximadas dos 40% (gráfico 13), e o valor negativo do indicador dos percursos diretos de sucesso (-5,8%, quadro 24), estes dados podem sugerir a hipótese de que um número significativo de alunos não faça exame como aluno interno e, por isso, não seja contabilizado para o cálculo dos *rankings*.

Não sendo possível determinar o impacto na avaliação externa (IGEC), só possível num próximo ciclo avaliativo para comparação, analisámos os resultados dos alunos através da publicação dos dados do Infoescolas (percursos diretos de sucesso e taxas de

retenção ou desistência) e dos *rankings* de escolas.

A manutenção ou alteração da matriz, de 45 minutos para 50 minutos, não é determinante na melhoria dos resultados dos alunos. A seleção das nossas escolas passou por encontrar escolas com evolução positiva e negativa a nível dos resultados escolares dos alunos, com alteração e manutenção das cargas letivas.

No entanto, e pela análise efetuada às matrizes curriculares, o tempo letivo disponibilizado aos alunos vai muito além das matrizes curriculares definidas. Contabilizando tempos curriculares em conjunto com os reforços/apoios disponibilizados, verificámos que as escolas com evolução positiva têm cargas totais superiores às escolas com evolução negativa, quando consideramos as disciplinas sujeitas a exame nacional. Assim, o aumento do tempo letivo destinado a toda a turma (o previsto na matriz mais o tempo de reforço) parece ter impacto na melhoria dos resultados dos alunos, como já referido.

Esta relação parece estar em acordo com os resultados do PISA 2006, já referidos anteriormente:

os resultados de vários países mostram que os estudantes tendem a apresentar melhores desempenhos quando uma grande percentagem de seu tempo total de aprendizagem – o que inclui aulas regulares, aulas após o horário escolar e estudos individuais – acontece durante o horário normal da escola, na sala de aula. (OCDE, 2011, p. 1)

Os mesmos resultados apresentados apontam para uma relação negativa entre as aulas de reforço, como medida de recuperação, e o desempenho dos alunos. Nas situações que analisámos, o reforço não é entendido como uma medida de recuperação, mas um aumento efetivo do tempo letivo.

Ao longo do nosso projeto guiámo-nos, também, por outras questões às quais procuramos agora responder:

- o aumento da carga letiva de uma disciplina reforça a qualidade da aprendizagem? Havendo mais tempo, ensina-se de forma diferente? Treinam-se mais as competências para exame?

Nas respostas ao inquérito é perceptível a concordância dos docentes relativamente a

um impacto nas suas práticas letivas de uma alteração da carga horária nas suas disciplinas. De acordo com as respostas obtidas, o aumento da carga letiva aponta para a intensificação de algumas práticas, nomeadamente de atividades de preparação para os exames nacionais, de consolidação e de aprofundamento de conteúdos programáticos, de diversificação de materiais e de métodos de trabalho, de avaliação formativa e de *feedback* aos alunos. A concordância dos docentes é menor quanto à intensificação de atividades que envolvem a participação ativa dos alunos (momentos de trabalho de projeto, de apresentação de trabalhos pelos alunos, de diferenciação pedagógica e de promoção da discussão e do debate), como consequência do aumento da carga letiva.

Parece-nos interessante incluir aqui um comentário deixado nas respostas abertas:

O inquérito foi muito útil para reflexão das práticas letivas. (Q.B1.5 - 400)

Este comentário leva-nos a questionar de que forma e com que frequência os docentes pensam e questionam as suas práticas e os modos de ensinar.

A aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele - e não outros - a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. (Roldão, 2009, pp. 22-23)

- as disciplinas que viram as cargas letivas reduzidas são consideradas menos importantes? Como se sentem os professores destas disciplinas e que consequências apontam na forma de ensinarem e nas aprendizagens dos alunos?

Há uma forte concordância dos professores no sentido de todas as disciplinas serem importantes para a formação dos alunos. Essa concordância também existe quanto à importância de reforçar as disciplinas sujeitas a exame nacional para facilitar o acesso dos alunos ao ensino superior. Esta aparente contradição poderá ser interpretada à luz dos normativos. A componente de formação geral “visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos” e a componente de formação específica

“visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso” (Portaria nº243/2012, artigo nº2). Das disciplinas da componente geral, apenas a disciplina de Português tem exame nacional (sendo opcional a realização de exame na disciplina de Filosofia¹¹⁸, em substituição do exame de uma disciplina bienal da formação específica). Os restantes três exames nacionais realizados pelos alunos são de disciplinas da componente específica, muito mais vocacionadas para o prosseguimento de estudos.

Em sentido contrário do que referimos no grupo de questões anterior, os professores concordam que o desempenho dos alunos piora e que as práticas letivas anteriormente mencionadas são menos frequentes quando a carga horária é reduzida.

- as escolas onde a matriz foi alterada apresentam uma evolução mais positiva nas avaliações externas do que as escolas nas quais a matriz não foi alterada?

Como já referido, não encontramos relação direta entre a evolução da escola e a alteração da matriz de 45 minutos para 50 minutos. A escola A2 apresenta uma evolução globalmente positiva e não alterou a sua matriz. Já as escolas D1 e D3 alteraram as matrizes e a sua evolução é globalmente negativa. Em sentido contrário, a escola B1 apresentava uma evolução globalmente negativa e não alterou a matriz. As escolas C1 e C3 alteraram-na e apresentam uma evolução globalmente positiva. Reforçamos aqui as conclusões já apresentadas anteriormente relativas às diferenças efetivas na carga letiva das diversas disciplinas entre as várias escolas. Conjugando os tempos previsto na matriz com os reforços implementados para toda a turma, nas escolas A2, C1 e C3 há uma maior carga letiva para as disciplinas de exame do que nas escolas B1, D1 e D3.

Recordamos aqui a forte concordância dos docentes, nas respostas ao questionário, no sentido de não ser justa a discrepância existente, entre escolas, nas cargas horárias das disciplinas sujeitas a exame nacional. Esta concordância poderá ser entendida no sentido da perceção de que estas assimetrias entre escolas potenciam o agravamento das diferenças a que sujeitamos os alunos na conclusão do ensino secundário e no acesso ao ensino superior.

¹¹⁸ Nos termos do nº8 do artigo 13º da Portaria nº 243/2012.

2. Notas finais

Importa referir que a análise efetuada apenas nos dá pistas e temos a perceção de que as práticas das escolas (e dos professores) vão muito além do que está plasmado nos seus documentos orientadores.

No nosso estudo procurámos analisar a evolução de cada escola, sem hierarquização de posições de *rankings* ou outras; as comparações efetuadas entre escolas foram no sentido de perceber quais as práticas organizacionais diferenciadas e quais as condições a que cada uma está sujeita.

A análise efetuada poderia ter sido mais aprofundada, a nível de cada disciplina e exame, por exemplo. Sem dúvida que encontraríamos mais dados que nos permitiriam novas correlações.

Também é importante que cada escola se debruce sobre os seus resultados, ao longo de períodos mais alargados, para conhecer as suas tendências, as suas potencialidades e fragilidades. São muitos os estudos e dados oficiais disponibilizados pela tutela, através da DGEEC, do Infoescolas e do MISI, dos quais as escolas se podem apropriar para as ajudar a traçar caminhos.

Apontamos, por fim, a existência de uma grande disparidade entre as cargas horárias para uma mesma disciplina, diferença que se acentuou com a implementação do Decreto-Lei nº 139/2012 e que poderá ainda ser maior com a implementação do Decreto-Lei nº 55/2018, dependendo da forma como as escolas implementarem o projeto de autonomia e flexibilidade curricular agora em vigor. É fundamental que as escolas avaliem e repensem as suas opções, investindo fortemente nos seus alunos, para não correrem o risco de ficar para trás, mesmo que ainda não sintam esse impacto na procura da escola pelas famílias.

Não podemos deixar de referir, como é conhecimento público¹¹⁹, o elevado número de alunos que, para além da escola, recorrem a explicações de forma a chegar aos melhores resultados.

¹¹⁹ “Exames agravam desigualdades entre alunos e alimentam mercado das explicações” - jornal Público, 30/jan/2018 - <https://www.publico.pt/2018/01/30/sociedade/noticia/exames-agravam-desigualdades-entre-alunos-e-alimentam-mercado-das-explicacoes-1801306>; <https://ria.ua.pt/handle/10773/18478>.

Apesar das condições muito diferentes propostas pelas escolas, todos os alunos fazem os mesmos exames nacionais. Temos o ensino secundário refém de um acesso ao ensino superior, com as implicações que isto tem na procura da melhor escola pelos pais e nas decisões que as escolas tomam no sentido de darem resposta às aspirações dos alunos e das famílias. Esta situação só poderá ser alterada quando se desvincular o acesso ao ensino superior dos exames nacionais do ensino secundário.

A questão das diferenças das cargas horárias nas várias escolas tem sido muito sentida pelos professores de algumas disciplinas, nomeadamente de Matemática A. Tal como tem sido muitas vezes noticiado, o programa da disciplina é extenso e complexo, não permitindo tempos para consolidar os conteúdos. São muitas as escolas que não têm conseguido ter tempo para o cumprimento do programa, logo desde o 10º ano, o que levou a que não fossem objeto de avaliação no exame nacional de 2018 dois domínios/temas (um relativo ao 10º e ao 11º e outro do 12º ano) e uma lista de doze conteúdos de outros temas¹²⁰. A perceção de que há escolas com matrizes curriculares que privilegiam a Matemática A, quer em virtude da redistribuição permitida pela legislação quer da implementação de reforços curriculares (para toda a turma) e de outros apoios, é um motivo de alguma revolta por parte dos docentes da disciplina. Nos exemplos vistos neste estudo, encontramos uma diferença correspondente a 146 aulas de Matemática A entre duas escolas (quadro 34), o que corresponde a um acréscimo de cerca de dois períodos letivos, no cômputo dos três anos em que a disciplina é lecionada. Independentemente do tipo de alunos que cada uma das escolas tem, esta diferença permite, certamente, um trabalho mais consolidado e individualizado. Acresce que a disciplina de Matemática A é uma disciplina com elevadas taxas de insucesso, como é do conhecimento geral, e que, sentem os professores, se tem vindo a agravar.

Por outro lado, o nosso conhecimento da realidade permite-nos apontar que há disciplinas sujeitas a exame nacional que não sentem estas pressões da mesma forma, nem pela extensão dos programas, nem pelo insucesso dos alunos. São disciplinas em que, de uma forma geral, os programas não sofreram alterações significativas e que mantêm baixas taxas de insucesso (interno e externo).

¹²⁰

http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Info-provas/IP_MatA635_2018_Inf_complementar.pdf - consultado em 15/08/2018

Não podendo fazer uma leitura para além dos documentos que nos chegaram, é importante, no entanto, salientar que o conhecimento que a investigadora tem de alguns contextos a leva a crer que há práticas nas escolas, que não estão plasmadas nos seus documentos orientadores, mas que são desenvolvidas no sentido da superação das dificuldades e na melhoria dos resultados dos alunos. Há docentes que fazem o acompanhamento de alunos, mesmo sem a formalidade do apoio, e que ajudam a fazer a diferença. Olhando para a escola na perspectiva de quem a geriu, enquanto Diretora, mantém-se a firme convicção de que o foco da escola é o aluno e as suas aprendizagens e que estas deverão estar sempre à frente no momento de tomada de decisões.

Apesar de a escolaridade obrigatória ter sido alargada ao ensino secundário, progressivamente, a partir de 2012/2013 (figura 1), esta obrigatoriedade ainda não se “entranhou” em algumas escolas secundárias, nomeadamente na gestão dos apoios direcionados a cada aluno concreto. Já há muito que as escolas têm práticas, algumas delas previstas na legislação, de acompanhamento a alunos do ensino básico que revelam dificuldades. Há muito que estes alunos estão abrangidos pela escolaridade obrigatória e as escolas foram desenvolvendo dispositivos, mais ou menos eficazes, para tentar assegurar que estes alunos concluíssem o ensino básico. De acordo com o conhecimento que tenho de alguns contextos, estes mecanismos ainda não se generalizaram ao ensino secundário. Esta situação ainda se torna mais evidente em escolas que foram agrupadas, sendo os créditos horários destinados a todo o agrupamento muitas vezes direcionados para o acompanhamento dos alunos do ensino básico, mantendo todo o tipo de apoios individualizados/em pequeno grupo anteriormente existentes, preterindo os do ensino secundário. Nas escolas secundárias o apoio tem ainda sido, tendencialmente, dirigido ao grupo-turma, através de reforços, e não a cada aluno concreto. Muitas vezes esse apoio surge, no contexto em que a investigadora se insere, através dos centros de estudo e dos explicadores, exteriores à escola.

Também na conclusão destes dois ciclos a diferença é significativa: enquanto que no secundário os alunos têm de obter aprovação a todas as disciplinas do plano curricular, tal não acontece no ensino básico.

O facto de os alunos poderem completar o ensino básico sem aprovação a algumas

disciplinas, frequentemente a Matemática, cria algumas dificuldades no ensino secundário: há um número elevado de alunos que, por motivos diversos, se matriculam em áreas com Matemática A quando tiveram sempre negativa durante o 2º e o 3º ciclos. As dificuldades destes alunos são muitas e dificilmente serão recuperáveis sem um grande investimento (de horas, de estudo, de empenho). São frequentes os casos de alunos que reorientam o seu percurso após a entrada no ensino secundário, essencialmente pelas dificuldades sentidas.

O alargamento da escolaridade obrigatória ao ensino secundário trouxe às escolas um problema grande de inserção de alguns alunos. Por um lado, temos cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos que, como tal, são exigentes nos conteúdos e na avaliação. Por outro lado, temos outras ofertas formativas do ensino secundário em número insuficiente, por decisão da tutela, a par de algum estigma ainda associado ao ensino profissional. Muitos alunos enveredaram por um CCH, com a obrigatoriedade de o concluir ou de permanecer na escola até aos 18 anos, sem a efetiva perceção da sua exigência. Mesmo com a reorientação do seu percurso, quando possível, são muitos os alunos que andaram “perdidos no sistema”. Poderemos ter alguma esperança ao ler

As ofertas educativas e formativas do ensino secundário visam proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses reconhecendo que todos têm capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho. (Artigo 7º, nº3, Decreto-Lei nº 55/2018)

E outras medidas se exigem para que seja possível

mais tempo para individualizar os percursos, ajustar os ritmos de ensino e aprendizagem, gerar combinatórias de grupos, estratégias, avaliação formadora que incrementam lógicas de sucesso. (Cabral, 2014, p. 398)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, (13) (pp. 13-29).
- Afonso, A. J. (2010), “Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação”, *Educação e Sociedade, Campinas*, 31 (113) (pp. 1137-1156).
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Avaliação De Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade De Aveiro (pp. 51-68).
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Revista Meta: Avaliação*, [S.l.], v. 1, n. 2 (pp. 150-169).
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, S. (2017). Modos de apropriação das políticas educativas para uma gestão curricular contextualizada. In Portugal, território de territórios. *Atas do IX Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-12). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Alves, J. M. (1998). A Paixão do Olhar. Prefácio. In J. M. Alves (coord.), *Teorias e Práticas da Paixão Docente*. (pp. 7-8). Porto: Porto Editora
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* 2ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra

- Antunes, F., & Sá, V. (2010). Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45) (pp. 468-486).
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82) (pp. 63-92).
- Batista, S. (2015). As escolas entre as lógicas competitiva e colaborativa: Modos de regulação globais num contexto local português. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (77) (pp. 113-135).
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). Universidade de Évora
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Conselho Nacional de Educação (1989). Parecer n.º 6/89, D.R. n.º 130 (II Série), 7 de junho de 1989. Publicado em CNE, *Pareceres e Recomendações*, 1988/89.
- Costa, J. A. (2007). Projectos em educação – contributos de análise organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.97-118
- Crato, N. (2016). Discurso de abertura da 2ª Conferência da Liberdade de Escolha da Escola – Instrumentos da Liberdade. In José David Justino (Dir.) & Manuel Miguéis (Coord.). *Liberdade de escolha da escola: instrumentos da liberdade* (pp. 13-17). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Duarte, L. (2015). Relatório intercalar do 2.º ciclo de avaliação externa das escolas. In José David Justino (Dir.) & Manuel Miguéis (Coord.). *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 22-32). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: J. A. de Lima e J. A. Pacheco (org.). *Fazer*

investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações (pp. 105-126).

Porto: Porto Editora

Fernandes, C. A. D. S. (2011). Estratégias educativas familiares: a escolha da escola pelos pais: um estudo exploratório. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3) (pp.581-600).

Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. *Conferência proferida no Seminário Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: CNE.

Fernandes, D. (2015). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: Questões críticas de uma relação (im) possível. *Estado Da Educação 2014*, (pp. 290-303).

Ferreira, M. A. D. C. M. (2015). Para uma avaliação do projeto testes intermédios. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Festas, M. I., Seixas, A. M., Matos, A., & Fernandes, P. (2014). Os Tempos na Escola: estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

Grácio, A., Almeida, F., & Ascensão, J. (2015). Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

IGE (2011). Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011. Lisboa: Ministério da Educação

- Justino, D. (2017). Introdução. In: Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., do Carmo Gregório, M., & Félix, P.. *Organização escolar: o tempo. TIC, 6, 0-67* (pp. 5-9). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Lopes, A. L. (2015). Implicações da avaliação externa dos alunos na organização pedagógica da escola. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In: Palmeirão, Cristina; Matias Alves, Joaquim (Org.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora
- Marques, M., & Pacheco, J. A. (2013). Avaliação externa de escolas e seus efeitos nas perspetivas curriculares e pedagógicas. um estudo com professores de matemática. *XII Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia*, (pp. 3760-3774).
- Melo, M. B. L. P. (2008). Reflexos da reflexividade mediatizada: os professores do ensino secundário e os rankings escolares. Lisboa: ISCTE
- Mira Leal, S. (2008). A Reforma Curricular no Ensino Secundário (1999-2006): transformações, tensões e dinâmicas na área do português. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- OCDE (2011). PISA in Focus - n°3. Vale a pena investir em aulas de reforço após o horário escolar? (disponível em <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48488478.pdf>, consultado em 12/06/2018)
- Pacheco, J. A. (1994). Área escola: Projecto educativo, curricular e didáctico. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 7, n°S 1-2, (pp. 49-80).
- Pacheco, J. A. (2007). Currículo: Teoria e práxis. Porto: Porto Editora

- Pacheco, J. A. (2015). Relatório do projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa. In José David Justino (Dir.) & Manuel Miguéis (Coord.). *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 33-50). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, J. M. S. M. (2017). Descentralização de competências na área da gestão curricular e pedagógica como estratégia de promoção do sucesso escolar: estudo de caso. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). Manual de investigação em ciências sociais—6.ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Reis, A. B., Seabra, C., & Nunes, L. C. (2015). Rankings das escolas: O impacto nas escolas públicas e privadas. Título: A Escola e o Desempenho Dos Alunos Prefácio: Luís Catela Nunes Autores: Vários Autores. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. C., & Félix, P. (2017). Organização escolar: o tempo. TIC, 6, 0-67. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (1999). Gestão curricular - fundamentos e práticas (p. 24). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2013) Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: Machado, Joaquim; Matias Alves, Joaquim (Org.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora
- Roldão, M. C. (2017). Currículo enquanto conhecimento necessário: Eixos de uma discussão In José David Justino (Dir.) & Manuel Miguéis (Coord.). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva - Volume I* (pp. 125-4139). Lisboa: CNE -

Conselho Nacional de Educação.

Roldão, M. C., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico - Relatório do Projeto, Lisboa, Ministério da Educação.

Rosário, M. A. (2007). Influência do Exame Nacional do 9.º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em Matemática. Universidade do Minho

Silva, F. A. G. G. (2008). O ensino da Física em Portugal na sequência da reforma de 1947. FCT-UNL.

Silva, J. A. M. (2008). Um projecto em educação médica: Colectânea de reflexões, artigos e outros documentos. Universidade de Lisboa: Faculdade de Medicina

Silvestre, M. J., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 11-35). Porto: Porto Editora.

Soares, V. M. (2015). Acesso e ingresso: notas sobre o presente e reflexões sobre o futuro. In: José David Justino (Dir.) & Manuel Miguéis (Coord.). *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI* (pp. 127-138). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Torres, L. L. (2017). Entre mais e melhor escola: Pode a cultura fazer a diferença? In: José David Justino (Dir.) & Manuel Miguéis (Coord.). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva - Volume I* (pp. 465-480). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Torres, L. L. (2003). Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Universidade do Minho

Torres, M. J. M. S. (2004). *Função do Marketing Em Instituições De Ensino Superior*.
Universidade do Minho

Verdasca, J. (2013). Rankings escolares: “a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus”. *Educação: Temas e Problemas*, (12_13) (pp. 175-197).

Vieira, M. M. (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. *Análise Social* (pp. 315-373).

Vieira, M. M. (2006). Em torno da família e da escola: Pertinência científica, invisibilidade social. *Interações*, 2(2) (pp. 291-305).

Referências legislativas

Decreto-Lei nº 102/2013, de 25 de julho

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro

Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de junho

Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril

Decreto-Lei nº 189/92, de 3 de setembro

Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de julho

Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro

Decreto-Lei nº 270/75, de 30 de maio

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei nº 296-A/98, de 25 de setembro

Decreto-Lei nº 354/88, de 12 de outubro

Decreto-Lei nº 36507, de 17 de setembro de 1947

Decreto-Lei nº 397/77, de 17 de setembro

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei nº 45810, de 9 de julho de 1964

Decreto-Lei nº 491/77, de 23 de setembro

Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

Decreto-lei nº 553/80, de 21 de novembro

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Despacho nº 10317/99, de 26 de maio

Despacho nº 12567/2012, de 26 de setembro

Despacho nº 13599/2006, de 28 de junho

Despacho nº 13781/2001, de 3 de julho

Despacho nº 142/ME/90, de 1 de setembro

Despacho nº 17387/2005, de 12 de agosto

Despacho nº 19117/2008, de 17 de julho

Despacho nº 4848/97, de 30 de julho

Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril

Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho

Despacho Normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho

Despacho Normativo nº 140-A/78, de 22 de junho

Despacho Normativo nº 24/2000, de 11 de maio

Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de outubro

Despacho normativo nº 4-A/2016, de 16 junho

Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto

Portaria nº 1322/2007, de 4 de outubro

Portaria nº 211/2018, de 17 de julho

Portaria nº 243/2012, de 10 de agosto

Portaria nº 459/92, de 1 de junho

Portaria nº 550-D/2004, de 21 de maio

Portaria nº 710/2001, de 11 de julho

ANEXO e APÊNDICES

Anexo - 1: Matrizes curriculares dos cursos científico-humanísticos

Apêndice - 1.1: Carta de apresentação do projeto às escolas, dirigida aos Diretores

Apêndice - 1.2: Mail enviado às escolas com a carta de apresentação do projeto

Apêndice - 2: Documento de caracterização da escola

Apêndice - 3.1: Guião de inquérito aos professores

Apêndice - 3.2: Solicitação aos professores para responder ao questionário

Apêndice - 3.3: Docentes por grupo de recrutamento

Apêndice - 4: Diferenças entre as cargas horárias das escolas do estudo

Apêndice - 5.1: Infoescolas - percursos diretos de sucesso

Apêndice - 5.2: Infoescolas - taxas de retenção ou desistência

Apêndice - 6.1: Respostas ao inquérito dos docentes

Apêndice - 6.2: Observações registadas no inquérito dos docentes

Apêndice - 7: Análise de conteúdo - documentos das escolas

Anexo - 1: Matrizes curriculares dos cursos científico-humanísticos

Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril; anexo I

ANEXO N.º 1

Matriz dos cursos científico-humanísticos

Componentes de Formação	Disciplinas	Ano/Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I, II ou III (a)	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
Subtotal		8	8	4
Específica	Trienal	3 a 3,5	3 a 3,5	3 a 3,5
	Opções (b): Bienal 1 Bienal 2	3 a 3,5	3 a 3,5	-
		3 a 3,5	3 a 3,5	-
	Opções (c) Anual 1	-	-	3 a 3,5
		-	-	3
Subtotal		9 a 10	9 a 10	9 a 10,5
Formação Cívica (f)		0,5	-	-
Educação Moral e Religiosa (g)		(1)	(1)	(1)
TOTAL (h)		17,5 a 19,5	17 a 19	13 a 15,5

(a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(c) (d) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (c).

(e) Oferta dependente do projecto educativo da escola – conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(f) A Formação Cívica é assegurada por um só professor.

(g) Disciplina de frequência facultativa.

(h) Carga horária máxima em função das opções dos diversos cursos.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho; anexo IV

ANEXO IV

(a que se referem os artigos 2.º e 16.º)

Ensino secundário — Cursos científico-humanísticos

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem

mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	—
Filosofia	150	150	—
Educação Física	150	150	150
Específica:			
Trienal	250	250	270
Opções (c):			
Bienal 1	270 ou 315	270 ou 315	—
Bienal 2	270 ou 315	270 ou 315	—

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Opções (d):			
Anual 1	—	—	150
Opções (e):			
Anual 2 (f)	—	—	150
Educação Moral e Religiosa (g)	(90)	(90)	(90)
<i>Tempo a cumprir (h)</i>	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 035 (1 125)

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 minutos.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

Apêndice - 1.1: Carta de apresentação do projeto às escolas, dirigida aos Diretores

Porto, 17 de abril de 2017

Assunto: Projeto de investigação no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional - Universidade Católica Portuguesa

Exmo. Sr(a). Diretor(a) da Escola Secundária [nome da escola]

Dr(a). [nome do(a) diretor(a)]

No âmbito do projeto de investigação que estou a desenvolver para a dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional, pela Universidade Católica Portuguesa, cujo tema é “**Flexibilização da gestão das cargas letivas no ensino secundário: que impactos nas aprendizagens dos alunos?**”, orientada pela Prof.^a Doutora Ilídia Cabral, venho solicitar autorização para a inclusão da escola que V^a Ex^a dirige no referido estudo.

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, regulamentou uma flexibilização curricular que permitiu algumas assimetrias entre as cargas horárias para uma mesma disciplina, conforme as matrizes curriculares adotadas por cada escola. A investigação a desenvolver neste projeto pretende analisar as opções tomadas pelas escolas para a concretização do referido normativo e de que forma estas opções se estão a refletir nas aprendizagens dos alunos e nos seus resultados na avaliação externa.

O estudo dirige-se a algumas escolas secundárias, selecionadas de acordo com critérios de proximidade geográfica, do número de exames realizados em 2016 (dados JNE) e da evolução dos seus resultados (dados Infoescolas e *Rankings* Público/Católica Porto *Business School*).

Às escolas participantes no estudo serão pedidos dados relacionados com a oferta formativa, matrizes curriculares em vigor, com as opções subjacentes à sua implementação e eventuais avaliações já realizadas pelas escolas, para além de dados relativos a número de alunos e de professores e à sua distribuição pelas diversas áreas de formação.

Aos professores do ensino secundário destas escolas serão aplicados inquéritos, no formato de formulário *online*, pretendendo aferir as suas perceções sobre os impactos que a concretização desta flexibilização teve na sua atividade profissional e na aprendizagem dos seus alunos.

Pretende-se, de alguma forma, identificar boas práticas implementadas no ensino secundário e fatores que possam condicionar quer a sua implementação quer a sua

eficácia.

Num momento em que se antevê uma nova flexibilização curricular, este estudo poderá entender-se como uma mais-valia para a futura tomada de decisão das escolas.

Às escolas envolvidas será devolvido o relatório resultante deste trabalho de investigação, estando a investigadora disponível, caso a escola assim o entenda, para apresentar os resultados deste estudo à comunidade escolar.

Pelo exposto, solicito autorização para incluir a escola que V. Exa. dirige na supracitada investigação e agradeço, desde já, a atenção dispensada para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Helena Fonseca¹²¹

¹²¹ Professora do grupo 500 na Escola Secundária da Maia/Agrupamento de Escolas da Maia

Mestranda em Ciências da Educação, especialização em Avaliação Educacional, na Universidade Católica Portuguesa - Porto

Email: mhf.esm@gmail.com

Apêndice - 1.2: Mail enviado às escolas com a carta de apresentação do projeto

UCP – Investigação no âmbito de mestrado

Exmo. Sr(a). Diretor(a)

Junto envio um texto de apresentação do projeto de investigação que estou a desenvolver no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Católica Portuguesa – Porto.

Tal como explicitado no texto em anexo, o estudo pretende perceber qual o impacto que o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, teve nas aprendizagens dos alunos, através da análise de dinâmicas criadas nas escolas secundárias para a sua implementação – cabendo aqui tanto as escolas que alteraram as suas matrizes curriculares como as que as mantiveram.

Este estudo abrange um número reduzido de escolas secundárias e gostaria muito de poder incluir a que V. Exª dirige.

Estou, naturalmente, disponível para as informações adicionais que entenda pertinentes, através de mhf.esm@gmail.com ou de 96xxxxxxx.

Brevemente farei um novo contacto, certa de que o assunto merecerá de V. Exª a melhor atenção.

Os meus melhores cumprimentos,

Helena Fonseca

Apêndice - 2: Documento de caracterização da escola

“Flexibilização da gestão das cargas letivas no ensino secundário: que impactos nas aprendizagens dos alunos?”

Exm^{o(a)} Sr(a) Diretor(a)

De forma a recolher dados para a caracterização de cada Escola Secundária envolvida neste estudo, bem como das matrizes em vigor nos Cursos Científico-Humanísticos (CCH) e da sua implementação, solicito a colaboração de V. Ex^a no preenchimento deste documento.

No ponto 4 deste documento pretende-se caracterizar as dinâmicas implementadas em cada Escola como reforço dos tempos previstos nos normativos¹. Os quadros foram elaborados tentando dar resposta ao que parecem ser as práticas mais comuns nas escolas. Se as dinâmicas existentes na Escola forem diferentes das previstas podem ser colocadas no espaço final ou enviadas separadamente.

Se possível, solicito que em conjunto com este documento sejam também enviados:

- ✓ Plano de Estudo e Desenvolvimento do Currículo ou outro documento que contenha as matrizes e os apoios em vigor na Escola;
- ✓ horários das turmas dos CCH (um por curso/ano);
- ✓ excerto(s) da(s) ata(s) do Conselho Pedagógico (ou de outros órgãos) onde se referem as opções tomadas relativamente às matrizes implementadas (com indicação da data);
- ✓ excerto(s) da(s) ata(s) do Conselho Pedagógico (ou de outros órgãos) onde se referem análises às matrizes implementadas (com indicação da data);
- ✓ documento(s) relativo(s) à avaliação da implementação das matrizes;
- ✓ outros documentos existentes na escola que possam ser relevantes para este estudo.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada no preenchimento deste documento e no envio dos documentos solicitados.

Os meus melhores cumprimentos

Helena Fonseca

Mai 2017

¹ Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e Portaria nº 243/2012, de 10 de agosto

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome do Agrupamento (*)	
Nome da Escola	
Nome do(a) Diretor(a)	

(*) Se for escola não agrupada, preencher apenas os dados relativos à escola

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

	Sim	Não
A Escola tem contrato de autonomia?		

2.1. Professores

Número total de professores do Agrupamento (*)		
Número total de professores da Escola		
Número total professores que lecionam CCH em 2016/2017	disciplinas com exame nacional (**)	
	disciplinas sem exame nacional (**)	

(*) Se for escola não agrupada, preencher apenas os dados relativos à escola

(**) Em qualquer dos anos de escolaridade (10º/11º/12º)

2.2. Alunos

Número total de alunos do Agrupamento (*)	
Número total de alunos da Escola	
Número total de alunos do ensino secundário (CCH)	

(*) Se for escola não agrupada, preencher apenas os dados relativos à escola

2.2.1. Proveniência dos alunos do ensino secundário

Em 2016/2017, a percentagem de alunos que integram as turmas de 10º ano dos CCH vêm, relativamente ao ano letivo anterior,

da Escola	
de outra(s) escola(s) do Agrupamento	
de escolas de outros agrupamentos	

	Sim	Não
Em anos letivos anteriores a distribuição da proveniência dos alunos tem sido semelhante à verificada em 2016/2017?		
Se a resposta for “não”, explicita, por favor:		

2.3. Número de turmas em funcionamento na Escola

Ensino Básico	
2º ciclo	
3º ciclo	

Ensino Secundário	10º ano	11º ano	12º ano
Cursos Científico-Humanísticos			
Ciências e Tecnologias			
Ciências Socioeconómicas			
Línguas e Humanidades			
Artes Visuais			
Cursos Profissionais			

3. MATRIZES CURRICULARES - CCH

3.1. Tipologia

	Sim	Não
As matrizes curriculares dos CCH em vigor na Escola foram alteradas após a publicação do DL 139/2012?		
No ano letivo 2016/2017 as cargas horárias das disciplinas que integram a matriz curricular são as previstas no DL 74/2004 ² ?		

² Cargas horárias criadas pelo DL 74/2004 e mantidas nas alterações publicadas no DL 272/2007 e no DL 50/2011.

	45 min	50 min
As matrizes curriculares dos CCH estão organizadas em tempos letivos de:		

3.2. Opções da Escola relativamente à matriz em vigor

	Sim	Não
A matriz adotada pela Escola foi alvo de discussão alargada na comunidade educativa?		
Na tomada de decisão foram consideradas questões de ordem pedagógica?		
Explicite, por favor (*):		
Na tomada de decisão foram consideradas questões de ordem organizacional e logística?		
Explicite, por favor (*):		
Na tomada de decisão foram ainda consideradas questões de outra ordem?		
Explicite, por favor (*):		

(*) Se estas informações constarem de algum dos documentos enviados em anexo, é suficiente referi-lo.

3.3. Alterações das matrizes

Este ponto só deve ser preenchido no caso de ter havido alterações à matriz curricular dos CCH após a publicação do DL 139/2012.

A matriz dos CCH em vigor na Escola foi implementada no ano letivo:	
---	--

	Sim	Não
As alterações resultantes da implementação do DL 139/2012 já foram alvo de algum tipo de avaliação pela Escola?		
Em caso afirmativo, essa avaliação levou a alguma reformulação das matrizes curriculares?		
Explicitar a(s) reformulação(ões) efetuada(s):		

4. APOIOS E REFORÇOS NOS CCH

	Sim	Não
Para além das cargas horárias definidas na matriz curricular em vigor na Escola, existem apoios e/ou reforços curriculares implementados nos CCH?		
Para além dos desdobramentos previstos no despacho de organização do ano letivo ³ , existem outros a funcionar na Escola, em disciplinas dos CCH?		

4.1. Tipologia

4.1.1. Apoios e reforços implementados ao longo do ano letivo

Disciplinas (**)	Tempo, em minutos, destinado ao apoio/reforço						Destinado a toda a turma	Frequência facultativa	Observações
	Semanal (*)			Quinzenal (*)					
	10º	11º	12º	10º	11º	12º			
Português									
Matemática A									
Biologia e Geologia									
Física e Química A									
Geom. Descritiva A									

³ Artigo 14º, Despacho Normativo nº 4-A/2016, de 16 de junho

Disciplinas (**)	Tempo, em minutos, destinado ao apoio/reforço						Destinado a toda a turma	Frequência facultativa	Observações
	Semanal (*)			Quinzenal (*)					
	10º	11º	12º	10º	11º	12º			

(*) Preencher de acordo com a organização implementada na Escola

(**) Acrescentar outras disciplinas que tenham apoios

4.1.2. Aulas de preparação para exame (ano terminal)

Disciplinas (*)	Semanalmente, ao longo do ano	Quinzenalmente, ao longo do ano	Ao longo do 3ºP	Após o final das aulas	Destinado a toda a turma	Frequência facultativa	Observações
Português							
Matemática A							
Biologia e Geologia							
Física e Química A							
Geom. Descritiva A							

(*) Acrescentar outras disciplinas que tenham aulas de preparação para exame

4.1.3. Desdobramentos (não previstos no despacho de OAL)

Disciplinas (**)	Desdobramento, em minutos						Observações
	Semanal (*)			Quinzenal (*)			
	10º	11º	12º	10º	11º	12º	
Português							
Matemática A							

Disciplinas (**)	Desdobramento, em minutos						Observações
	Semanal (*)			Quinzenal (*)			
	10º	11º	12º	10º	11º	12º	

(*) Preencher de acordo com a organização implementada na Escola

(**) Acrescentar outras disciplinas que tenham desdobramentos

Em alternativa, poderá fazer uma breve descrição dos apoios implementados, de acordo com as indicações que constam nos quadros anteriores:

5. OBSERVAÇÕES

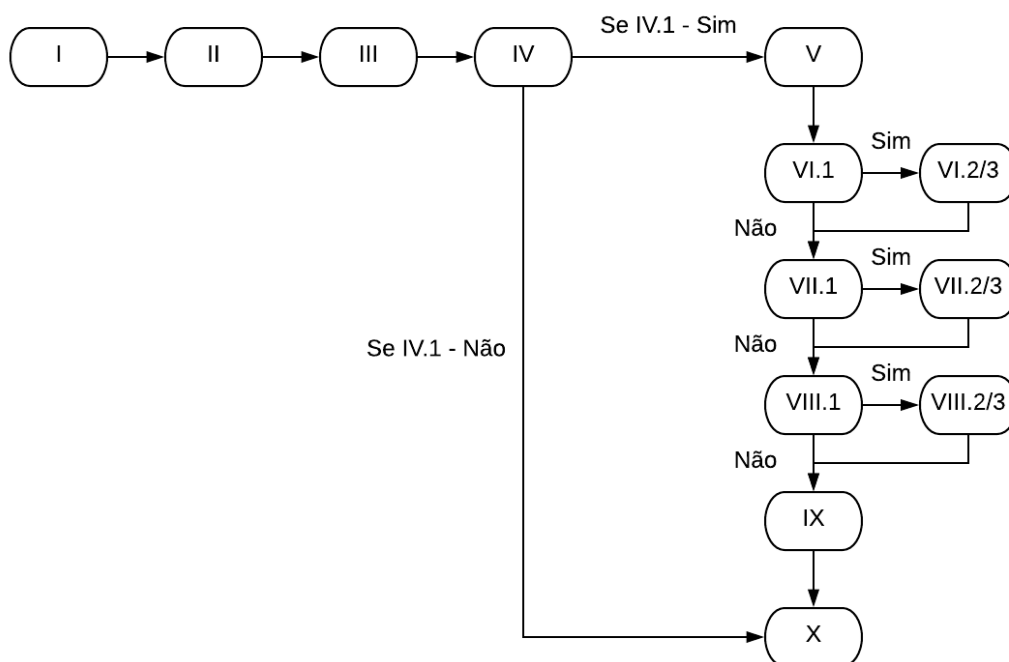
Poderá acrescentar algum aspeto que considere pertinente para este estudo e que não tenha sido referido anteriormente:

Responsável pelo preenchimento do documento: _____

Data: _____

Apêndice - 3.1: Guião de inquérito aos professores

Figura 2 - Estrutura do questionário aos professores



<p>Introdução</p>	<p>Caro colega</p> <p>Solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, no âmbito de um projeto de investigação integrado num mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional, pela Universidade Católica Portuguesa, cujo tema é “Flexibilização da gestão das cargas letivas no ensino secundário: que impactos nas aprendizagens dos alunos?”, orientado pela Prof.^ª Doutora Ilídia Cabral.</p> <p>Com este inquérito pretende-se aferir as perceções dos professores do ensino secundário sobre os impactos que a concretização da flexibilização curricular, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, teve na sua atividade profissional e na aprendizagem dos seus alunos.</p> <p>Dado que a sua opinião é fundamental, pedimos que responda com a máxima sinceridade, clareza e objetividade.</p> <p>Ao longo do questionário irá encontrar vários espaços para observações, onde poderá clarificar as suas respostas, se assim o entender.</p>
-------------------	--

	<p>O questionário é anónimo e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados somente para fins da presente investigação educacional, e não serão divulgados para quaisquer outros fins.</p> <p>Agradecemos, desde já, a sua preciosa colaboração no preenchimento deste inquérito.</p> <p>Maria Helena Fonseca</p> <p>Professora do grupo 500 na Escola Secundária da Maia/Agrupamento de Escolas da Maia</p>
--	---

Blocos de questionamento	Objetivos específicos	Questões	Escala
I. Informações pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> obtenção de dados que permitam caracterizar os respondentes 	I - 1. Escola:	Resposta aberta
		I - 2. Sexo	Feminino Masculino
		I - 3. Número de anos de docência	Menos de 15 anos Entre 15 e 25 anos Mais de 25 anos
		I - 4. Grupo de docência	290, 300, ...
II. 50 min / 45 min	<ul style="list-style-type: none"> caracterizar a perceção dos docentes relativamente às vantagens e desvantagens das aulas de 50 min e de 45 min 	II - 1. Na escola onde estou a lecionar, a matriz curricular está organizada em tempos de:	45 min 50 min outra
		II - 2. Tendo em consideração apenas os cursos científico-humanísticos (CCH) do ensino secundário, indique o seu nível de concordância com as afirmações seguintes. Com aulas de 50 minutos em vez de blocos de 90 minutos: II - 2.1. o tempo útil de aula é maior. II - 2.2. o tempo útil de aula é mais eficaz. II - 2.3. é mais fácil o controlo da (in)disciplina dos alunos. II - 2.4. os alunos estão mais atentos nas aulas. II - 2.5. os alunos acompanham melhor a disciplina porque a têm mais vezes por semana. II - 2.6. os alunos acompanham melhor a disciplina porque ficam menos cansados nas aulas.	Discordo totalmente Discordo parcialmente e Concordo parcialmente e Concordo totalmente Não sei/Não se aplica

Blocos de questionamento	Objetivos específicos	Questões	Escala
		<p>II - 2.7. os professores fazem uma melhor gestão da aula porque se cansam menos.</p> <p>II - 2.8. os alunos têm mais tempo para descarregar energias nos intervalos e, por isso, estão mais calmos nas aulas.</p> <p>II - 2.9. há quebras, de uma aula para a outra, que prejudicam a sequência dos conteúdos lecionados.</p> <p>II - 2.10. o encurtamento do tempo de aula não permite a realização de algumas atividades, normalmente mais longas.</p>	
		<p>II - 3. Observações</p>	
<p>III. Disciplinas de exame / disciplinas sem exame</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● caracterizar a perspetiva dos docentes relativamente a uma hierarquização da importância das disciplinas ● caracterizar a perceção dos docentes relativamente ao impacto da implementação do DL 139/2012 nas aprendizagens e nos resultados dos alunos 	<p>III - 1. Tendo em consideração apenas os cursos científico-humanísticos (CCH) do ensino secundário, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:</p> <p>III - 1.1. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para facilitar o acesso dos alunos ao ensino superior.</p> <p>III - 1.2. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para manter/melhorar os resultados da avaliação externa e os rankings da escola.</p> <p>III - 1.3. As disciplinas com exame nacional são tão importantes como as outras para a formação dos alunos.</p> <p>III - 1.4. Com vista à formação integral dos alunos, devem ser reforçadas disciplinas que promovam a educação para a cidadania e para a saúde.</p> <p>III - 1.5. A importância que as escolas dão às disciplinas de exame é exagerada.</p> <p>III - 1.6. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados globais dos alunos.</p> <p>III - 1.7. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados dos alunos na minha disciplina.</p> <p>III - 1.8. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nas aprendizagens dos alunos na minha disciplina.</p> <p>III - 1.9. As escolas devem poder definir quais as cargas horárias a atribuir a todas as disciplinas, obedecendo a limites previstos na legislação.</p> <p>III - 1.10. As disciplinas com exame nacional devem ter a mesma carga horária em todas as escolas.</p>	<p>Discordo totalmente Discordo parcialmente e Concordo parcialmente e Concordo totalmente Não sei/Não se aplica</p>

Blocos de questionamento	Objetivos específicos	Questões	Escala
		<p>III - 1.11. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional não é justa para os alunos.</p> <p>III - 1.12. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional deve ser parte da autonomia das escolas.</p>	
		III - 2. Observações	
IV. Dados relativos ao tipo de disciplinas lecionadas	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizar o tipo de disciplinas lecionadas • caracterizar a experiência na leção recente de disciplinas dos CCH 	IV - 1. Tem, ou teve desde o ano letivo 2012/2013, turmas dos CCH (Cursos Científico-Humanísticos)?	Sim Não
		IV - 2. Em que anos letivos lecionou disciplinas dos CCH? (Selecionar todos os que se aplicam)	2012/2013 ... 2016/2017 Em nenhum destes anos letivos
		IV - 3. Observações	
V. Identificação das disciplinas lecionadas	<ul style="list-style-type: none"> • identificar as disciplinas lecionadas nos CCH 	V - 1. Desde o ano letivo 2012/2013, leciono ou lectionei as seguintes disciplinas dos CCH:	Português Educação Física ...
		V - 2. Observações	
		<p>As próximas questões pretendem identificar algumas mudanças que possam ter surgido nas práticas letivas após a implementação do DL 139/2012.</p> <p>Decorrente do próprio normativo e das matrizes adotadas em cada escola, há disciplinas que aumentaram a sua carga letiva, disciplinas que a diminuíram e outras que a mantiveram.</p> <p>Inclui-se aqui a matriz anteriormente em vigor, para facilitar a resposta às perguntas que se seguem.</p>	

Blocos de questionamento	Objetivos específicos	Questões	Escala																																																											
		<p>Componente geral e específica da Matriz dos cursos científico-humanísticos (Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril)</p> <table border="1" data-bbox="715 360 1134 882"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Disciplinas</th> <th colspan="3">Carga horária semanal (x 90 minutos)</th> </tr> <tr> <th>10^º</th> <th>11^º</th> <th>12^º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Formação geral</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Português</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Língua Estrangeira I, II ou III</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Filosofia</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Educação Física</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Subtotal</td> <td>8</td> <td>8</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Formação específica</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Trienal</td> <td>3 a 3,5*</td> <td>3 a 3,5*</td> <td>3 a 3,5*</td> </tr> <tr> <td>Bienal 1</td> <td>3 a 3,5*</td> <td>3 a 3,5*</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bienal 2</td> <td>3 a 3,5*</td> <td>3 a 3,5*</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Anual 1</td> <td></td> <td></td> <td>3 a 3,5*</td> </tr> <tr> <td>Anual 2</td> <td></td> <td></td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Subtotal</td> <td>9 a 10</td> <td>9 a 10</td> <td>9 a 10,5</td> </tr> </tbody> </table> <p>* Disciplinas com 3,5 x 90 min</p> <p>Trienal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho A <p>Bienal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biologia e Geologia • Física e Química A • Língua Estrangeira I, II ou III <p>Anual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biologia • Física • Geologia • Materiais e Tecnologias • Oficina de Artes • Oficina Multimédia B • Química 	Disciplinas	Carga horária semanal (x 90 minutos)			10 ^º	11 ^º	12 ^º	Formação geral				Português	2	2	2	Língua Estrangeira I, II ou III	2	2	-	Filosofia	2	2	-	Educação Física	2	2	2	Subtotal	8	8	4	Formação específica				Trienal	3 a 3,5*	3 a 3,5*	3 a 3,5*	Bienal 1	3 a 3,5*	3 a 3,5*		Bienal 2	3 a 3,5*	3 a 3,5*		Anual 1			3 a 3,5*	Anual 2			3	Subtotal	9 a 10	9 a 10	9 a 10,5	
Disciplinas	Carga horária semanal (x 90 minutos)																																																													
	10 ^º	11 ^º	12 ^º																																																											
Formação geral																																																														
Português	2	2	2																																																											
Língua Estrangeira I, II ou III	2	2	-																																																											
Filosofia	2	2	-																																																											
Educação Física	2	2	2																																																											
Subtotal	8	8	4																																																											
Formação específica																																																														
Trienal	3 a 3,5*	3 a 3,5*	3 a 3,5*																																																											
Bienal 1	3 a 3,5*	3 a 3,5*																																																												
Bienal 2	3 a 3,5*	3 a 3,5*																																																												
Anual 1			3 a 3,5*																																																											
Anual 2			3																																																											
Subtotal	9 a 10	9 a 10	9 a 10,5																																																											
<p>VI. Disciplinas com aumento de carga letiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identificar mudanças efetivas nas práticas letivas 	<p>VI - 1. Leciona alguma disciplina que tenha uma carga letiva SUPERIOR à prevista nos normativos anteriores à publicação do DL 139/2012?</p> <p>VI - 2. Qual(is)? (Escreva “Não”, se foi essa a sua resposta à questão anterior)</p> <p>VI - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária AUMENTOU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:</p> <p>VI - 3.1. O aumento da carga horária permitiu-me poder cumprir o programa da disciplina.</p> <p>VI - 3.2. O desempenho dos meus alunos melhorou com o aumento da carga letiva.</p> <p>VI - 3.3. O aumento da carga horária permitiu-me lecionar os conteúdos programáticos com mais calma.</p> <p>VI - 3.4. O aumento da carga horária permitiu-me aprofundar alguns conteúdos programáticos.</p> <p>VI - 3.5. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar os momentos de sínteses parciais/globais de conteúdos lecionados.</p> <p>VI - 3.6. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar as atividades de consolidação.</p>	<p>Sim Não</p> <p>Resposta aberta</p> <p>Discordo totalmente Discordo parcialmente e Concordo parcialmente e Concordo totalmente Não sei/Não se aplica</p>																																																											

Blocos de questionamento	Objetivos específicos	Questões	Escala
		<p>VI - 3.7. O aumento da carga horária permitiu-me diversificar os materiais e os métodos de trabalho.</p> <p>VI - 3.8. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho individual no decurso das aulas.</p> <p>VI - 3.9. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho de pares/grupo no decurso das aulas.</p> <p>VI - 3.10. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho de projeto com os meus alunos.</p> <p>VI - 3.11. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar a apresentação de trabalhos pelos alunos.</p> <p>VI - 3.12. O aumento da carga horária permitiu-me trabalhar de forma diferenciada com os alunos, em função das suas necessidades.</p> <p>VI - 3.13. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar a promoção da discussão e do debate entre alunos.</p> <p>VI - 3.14. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar as atividades de preparação para os exames nacionais.</p> <p>VI - 3.15. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar a participação ativa de todos os alunos.</p> <p>VI - 3.16. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar os momentos de avaliação formativa.</p> <p>VI - 3.17. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o feedback sistemático do trabalho dos alunos.</p> <p>VI - 3.18. O aumento da carga horária não se refletiu nas minhas práticas letivas.</p>	
		VI - 4. Observações	
VII. Disciplinas com redução de carga letiva	<ul style="list-style-type: none"> identificar mudanças efetivas nas práticas letivas 	<p>VII - 1. Leciona alguma disciplina que tenha uma carga letiva INFERIOR à prevista nos normativos anteriores à publicação do DL 139/2012?</p> <p>VII - 2. Qual(is)? (Escreva “Não”, se foi essa a sua resposta à questão anterior)</p> <p>VII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária DIMINUIU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações</p>	<p>Sim Não</p> <p>Resposta aberta</p> <p>Discordo totalmente Discordo parcialmente</p>

Blocos de questionamento	Objetivos específicos	Questões	Escala
		<p>VII - 3.1. Com a redução da carga horária não posso cumprir o programa da disciplina.</p> <p>VII - 3.2. O desempenho dos meus alunos piorou com a redução da carga letiva.</p> <p>VII - 3.3. A diminuição da carga horária levou-me a lecionar os conteúdos programáticos com menos calma.</p> <p>VII - 3.4. A diminuição da carga horária impediu-me de aprofundar alguns conteúdos programáticos.</p> <p>VII - 3.5. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de sínteses parciais/globais de conteúdos lecionados.</p> <p>VII - 3.6. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de atividades de consolidação.</p> <p>VII - 3.7. Com a diminuição da carga horária reduzi a diversificação de materiais e métodos de trabalho.</p> <p>VII - 3.8. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho individual no decurso das aulas.</p> <p>VII - 3.9. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho de pares/grupo no decurso das aulas.</p> <p>VII - 3.10. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho de projeto com os meus alunos.</p> <p>VII - 3.11. Com a diminuição da carga horária reduzi a apresentação de trabalhos pelos alunos.</p> <p>VII - 3.12. Com a diminuição da carga horária reduzi as práticas de diferenciação pedagógica em função das necessidades dos alunos.</p> <p>VII - 3.13. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de promoção da discussão e do debate entre alunos.</p> <p>VII - 3.14. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de atividades de preparação para os exames nacionais.</p> <p>VII - 3.15. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de participação ativa de todos os alunos.</p> <p>VII - 3.16. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de avaliação formativa.</p> <p>VII - 3.17. Com a diminuição da carga horária reduzi o feedback sistemático do trabalho dos alunos.</p> <p>VII - 3.18. A diminuição da carga horária não se refletiu nas minhas práticas letivas.</p>	<p>Concordo parcialmente e Concordo totalmente Não sei/Não se aplica</p>
		VII - 4. Observações	

Blocos de questionamento	Objetivos específicos	Questões	Escala
VIII. Disciplinas com igual carga letiva	<ul style="list-style-type: none"> identificar mudanças possíveis nas práticas letivas 	VIII - 1. Leciona alguma disciplina que tenha uma carga letiva IGUAL à prevista nos normativos anteriores à publicação do DL 139/2012?	Sim Não
		VIII - 2. Qual(is)? (Escreva "Não", se foi essa a sua resposta à questão anterior)	Resposta aberta
		<p>VIII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária se MANTEVE, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:</p> <p>VIII - 3.1. Com um aumento da carga horária poderia cumprir o programa da disciplina.</p> <p>VIII - 3.2. Com um aumento da carga horária poderia lecionar os conteúdos programáticos com mais calma.</p> <p>VIII - 3.3. Com um aumento da carga horária poderia aprofundar alguns conteúdos programáticos.</p> <p>VIII - 3.4. Com um aumento da carga horária poderia intensificar as atividades de consolidação.</p> <p>VIII - 3.5. Com um aumento da carga horária poderia diversificar os materiais e os métodos de trabalho.</p> <p>VIII - 3.6. Com um aumento da carga horária poderia trabalhar de forma diferenciada com os alunos, em função das suas necessidades.</p> <p>VIII - 3.7. Com um aumento da carga horária poderia intensificar as atividades de preparação para os exames nacionais.</p> <p>VIII - 3.8. Com um aumento da carga horária poderia intensificar a participação ativa de todos os alunos.</p> <p>VIII - 3.9. Com um aumento da carga horária poderia intensificar os momentos de avaliação formativa.</p> <p>VIII - 3.10. Com um aumento da carga horária poderia intensificar o feedback sistemático do trabalho dos alunos.</p> <p>VIII - 3.11. Um aumento da carga horária não teria reflexos nas minhas práticas letivas.</p>	Discordo totalmente Discordo parcialmente e Concordo parcialmente e Concordo totalmente Não sei/Não se aplica
		VIII - 4. Observações	

Blocos de questionamento	Objetivos específicos	Questões	Escala
IX. Apoios lecionados	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizar o tipo de apoios implementados 	<p>IX - 1. Na escola onde leciona e relativamente à sua disciplina, que tipos de apoios são disponibilizados para os alunos dos CCH? (Selecionar todos os que se aplicam)</p> <p>IX - 1.1. Apoio/reforço destinado a toda a turma.</p> <p>IX - 1.2. Apoio orientado para cada turma, com frequência facultativa.</p> <p>IX - 1.3. Apoio individual (ou em pequeno grupo) destinado a alunos com dificuldades.</p> <p>IX - 1.4. Apoio individual (ou em pequeno grupo) destinado a alunos com altas expectativas.</p> <p>IX - 1.5. Apoio tipo sala de estudo a que os alunos recorrem para tirar dúvidas e/ou efetuar trabalhos diferenciados.</p> <p>IX - 1.6. Coadjuvação dentro da sala de aula.</p> <p>IX - 1.7. Outro:</p>	Seleção múltipla
		<p>IX - 2. Considerando os apoios que leciona dirigidos a alunos dos CCH, com que frequência realiza as seguintes tarefas?</p> <p>IX - 2.1. Reforço dos conteúdos das aulas, recorrendo ao mesmo tipo de atividades.</p> <p>IX - 2.2. Reforço dos conteúdos das aulas, recorrendo a atividades diversificadas.</p> <p>IX - 2.3. Atividades de preparação para os testes.</p> <p>IX - 2.4. Atividades de preparação para os exames.</p> <p>IX - 2.5. Esclarecimento de dúvidas dos alunos.</p> <p>IX - 2.6. Apoio mais personalizado e individualizado.</p> <p>IX - 2.7. Apoio na realização de trabalhos.</p>	Nunca Algumas vezes Com frequência Sempre Não sei/Não se aplica
		<p>IX - 3. Observações (Neste espaço pode, se assim o entender, fazer uma breve descrição do funcionamento dos apoios que habitualmente leciona)</p>	
X. Agradecimento		<p>Este inquérito termina aqui.</p> <p>Agradeço o tempo disponibilizado para no seu preenchimento.</p> <p>Obrigada pela colaboração!</p> <p>Maria Helena Fonseca mhf.esm@gmail.com</p> <p>X - 1. Observações finais</p>	

Apêndice - 3.2: Solicitação aos professores para responder ao questionário

Mail enviado às escolas:

Exmo. Sr. Diretor

No seguimento do contacto previamente efetuado, no sentido da inclusão da Escola que V^a Ex^a dirige no projeto que estou a desenvolver no âmbito da dissertação de mestrado, venho agora enviar o questionário dirigido aos professores, que concretiza a segunda etapa da colaboração da Escola.

Este questionário destina-se a todos os docentes da Escola Secundária, pelo que solicito que V^a Ex^a faça chegar a todos, da forma que entender mais eficaz, o pequeno texto que se segue e que inclui o *link* para o referido questionário. Os professores, por sua vez, responderão de forma voluntária e autónoma.

Car@ colega

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, no âmbito de um projeto de investigação integrado num mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional, pela Universidade Católica Portuguesa, cujo tema é “Flexibilização da gestão das cargas letivas no ensino secundário: que impactos nas aprendizagens dos alunos?”, orientado pela Prof.^a Doutora Ilídia Cabral.

Com este inquérito pretende-se aferir as perceções dos professores do ensino secundário sobre os impactos que a concretização da flexibilização curricular, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, teve na sua atividade profissional e na aprendizagem dos seus alunos.

Questionário: Flexibilização da gestão das cargas letivas no ensino secundário: que impactos nas aprendizagens dos alunos?

Agradecemos, desde já, a sua preciosa colaboração no preenchimento deste inquérito, preferencialmente **até ao final do mês de julho**.

Maria Helena Fonseca

Professora do grupo 500 na Escola Secundária da Maia/Agrupamento de Escolas da Maia

Poderei ser contactada para esclarecer qualquer questão que surja através dos contactos já enviados anteriormente.

Agradeço, mais uma vez, a colaboração prestada na concretização deste estudo.

Os meus melhores cumprimentos,

Helena Fonseca

Disponibilização em redes sociais:

Caros colegas, venho solicitar a vossa colaboração no preenchimento do inquérito - “Flexibilização da gestão das cargas letivas no ensino secundário: que impactos nas

aprendizagens dos alunos?” - no âmbito do projeto de investigação que estou a desenvolver para a dissertação de mestrado.

A investigação a desenvolver neste projeto pretende analisar as opções tomadas pelas escolas secundárias para a concretização do DL 139/2012 (despacho que regulamentou uma flexibilização curricular que permitiu algumas assimetrias entre as cargas horárias para uma mesma disciplina, conforme as matrizes curriculares adotadas por cada escola) e de que forma estas opções se estão a refletir nas aprendizagens dos alunos e nos seus resultados na avaliação externa.

Pretende-se, de alguma forma, identificar boas práticas implementadas no ensino secundário e fatores que possam condicionar quer a sua implementação quer a sua eficácia.

Num momento em que temos uma nova flexibilização curricular para implementar, este estudo poderá entender-se como uma mais-valia para a tomada de decisão das escolas.

Apesar deste projeto envolver apenas um número reduzido de escolas, a abertura do inquérito a um maior número de professores poderá ajudar à fundamentação dos resultados obtidos.

Pelo tema, o inquérito destina-se a docentes que lecionem em escolas secundárias.

Agradeço desde já a vossa colaboração

Apêndice - 3.3: Docentes por grupo de recrutamento

Quadro 31 - Inquérito – Nº de docentes por grupo de recrutamento

Grupo de recrutamento ⁴	Grupo com disciplinas de exame nacional	
	Sim	Não
290		1
300	14	
320		4
330		5
400	6	
410	9	
420	4	
430	1	
500	23	
510	12	
520	12	
530		2
550		5
600	3	
620		4
Total	84	21
(105)	(80%)	(20%)

Nota: os grupos 320 (Francês) e 330 (Inglês) também têm disciplinas com exames nacionais, mas o número de alunos que os fazem é reduzido. Em 2018⁵, na 1ª fase, a nível nacional apenas 41 alunos internos realizaram o exame 550 - Inglês e 1018 realizaram o exame 517 - Francês.

⁴ Grupos de recrutamento dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de acordo com o Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro, que cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

⁵ JNE - http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/enes_hmlg2018_f1_resumo_mod4.pdf

Apêndice - 4: Diferenças entre as cargas horárias das escolas do estudo

Na **escola A2** existe um reforço de 90 minutos no ano terminal das disciplinas de exame; no caso da Matemática A, acresce um reforço de 45 minutos nos 10º e 11º anos (DC.A2).

Na **escola B1** são atribuídos, se possível, 45 min semanais às disciplinas de Português (10º ano), Matemática A (10º ano), MACS (11º ano), Biologia e Geologia (11º ano), Física e Química A (11º ano) e Geometria Descritiva A (10º e 11º ano) para aula de apoio reforçando o trabalho desenvolvido na aula curricular (PEDC.B1).

Na **escola C1** acrescem 2 tempos (de 50 minutos) no 10º ano e 1 tempo no 12º ano para:

Reforço letivo nas disciplinas sujeitas a exame nacional, de frequência obrigatória ao longo do ano, por forma a compensar a diferença entre a carga horária distribuída pelas várias disciplinas e o “tempo a cumprir” previsto na matriz curricular do ensino secundário. Inclui o reforço nas disciplinas bienais e na trienal da componente de formação específica no âmbito da Portaria nº 44/2014⁶, de 20 de fevereiro (PC.C1).

Por observação dos horários disponibilizados, no 10º ano os 2 tempos curriculares foram distribuídos pelas duas disciplinas bienais; no 12º ano o tempo curricular foi atribuído à disciplina trienal.

Na **escola C3** (PPS.C3) verifica-se um aumento de 50 minutos (componente letiva) de apoio educativo a Matemática no 10º e 11º anos; a Português no 10º ano; reforço de 50 minutos (componente letiva) em todas as disciplinas com exame nacional e nos anos de exame, com exceção de MACS.

Na **escola D1** (PCA.D1), para compensar a diferença entre os tempos resultantes da matriz definida e do “tempo a cumprir”, há um acréscimo de:

- 10º ano - 14 ou 20 tempos na disciplina trienal, quer se trate de CT ou de CSE/LH/AV e de 4 tempos na disciplina de GD A⁷;
- 11º ano - 14 ou 20 tempos distribuídos equitativamente pelas disciplinas bienais, quer se trate de CT ou de CSE/LH/AV e de 4 tempos na disciplina de GD A;

⁶ Portaria nº 44/2014, de 20 de fevereiro: “Primeira alteração à Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto, que define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência”.

⁷ GD A - Geometria Descritiva A

- 12º ano - 24 tempos distribuídos equitativamente pelas disciplinas de Português e pela disciplina trienal.

Na **escola D3**, reforço da carga horária das disciplinas da componente geral e específica, no ensino secundário, sujeitas a avaliação externa (PE.D3).

No quadro seguinte apresentam-se os valores semanais de acordo com as matrizes implementadas em cada escola. De seguida multiplicam-se os valores por 30 semanas e acrescentam-se os reforços indicados pelas escolas, nos seus diversos documentos. A verde assinalam-se os valores acima da matriz de referência; a vermelhos os que estão abaixo.

Quadro 32 - Comparação das cargas horárias, por disciplina

Cargas por disciplina	Matriz DL 139	A2	B1	C1	C3	D1	D3
(valores em minutos)	Totais semanais 10º/11º/12º, de acordo com a matriz						
Formação geral							
Português	585	585	585	650	650	650	650
Língua Estrangeira	360	360	360	350	300	300	300
Filosofia	360	360	360	350	350	300	300
Educação Física	540	540	540	450	450	450	450
Formação específica							
Trienal	810	810	810	800	900	800	900
Bienal 1 e 2	540	540	540	550	600	600	600
Bienal (BG ou FQ A)	630	630	630	650	650	700	700
Anual 1 e 2	180	180	180	150	150	150	150

Cargas totais por disciplina	Matriz DL 139	A2	B1	C1	C3	D1	D3
(valores em minutos)	Totais 10º/11º/12º - 30 semanas + reforços						
Formação geral							
Português	17550	20250	18900	21000	22500	20100	19500
Língua Estrangeira	10800	10800	10800	10500	9000	9000	9000
Filosofia	10800	10800	10800	10500	10500	9000	9000
Educação Física	16200	16200	16200	13500	13500	13500	13500
Formação específica							
Trienal (Hist A e Des A)	24300	27000	24300	27000	28500	24600	27000
Trienal (Mat A)	24300	28350	25650	27000	31500	24950	27000
Bienal 1 e 2	16200	18900	16200	19500	19500	18500	18000
Bienal (BG ou FQ A)	18900	21600	20250	22500	21000	21350	21000
Anual 1 e 2	5400	5400	5400	4500	4500	4500	4500

O quadro seguinte (com os mesmos valores do anterior) assinala as escolas com a maior (máximo - a azul) e a menor (mínimo - a amarelo) carga por disciplina, bem como a diferença entre o valor máximo e mínimo encontrado.

Quadro 33 - Comparação cargas horárias totais, por disciplina

Cargas totais por disciplina (valores em minutos)	Matriz DL 139							Máx - mín	Cargas médias
	A2	B1	C1	C3	D1	D3	Totais 10º/11º/12º - 30 semanas + reforços		
Formação geral									
Português	17550	20250	18900	21000	22500	20100	19500	3600	20375
Língua Estrangeira	10800	10800	10800	10500	9000	9000	9000	1800	9850
Filosofia	10800	10800	10800	10500	10500	9000	9000	1800	10100
Educação Física	16200	16200	16200	13500	13500	13500	13500	2700	14400
Formação específica									
Trienal (Hist A e Des A)	24300	27000	24300	27000	28500	24600	27000	4200	26400
Trienal (Mat A)	24300	28350	25650	27000	31500	24950	27000	6550	27408
Bienal 1 e 2	16200	18900	16200	19500	19500	18500	18000	3300	18433
Bienal (BG ou FQ A)	18900	21600	20250	22500	21000	21350	21000	2250	21283
Anual 1 e 2	5400	5400	5400	4500	4500	4500	4500	900	4800

Quadro 34 - Diferença de número de aulas, entre a carga máxima e mínima (quadro 33)

Diferença de número de aulas (valores em minutos)	Máximo - mínimo	Aulas de 45 minutos	Aulas de 50 minutos
Formação geral			
Português	3600	80	72
Língua Estrangeira	1800	40	36
Filosofia	1800	40	36
Educação Física	2700	60	54
Formação específica			
Trienal (Hist A e Des A)	4200	93	84
Trienal (Mat A)	6550	146	131
Bienal 1 e 2	3300	73	66
Bienal (BG ou FQ A)	2250	50	45
Anual 1 e 2	900	20	18

Quadro 35 - Diferença entre cargas totais e cargas médias (quadro 33)

Diferença cargas totais	Carga "média"	A2	B1	C1	C3	D1	D3
(valores em minutos)	Totais 10º/11º/12º - 30 semanas + reforços						
Formação geral							
Português	20375	-125	-1475	625	2125	-275	-875
Língua Estrangeira	9850	950	950	650	-850	-850	-850
Filosofia	10100	700	700	400	400	-1100	-1100
Educação Física	14400	1800	1800	-900	-900	-900	-900
Formação específica							
Trienal (Hist A e Des A)	26400	600	-2100	600	2100	-1800	600
Trienal (Mat A)	27408	942	-1758	-408	4092	-2458	-408
Bienal 1 e 2	18433	467	-2233	1067	1067	67	-433
Bienal (BG ou FQ A)	21283	317	-1033	1217	-283	67	-283
Anual 1 e 2	4800	600	600	-300	-300	-300	-300

Quadro 36 - Diferença de número de aulas, entre a carga da escola e carga média (quadro 35)

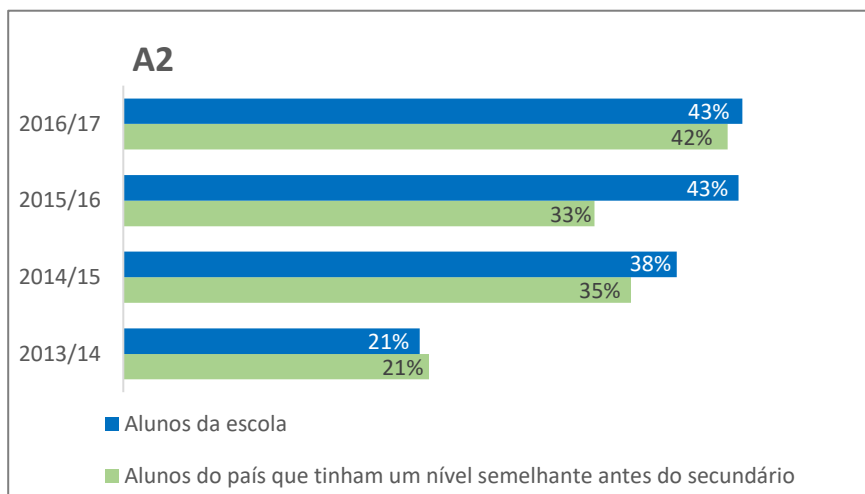
Diferença cargas totais	A2	B1	C1	C3	D1	D3
Aulas de 45 min	Totais 10º/11º/12º - 30 semanas + reforços					
Formação geral						
Português	-3	-33	14	47	-6	-19
Língua Estrangeira	21	21	14	-19	-19	-19
Filosofia	16	16	9	9	-24	-24
Educação Física	40	40	-20	-20	-20	-20
Formação específica						
Trienal (Hist A e Des A)	13	-47	13	47	-40	13
Trienal (Mat A)	21	-39	-9	91	-55	-9
Bienal 1 e 2	10	-50	24	24	1	-10
Bienal (BG ou FQ A)	7	-23	27	-6	1	-6
Anual 1 e 2	13	13	-7	-7	-7	-7

Diferença cargas totais	A2	B1	C1	C3	D1	D3
Aulas de 50 min	Totais 10º/11º/12º - 30 semanas + reforços					
Formação geral						
Português	-3	-30	13	43	-6	-18
Língua Estrangeira	19	19	13	-17	-17	-17
Filosofia	14	14	8	8	-22	-22
Educação Física	36	36	-18	-18	-18	-18
Formação específica						
Trienal (Hist A e Des A)	12	-42	12	42	-36	12

Diferença cargas totais	A2	B1	C1	C3	D1	D3
Trienal (Mat A)	19	-35	-8	82	-49	-8
Bienal 1 e 2	9	-45	21	21	1	-9
Bienal (BG ou FQ A)	6	-21	24	-6	1	-6
Anual 1 e 2	12	12	-6	-6	-6	-6

Apêndice - 5.1: Infoescolas - percursos diretos de sucesso

Gráfico 26 - Escola A2 - percursos diretos de sucesso



Comparação com o país

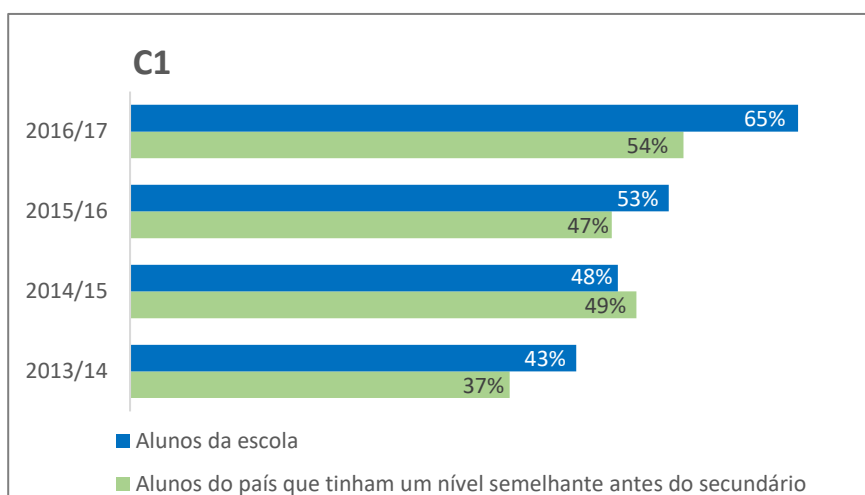
+/-

+

+/-

+/-

Gráfico 27 - Escola C1 - percursos diretos de sucesso



Comparação com o país

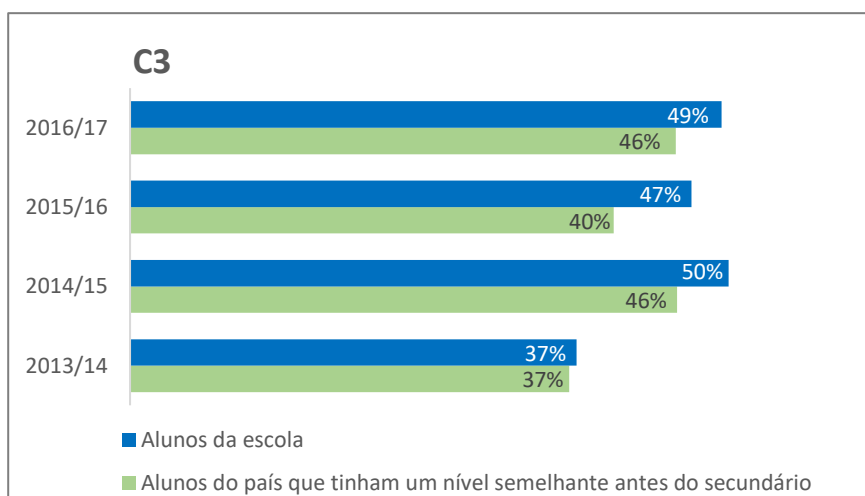
+

+

+/-

+

Gráfico 28 - Escola C3 - percursos diretos de sucesso



Comparação com o país

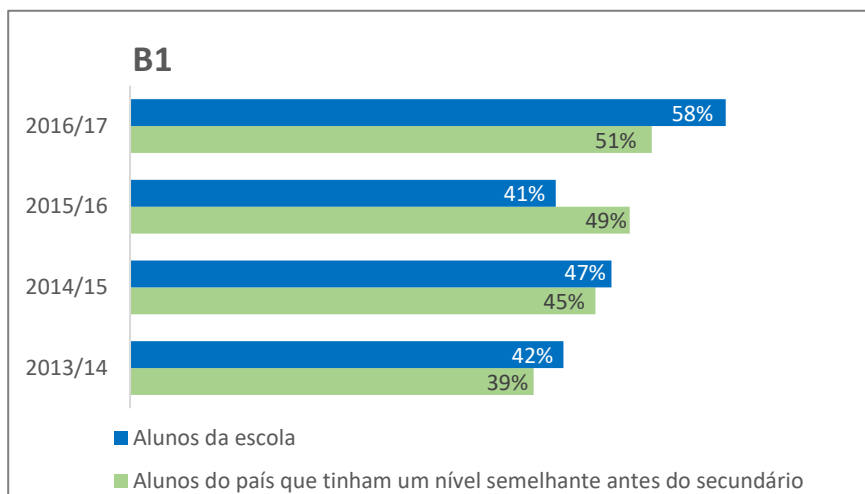
+/-

+

+/-

+/-

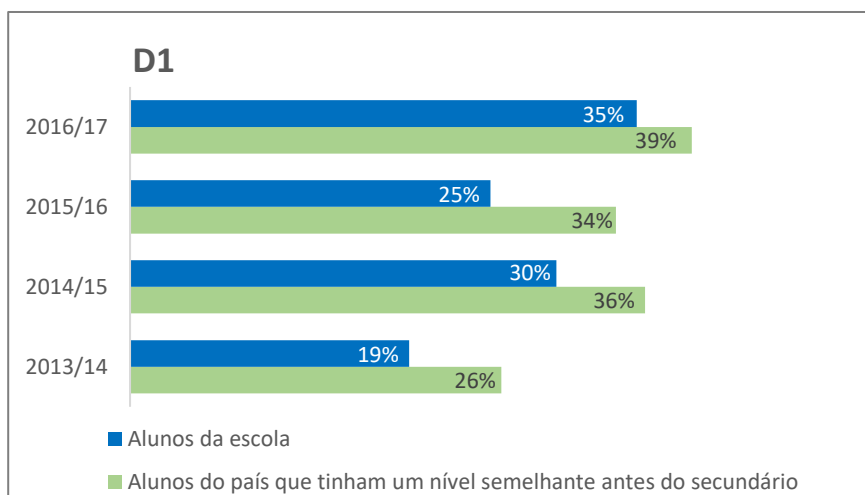
Gráfico 29 - Escola B1 - percursos diretos de sucesso



Comparação com o país



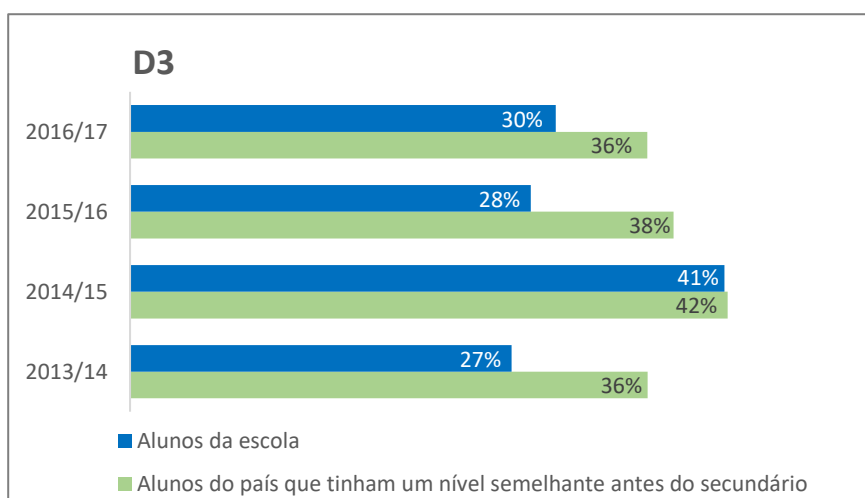
Gráfico 30 - Escola D1 - percursos diretos de sucesso



Comparação com o país



Gráfico 31 - Escola D3 - percursos diretos de sucesso



Comparação com o país



Fonte: Elaboração própria a partir das bases de dados do Infoescolas

Apêndice - 5.2: Infoescolas - taxas de retenção ou desistência

Quadro 37 - Infoescolas - taxas de retenção ou desistência, por escola

A2	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
10º ano	23%	18%	23%	12%	6%
11º ano	14%	20%	12%	9%	8%
12º ano	42%	37%	41%	39%	30%

B1	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
10º ano	13%	15%	18%	16%	21%
11º ano	15%	11%	12%	3%	6%
12º ano	38%	32%	30%	25%	23%

C1	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
10º ano	7%	12%	7%	7%	11%
11º ano	8%	13%	8%	7%	6%
12º ano	28%	28%	31%	28%	20%

C3	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
10º ano	9%	10%	17%	4%	6%
11º ano	9%	9%	6%	4%	2%
12º ano	33%	25%	19%	17%	15%

D1	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
10º ano	23%	22%	21%	18%	21%
11º ano	20%	16%	12%	15%	6%
12º ano	44%	45%	40%	41%	32%

D3	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
10º ano	23%	25%	17%	30%	25%
11º ano	12%	12%	12%	18%	16%
12º ano	27%	27%	50%	40%	39%

Fonte: Elaboração própria a partir das bases de dados do Infoescolas

Apêndice - 6.1: Respostas ao inquérito dos docentes

Quadro 38 - Resultados da questão II - 2 (médias)

II - 2. Com aulas de 50 minutos em vez de blocos de 90 minutos...	Global (N=105)	Professores que lecionam com matrizes de:	
		45 min (N=69)	50 min (N=36)
II - 2.1. o tempo útil de aula é maior.	2,91	3,03	2,69
II - 2.2. o tempo útil de aula é mais eficaz.	3,28	3,35	3,14
II - 2.3. é mais fácil o controlo da (in)disciplina dos alunos.	3,34	3,42	3,20
II - 2.4. os alunos estão mais atentos nas aulas.	3,23	3,29	3,12
II - 2.5. os alunos acompanham melhor a disciplina porque a têm mais vezes por semana.	2,99	3,15	2,69
II - 2.6. os alunos acompanham melhor a disciplina porque ficam menos cansados nas aulas.	3,21	3,30	3,03
II - 2.7. os professores fazem uma melhor gestão da aula porque se cansam menos.	2,95	2,96	2,94
II - 2.8. os alunos têm mais tempo para descarregar energias nos intervalos e, por isso, estão mais calmos nas aulas.	3,10	3,23	2,86
II - 2.9. há quebras, de uma aula para a outra, que prejudicam a sequência dos conteúdos lecionados.	2,31	2,42	2,11
II - 2.10. o encurtamento do tempo de aula não permite a realização de algumas atividades, normalmente mais longas.	2,70	2,87	2,36

Quadro 39 - Resultados da questão II - 2

II - 2. Tendo em consideração apenas os cursos científico-humanísticos (CCH) do ensino secundário, indique o seu nível de concordância com as afirmações seguintes. Com aulas de 50 minutos em vez de blocos de 90 minutos:	N=105					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo parcialmente (3)	Concordo totalmente (4)	Não sei/ Não se aplica		
II - 2.1. o tempo útil de aula é maior.	16	17	30	40	2	2,91	1,080
II - 2.2. o tempo útil de aula é mais eficaz.	9	13	21	60	2	3,28	0,989
II - 2.3. é mais fácil o controlo da (in)disciplina dos alunos.	6	11	26	57	5	3,34	0,897
II - 2.4. os alunos estão mais atentos nas aulas.	6	13	33	48	5	3,23	0,893
II - 2.5. os alunos acompanham melhor a disciplina porque a têm mais vezes por semana.	12	17	32	40	4	2,99	1,020

II - 2. Tendo em consideração apenas os cursos científico-humanísticos (CCH) do ensino secundário, indique o seu nível de concordância com as afirmações seguintes. Com aulas de 50 minutos em vez de blocos de 90 minutos:	N=105					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo parcialmente (3)	Concordo totalmente (4)	Não sei/ Não se aplica		
II - 2.6. os alunos acompanham melhor a disciplina porque ficam menos cansados nas aulas.	7	19	22	54	3	3,21	0,974
II - 2.7. os professores fazem uma melhor gestão da aula porque se cansam menos.	12	18	35	37	3	2,95	1,004
II - 2.8. os alunos têm mais tempo para descarregar energias nos intervalos e, por isso, estão mais calmos nas aulas.	7	20	31	44	3	3,10	0,945
II - 2.9. há quebras, de uma aula para a outra, que prejudicam a sequência dos conteúdos lecionados.	25	34	29	14	3	2,31	0,990
II - 2.10. o encurtamento do tempo de aula não permite a realização de algumas atividades, normalmente mais longas.	14	28	32	26	5	2,70	1,005

Quadro 40 - Resultados da questão III - 1 (médias)

III - 1. Tendo em consideração apenas os cursos científico-humanísticos (CCH) do ensino secundário, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	Global (N=105)	Leciona CCH		Leciona CCH e disciplina de exame		Matriz	
		Sim (N=87)	Não (N=18)	Sim (N=67)	Não (N=20)	45 (N=69)	50 (N=36)
III - 1.1. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para facilitar o acesso dos alunos ao ensino superior.	3,34	3,38	3,17	3,43	3,20	3,58	3,14
III - 1.2. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para manter/melhorar os resultados da avaliação externa e os rankings da escola.	2,81	2,79	2,88	2,80	2,75	3,00	2,41
III - 1.3. As disciplinas com exame nacional são tão importantes como as outras para a formação dos alunos.	3,48	3,45	3,59	3,40	3,63	3,49	3,23
III - 1.4. Com vista à formação integral dos alunos, devem ser reforçadas disciplinas que promovam a educação para a cidadania e para a saúde.	3,07	3,02	3,28	2,97	3,20	3,05	2,81
III - 1.5. A importância que as escolas dão às disciplinas de exame é exagerada.	2,71	2,66	2,94	2,64	2,74	2,64	2,64
III - 1.6. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados globais dos alunos.	2,71	2,74	2,61	2,71	2,82	2,69	2,74

III - 1. Tendo em consideração apenas os cursos científico-humanísticos (CCH) do ensino secundário, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	Global (N=105)	Leciona CCH e disciplina de exame				Matriz	
		Leciona CCH		Leciona CCH e disciplina de exame		45	50
		Sim (N=87)	Não (N=18)	Sim (N=67)	Não (N=20)	(N=69)	(N=36)
III - 1.7. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados dos alunos na minha disciplina.	2,70	2,70	2,69	2,72	2,63	2,72	2,74
III - 1.8. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nas aprendizagens dos alunos na minha disciplina.	2,70	2,75	2,43	2,76	2,71	2,70	2,89
III - 1.9. As escolas devem poder definir quais as cargas horárias a atribuir a todas as disciplinas, obedecendo a limites previstos na legislação.	3,17	3,16	3,24	3,18	3,10	3,47	2,59
III - 1.10. As disciplinas com exame nacional devem ter a mesma carga horária em todas as escolas.	3,42	3,47	3,17	3,46	3,50	3,51	3,36
III - 1.11. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional não é justa para os alunos.	3,51	3,56	3,29	3,56	3,55	3,70	3,27
III - 1.12. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional deve ser parte da autonomia das escolas.	2,42	2,43	2,39	2,47	2,30	2,57	2,27

Quadro 41 - Resultados da questão III - 1

III - 1. Tendo em consideração apenas os cursos científico-humanísticos (CCH) do ensino secundário, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	N=105					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei/ Não se aplica		
	(1)	(2)	(3)	(4)			
III - 1.1. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para facilitar o acesso dos alunos ao ensino superior.	6	13	25	61	0	3,34	0,903
III - 1.2. Deve ser feito um reforço do tempo letivo dedicado às disciplinas com exame nacional para manter/melhorar os resultados da avaliação externa e os rankings da escola.	18	20	29	36	2	2,81	1,098
III - 1.3. As disciplinas com exame nacional são tão importantes como as outras para a formação dos alunos.	2	15	18	68	2	3,48	0,811
III - 1.4. Com vista à formação integral dos alunos, devem ser reforçadas disciplinas que promovam a educação	6	21	36	40	2	3,07	0,906

III - 1. Tendo em consideração apenas os cursos científico-humanísticos (CCH) do ensino secundário, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	N=105					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo parcialmente (3)	Concordo totalmente (4)	Não sei/ Não se aplica		
para a cidadania e para a saúde.							
III - 1.5. A importância que as escolas dão às disciplinas de exame é exagerada.	18	22	35	28	2	2,71	1,049
III - 1.6. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados globais dos alunos.	7	30	35	18	15	2,71	0,872
III - 1.7. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nos resultados dos alunos na minha disciplina.	10	26	31	20	18	2,70	0,948
III - 1.8. A matriz curricular adotada na escola tem vindo a ter reflexos positivos nas aprendizagens dos alunos na minha disciplina.	10	26	35	19	15	2,70	0,924
III - 1.9. As escolas devem poder definir quais as cargas horárias a atribuir a todas as disciplinas, obedecendo a limites previstos na legislação.	9	16	27	52	1	3,17	0,985
III - 1.10. As disciplinas com exame nacional devem ter a mesma carga horária em todas as escolas.	4	14	21	66	0	3,42	0,859
III - 1.11. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional não é justa para os alunos.	3	10	21	69	2	3,51	0,787
III - 1.12. A discrepância existente entre as escolas nas cargas horárias das disciplinas com exame nacional deve ser parte da autonomia das escolas.	33	24	17	30	1	2,42	1,206

Quadro 42 - Resultados da questão VI- 3 (médias)

VI - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária AUMENTOU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	Global (N=12)
VI - 3.1. O aumento da carga horária permitiu-me poder cumprir o programa da disciplina.	3,17
VI - 3.2. O desempenho dos meus alunos melhorou com o aumento da carga letiva.	3,67
VI - 3.3. O aumento da carga horária permitiu-me lecionar os conteúdos programáticos com mais calma.	3,67

VI - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária AUMENTOU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	Global (N=12)
VI - 3.4. O aumento da carga horária permitiu-me aprofundar alguns conteúdos programáticos.	3,58
VI - 3.5. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar os momentos de sínteses parciais/globais de conteúdos lecionados.	3,67
VI - 3.6. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar as atividades de consolidação.	3,67
VI - 3.7. O aumento da carga horária permitiu-me diversificar os materiais e os métodos de trabalho.	3,50
VI - 3.8. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho individual no decurso das aulas.	3,58
VI - 3.9. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho de pares/grupo no decurso das aulas.	3,36
VI - 3.10. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho de projeto com os meus alunos.	2,45
VI - 3.11. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar a apresentação de trabalhos pelos alunos.	3,17
VI - 3.12. O aumento da carga horária permitiu-me trabalhar de forma diferenciada com os alunos, em função das suas necessidades.	3,17
VI - 3.13. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar a promoção da discussão e do debate entre alunos.	3,00
VI - 3.14. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar as atividades de preparação para os exames nacionais.	3,67
VI - 3.15. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar a participação ativa de todos os alunos.	3,50
VI - 3.16. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar os momentos de avaliação formativa.	3,58
VI - 3.17. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o feedback sistemático do trabalho dos alunos.	3,58
VI - 3.18. O aumento da carga horária não se refletiu nas minhas práticas letivas.	1,33

Quadro 43 - Resultados da questão VI - 3

VI - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária AUMENTOU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	N=12					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei/ Não se aplica		
	(1)	(2)	(3)	(4)			
VI - 3.1. O aumento da carga horária permitiu-me poder cumprir o	2	1	2	7	0	3,17	1,143

VI - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária AUMENTOU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	N=12					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo parcialmente (3)	Concordo totalmente (4)	Não sei/ Não se aplica		
programa da disciplina.							
VI - 3.2. O desempenho dos meus alunos melhorou com o aumento da carga letiva.	0	0	4	8	0	3,67	0,471
VI - 3.3. O aumento da carga horária permitiu-me lecionar os conteúdos programáticos com mais calma.	0	1	2	9	0	3,67	0,624
VI - 3.4. O aumento da carga horária permitiu-me aprofundar alguns conteúdos programáticos.	0	1	3	8	0	3,58	0,640
VI - 3.5. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar os momentos de sínteses parciais/globais de conteúdos lecionados.	0	1	2	9	0	3,67	0,624
VI - 3.6. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar as atividades de consolidação.	0	1	2	9	0	3,67	0,624
VI - 3.7. O aumento da carga horária permitiu-me diversificar os materiais e os métodos de trabalho.	0	2	2	8	0	3,50	0,764
VI - 3.8. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho individual no decurso das aulas.	0	1	3	8	0	3,58	0,640
VI - 3.9. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho de pares/grupo no decurso das aulas.	0	2	3	6	1	3,36	0,771
VI - 3.10. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o trabalho de projeto com os meus alunos.	3	3	2	3	1	2,45	1,157
VI - 3.11. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar a apresentação de trabalhos pelos alunos.	0	3	4	5	0	3,17	0,799
VI - 3.12. O aumento da carga horária permitiu-me trabalhar de forma diferenciada com os alunos, em função das suas necessidades.	0	1	8	3	0	3,17	0,553
VI - 3.13. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar a promoção da discussão e do debate entre alunos.	1	2	5	4	0	3,00	0,913
VI - 3.14. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar as atividades de preparação para os exames nacionais.	0	1	2	9	0	3,67	0,624
VI - 3.15. O aumento da carga horária	0	1	4	7	0	3,50	0,645

VI - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária AUMENTOU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	N=12					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo parcialmente (3)	Concordo totalmente (4)	Não sei/ Não se aplica		
permitiu-me intensificar a participação ativa de todos os alunos.							
VI - 3.16. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar os momentos de avaliação formativa.	0	1	3	8	0	3,58	0,640
VI - 3.17. O aumento da carga horária permitiu-me intensificar o feedback sistemático do trabalho dos alunos.	0	1	3	8	0	3,58	0,640
VI - 3.18. O aumento da carga horária não se refletiu nas minhas práticas letivas.	10	1	0	1	0	1,33	0,850

Quadro 44 - Resultados da questão VII- 3 (médias)

VII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária DIMINUIU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	Global (N=15)	Leciona disciplina com exame	
		Sim (N=8)	Não (N=7)
VII - 3.1. Com a redução da carga horária não posso cumprir o programa da disciplina.	3,40	3,38	3,43
VII - 3.2. O desempenho dos meus alunos piorou com a redução da carga letiva.	3,20	3,25	3,14
VII - 3.3. A diminuição da carga horária levou-me a lecionar os conteúdos programáticos com menos calma.	3,53	3,63	3,43
VII - 3.4. A diminuição da carga horária impediu-me de aprofundar alguns conteúdos programáticos.	3,73	3,75	3,71
VII - 3.5. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de sínteses parciais/globais de conteúdos lecionados.	3,40	3,50	3,29
VII - 3.6. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de atividades de consolidação.	3,67	3,75	3,57
VII - 3.7. Com a diminuição da carga horária reduzi a diversificação de materiais e métodos de trabalho.	3,47	3,50	3,43
VII - 3.8. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho individual no decurso das aulas.	3,50	3,50	3,50
VII - 3.9. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho de pares/grupo no decurso das aulas.	3,53	3,63	3,43
VII - 3.10. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho de projeto com os meus alunos.	3,69	3,43	4,00

VII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária DIMINUIU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	Global (N=15)	Leciona disciplina com exame	
		Sim (N=8)	Não (N=7)
VII - 3.11. Com a diminuição da carga horária reduzi a apresentação de trabalhos pelos alunos.	3,57	3,38	3,83
VII - 3.12. Com a diminuição da carga horária reduzi as práticas de diferenciação pedagógica em função das necessidades dos alunos.	3,53	3,75	3,29
VII - 3.13. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de promoção da discussão e do debate entre alunos.	3,64	3,63	3,67
VII - 3.14. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de atividades de preparação para os exames nacionais.	3,45	3,29	3,75
VII - 3.15. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de participação ativa de todos os alunos.	3,13	3,50	2,71
VII - 3.16. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de avaliação formativa.	3,20	3,63	2,71
VII - 3.17. Com a diminuição da carga horária reduzi o feedback sistemático do trabalho dos alunos.	2,87	3,25	2,43
VII - 3.18. A diminuição da carga horária não se refletiu nas minhas práticas letivas.	1,40	1,38	1,43

Quadro 45 - Resultados da questão VII - 3

VII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária DIMINUIU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações	N=15					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei/ Não se aplica		
	(1)	(2)	(3)	(4)			
VII - 3.1. Com a redução da carga horária não posso cumprir o programa da disciplina.	0	1	7	7	0	3,40	0,611
VII - 3.2. O desempenho dos meus alunos piorou com a redução da carga letiva.	1	1	7	6	0	3,20	0,833
VII - 3.3. A diminuição da carga horária levou-me a lecionar os conteúdos programáticos com menos calma.	0	0	7	8	0	3,53	0,499
VII - 3.4. A diminuição da carga horária impediu-me de aprofundar alguns conteúdos programáticos.	0	0	4	11	0	3,73	0,442
VII - 3.5. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de sínteses parciais/globais de conteúdos	0	1	7	7	0	3,40	0,611

VII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária DIMINUIU, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações	N=15					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo parcialmente (3)	Concordo totalmente (4)	Não sei/ Não se aplica		
lecionados.							
VII - 3.6. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de atividades de consolidação.	0	0	5	10	0	3,67	0,471
VII - 3.7. Com a diminuição da carga horária reduzi a diversificação de materiais e métodos de trabalho.	0	2	4	9	0	3,47	0,718
VII - 3.8. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho individual no decurso das aulas.	0	2	3	9	1	3,50	0,732
VII - 3.9. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho de pares/grupo no decurso das aulas.	0	0	7	8	0	3,53	0,499
VII - 3.10. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de trabalho de projeto com os meus alunos.	0	0	4	9	2	3,69	0,462
VII - 3.11. Com a diminuição da carga horária reduzi a apresentação de trabalhos pelos alunos.	0	1	4	9	1	3,57	0,623
VII - 3.12. Com a diminuição da carga horária reduzi as práticas de diferenciação pedagógica em função das necessidades dos alunos.	0	1	5	9	0	3,53	0,618
VII - 3.13. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de promoção da discussão e do debate entre alunos.	0	0	5	9	1	3,64	0,479
VII - 3.14. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de atividades de preparação para os exames nacionais.	0	2	2	7	4	3,45	0,782
VII - 3.15. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de participação ativa de todos os alunos.	1	1	8	5	0	3,13	0,806
VII - 3.16. Com a diminuição da carga horária reduzi os momentos de avaliação formativa.	2	1	4	8	0	3,20	1,046
VII - 3.17. Com a diminuição da carga horária reduzi o feedback sistemático do trabalho dos alunos.	2	4	3	6	0	2,87	1,087
VII - 3.18. A diminuição da carga horária não se refletiu nas minhas práticas letivas.	10	4	1	0	0	1,40	0,611

Quadro 46 - Resultados da questão VIII- 3 (médias)

VIII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária se MANTEVE, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	Global (N=58)	Leciona disciplina com exame	
		Sim (N=47)	Não (N=11)
VIII - 3.1. Com um aumento da carga horária poderia cumprir o programa da disciplina.	3,07	3,11	2,88
VIII - 3.2. Com um aumento da carga horária poderia lecionar os conteúdos programáticos com mais calma.	3,58	3,62	3,40
VIII - 3.3. Com um aumento da carga horária poderia aprofundar alguns conteúdos programáticos.	3,72	3,77	3,55
VIII - 3.4. Com um aumento da carga horária poderia intensificar as atividades de consolidação.	3,72	3,77	3,50
VIII - 3.5. Com um aumento da carga horária poderia diversificar os materiais e os métodos de trabalho.	3,55	3,57	3,44
VIII - 3.6. Com um aumento da carga horária poderia trabalhar de forma diferenciada com os alunos, em função das suas necessidades.	3,60	3,62	3,50
VIII - 3.7. Com um aumento da carga horária poderia intensificar as atividades de preparação para os exames nacionais.	3,57	3,63	3,00
VIII - 3.8. Com um aumento da carga horária poderia intensificar a participação ativa de todos os alunos.	3,55	3,55	3,55
VIII - 3.9. Com um aumento da carga horária poderia intensificar os momentos de avaliação formativa.	3,43	3,51	3,00
VIII - 3.10. Com um aumento da carga horária poderia intensificar o feedback sistemático do trabalho dos alunos.	3,47	3,49	3,40
VIII - 3.11. Um aumento da carga horária não teria reflexos nas minhas práticas letivas.	1,66	1,55	2,09

Quadro 47 - Resultados da questão VIII - 3

VIII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária se MANTEVE, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	N=58					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo parcialmente (3)	Concordo totalmente (4)	Não sei/ Não se aplica		
VIII - 3.1. Com um aumento da carga horária poderia cumprir o programa da disciplina.	5	10	15	24	4	3,07	0,997
VIII - 3.2. Com um aumento da carga horária poderia lecionar os conteúdos programáticos com mais calma.	3	4	7	43	1	3,58	0,837
VIII - 3.3. Com um aumento da carga	1	4	5	48	0	3,72	0,664

VIII - 3. Tendo em consideração apenas as disciplinas dos CCH que leciona em que a carga horária se MANTEVE, indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações:	N=58					Média	Desvio padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo parcialmente (3)	Concordo totalmente (4)	Não sei/ Não se aplica		
horária poderia aprofundar alguns conteúdos programáticos.							
VIII - 3.4. Com um aumento da carga horária poderia intensificar as atividades de consolidação.	1	4	5	47	1	3,72	0,669
VIII - 3.5. Com um aumento da carga horária poderia diversificar os materiais e os métodos de trabalho.	1	6	10	39	2	3,55	0,754
VIII - 3.6. Com um aumento da carga horária poderia trabalhar de forma diferenciada com os alunos, em função das suas necessidades.	1	5	10	41	1	3,60	0,722
VIII - 3.7. Com um aumento da carga horária poderia intensificar as atividades de preparação para os exames nacionais.	2	5	6	38	7	3,57	0,823
VIII - 3.8. Com um aumento da carga horária poderia intensificar a participação ativa de todos os alunos.	1	5	13	39	0	3,55	0,723
VIII - 3.9. Com um aumento da carga horária poderia intensificar os momentos de avaliação formativa.	3	5	13	35	2	3,43	0,863
VIII - 3.10. Com um aumento da carga horária poderia intensificar o feedback sistemático do trabalho dos alunos.	2	4	16	35	1	3,47	0,775
VIII - 3.11. Um aumento da carga horária não teria reflexos nas minhas práticas letivas.	34	15	4	5	0	1,66	0,939

Quadro 48 - Tipo de apoios disponibilizados

IX - 1. Na escola onde leciona e relativamente à sua disciplina, que tipos de apoios são disponibilizados para os alunos dos CCH?	N	%
IX - 1.1. Apoio/reforço destinado a toda a turma.	20	14%
IX - 1.2. Apoio orientado para cada turma, com frequência facultativa.	31	21%
IX - 1.3. Apoio individual (ou em pequeno grupo) destinado a alunos com dificuldades.	25	17%
IX - 1.4. Apoio individual (ou em pequeno grupo) destinado a alunos com altas expectativas.	8	5%
IX - 1.5. Apoio tipo sala de estudo a que os alunos recorrem para tirar dúvidas e/ou efetuar trabalhos diferenciados.	47	32%

IX - 1. Na escola onde leciona e relativamente à sua disciplina, que tipos de apoios são disponibilizados para os alunos dos CCH?	N	%
IX - 1.6. Coadjuvação dentro da sala de aula.	17	11%

Quadro 49 - Tarefas realizadas nos apoios

IX - 2. Considerando os apoios que leciona dirigidos a alunos dos CCH, com que frequência realiza as seguintes tarefas?	N=83					Média
	Nunca	Algumas vezes	Com frequência	Sempre	Não sei/ Não se aplica	
	(1)	(2)	(3)	(4)		
IX - 2.1. Reforço dos conteúdos das aulas, recorrendo ao mesmo tipo de atividades.	4	36	29	0	14	2,36
IX - 2.2. Reforço dos conteúdos das aulas, recorrendo a atividades diversificadas.	3	20	46	0	14	2,62
IX - 2.3. Atividades de preparação para os testes.	0	27	42	0	14	2,61
IX - 2.4. Atividades de preparação para os exames.	1	26	37	0	19	2,56
IX - 2.5. Esclarecimento de dúvidas dos alunos.	0	8	62	0	13	2,89
IX - 2.6. Apoio mais personalizado e individualizado.	1	19	50	0	13	2,70
IX - 2.7. Apoio na realização de trabalhos.	12	25	33	0	13	2,30

Apêndice - 6.2: Observações registradas no inquérito dos docentes

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	II - 3. Observações
Q.B1.5	400	45	O ideal seria uma aula de 90 min. para trabalhos de grupo e as outras de 45 ou 50 min..
Q.B1.7	550	45	Essencialmente, tanto professores como alunos, precisam de uma pausa. Mais que 60 minutos de aula seguidos fazem a atenção diminuir enormemente.
Q.B1.14	520	45	Em situações excepcionais poderá haver necessidade de juntar blocos, para realização de aulas práticas experimentais.
Q.B1.50	550	45	A minha escola usa tempos letivos de 45. Esta situação, explica as minhas escolhas no numero anterior.
Q.B1.51	290	45	Apesar de não ter aulas de 50 minutos, penso que as afirmações que assinalei são as mais corretas, até por conversas que tenho tido com docentes de outras escolas que estão com o regime de 50 minutos.
Q.C1.5	500	50	Em matemática realizam-se normalmente duas aulas consecutivas de 50 minutos
Q.D3.3	620	50	Aulas de 50 minutos em detrimento de 100 implicaram um reformulação na abordagem de conteúdos por aula, diminuindo o tempo de exercitação dos alunos, apesar da distribuição na educação física se centrar numa aula de 100 minutos +1 aula de 50 minutos. No entanto, face à redução da carga horária em 30 minutos (passou-se de 180 minutos semanais para 150 minutos semanais), por opção da organização em blocos de 50 minutos (em blocos de 45 minutos ter-se-ia mantido a carga horária em 180 minutos semanais), o tempo de prática é menor com o consequente "prejuízo" para a aprendizagem dos alunos.
Q.Net.3	520	45	É sempre difícil encontrar um timing ótimo. Tudo depende do conteúdo a leccionar (aula prática ou teórica, por exemplo...)
Q.Net.22	400	45	Melhor dinâmica entre professores e alunos
Q.Net.27	520	50	Na organização de 50 minutos a minha disciplina ficou com blocos de 50 + 50 (ou 100 com intervalo) resulta muito melhor do que blocos de 90 sem intervalo. O inconveniente é que a disciplina perdeu 1tempo por semana (50 minutos).

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	III - 2. Observações
Q.B1.7	550	45	Os cursos CCH são a via, por excelência, de acesso ao ensino superior. Nessa medida creio ser fundamental que tanto as disciplinas com exame nacional como os próprios exames nacionais sejam exatamente iguais, nos conteúdos, nas cargas horárias, na avaliação, etc..
Q.B1.31	400	45	Admito que possa haver cargas horárias semanais diferenciadas em disciplinas sujeitas a exame nacional em função de um diagnóstico detalhado das competências dos alunos, realizado previamente.
Q.B1.43	510	45	A possibilidade de atribuição de uma carga horária diferente em diferentes escolas nas disciplinas com exame nacional compreende-se pois escolas localizadas em meios mais desfavorecidos poderão assim proporcionar mais apoio aos seus alunos. No entanto, se pensarmos que os alunos estão todos a competir entre si no ingresso no ensino superior, essa possibilidade torna-se um fator de desigualdade entre os alunos.
Q.C1.5	500	50	Em Matemática existe reforço de 50 minutos semanais no 12º ano
Q.Net.22	400	45	As escolas devem ter autonomia para a carga horária por causa dos exames
Q.Net.23	300	50	Deve ser permitido aumentar a carga horária de uma disciplina sujeita a exame nacional, se o grupo disciplinar assim o achar, por maioria.
Q.Net.27	520	50	Todas as disciplinas devem promover a educação para a cidadania e para a saúde.
Q.Net.29	500	50	Considero muito injusto haver escolas com mais carga horária do que outras. O que se verifica é que nas escolas com piores resultados (onde normalmente os alunos são mais carenciados) é precisamente onde a carga horária é inferior porque o crédito de escola não chega. Assim, a matemática tem vindo a ser penalizada. A carga horária atribuída deveria ser igual de Norte a Sul do país.

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	IV - 3. Observações
Q.B1.7	550	45	Tenho estado ligado ao 3º ciclo e ensino profissional.
Q.B1.29	620	45	Uma tese de mestrado deveria versar processos / metodologias para solucionar o problema do insucesso e/ou formas de adequar currículos tornando-os mais atrativos e menos extensos..... e não sobre a forma/intenção de retirar horas às outras disciplinas através de subterfúgios inacreditáveis... o nº de horas não torna o profissional medíocre num bom profissional.... está na hora de olharem para dentro no sentido da resolução dos problemas
Q.Net.29	500	50	Nunca consegui cumprir o programa de Matemática A com os 5 tempos letivos que foram sempre atribuídos.

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	V - 2. Observações
Q.B1.9	420	45	Lecionei Geografia C em 2010/2011
Q.B1.26	420	45	Lecionei geografia da componente científica (quase igual a cursos Científico Humanísticos, excepto módulo B.1)) em cursos profissionais de Técnico de Turismo
Q.B1.29	620	45	Não é preciso fazer uma tese para descortinar a tipologia das respostas...

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	VI - 4. Observações
Q.Net.28	300	45	Não esquecer que, com as metas curriculares, os programas de educação literária são difíceis de gerir.

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	VII - 4. Observações
Q.B1.26	420	45	As atividades de interdisciplinariedade e transdisciplinariedade foram muito reduzidas em prol da expansão da FCT e Estágios profissionais de cursos técnico profissionais

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	VIII - 4. Observações
Q.B1.10	320	45	A carga horária é suficiente para as questões 3.1 a 3.10, sobretudo porque estão previstos 135 minutos lecionados em turnos.
Q.B1.26	420	45	Na disciplina de geografia em componente científica de curso técnico de turismo observamos uma perda de carga horária em benefício de (FCT) formação contexto de trabalho e Estágio.
Q.B1.27	500	45	Não considero que a solução esteja apenas no aumento da carga horária. Turmas mais pequenas, alteração dos currículos, menos conteúdos, alteração dos métodos de ensino, com recurso aos aparelhos telemóvel, tablets, computador, alteração da própria sala de aula, é fundamental para os alunos do século XXI.
Q.B1.29	620	45	O tempo por si só não pode ser usado como com responsável e/ou diferenciador na consecução de objetivos e numa lógica de melhoria no processo ensino e aprendizagem. O fator professor não pode nunca ser descorado de qualquer reflexão deste tipo.

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	IX - 3. Observações
Q.B1.9	420	45	Não há apoios para geografia na minha escola, pelo que o apoio tem de ser dado durante as aulas, ou reforçando/especificando os trabalhos de casa
Q.B1.14	520	45	Não lecionei apoios a alunos de CCH
Q.B1.17	520	45	Não tenho no meu horário nenhum tipo de apoio aos alunos
Q.B1.26	420	45	O apoio é lecionado na biblioteca e tem um carácter muito facultativo, excepto se o professor aconselhar ou convocar o aluno e este aceitar. Na maior parte dos casos só os bons ou muito bons alunos, optam por frequentar estes tempos regularmente, mas

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	IX - 3. Observações
			alguns alunos têm medo de se expôr com dúvidas ao seu próprio professor. Na maior parte dos casos só os alunos convocados e motivados, mas que denotam dificuldades aceitam o apoio do professor. Muitos alunos recusam imediatamente o apoio de seus professores com o argumento: "é mais do mesmo" - isto é dar os conteúdos por mesmos métodos tradicionais...
Q.B1.29	620	45	O tempo definido para cada disciplina é superiormente estipulado (pensado e adequado) no sentido de dar cumprimento a todas as questões definidas no questionário.... se assim não é... devem repensar os currículos/tempo para que a transmissão efetiva e a sua preparação se faça devidamente enquadrada e não à custa da retirada de horas de outras disciplinas.
Q.B1.31	400	45	Atendo às dúvidas e questões dos alunos que me procuram no meu tempo de atendimento na Biblioteca Escolar. Por vezes, peço insistentemente a alguns alunos que apareçam. Uns aparecem, outros não.
Q.B1.41	520	45	Os apoios eram espaços que, por serem de frequência facultativa, permitiram um trabalho personalizado colmatando dificuldades diagnosticadas nas aulas. Os alunos com mais dificuldades puderam usufruir de mais tempo com o professor e os alunos com um nível científico mais desenvolvido puderam ir mais longe nas suas questões esclarecendo dúvidas e pormenores que, numa aula normal, poderia não ser possível a sua análise ou não ser relevante para a maior parte dos alunos.
Q.D3.1	520	50	Os alunos com dificuldades não aparecem ao apoio. Os que não acham "fixe" ser bom aluno e estudar, os mais populares arrastam os outros consigo, que não vão para não serem alvo de gozo e humilhação. Os apoios deveriam ser facultativos e para, no máximo, seis alunos.
Q.Net.5	500	45	Não leciono os apoios devido a ter 12 blocos de 90 minutos na minha carga horária semanal!!!

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	X - 1. Observações finais
Q.B1.5	400	45	O inquérito foi muito útil para reflexão das práticas letivas.
Q.B1.7	550	45	Gostaria de saber se os resultados serão dados a conhecer. Obrigado.
Q.B1.26	420	45	Em vários momentos a escola ofereceu mais horas a algumas disciplinas (mat.) e os alunos obtiveram melhores médias, noutras momentos ofereceu aos alunos do secundário atividades de desenvolvimento de competências básicas como ler, interpretar documentos, escrever, redigir, resumir, desenvolver temas baseados em argumentos e os alunos não só gostaram como também tiveram melhores resultados em testes, exames finais!
Q.B1.27	500	45	Apesar de não estar, de momento, a lecionar, continuo com bastante ligação ao ensino e, dentro dos possíveis, expus a minha opinião para poder colaborar no sentido de mudar o sistema de ensino existente e que considero muito ultrapassado para a realidade atual dos nossos alunos.
Q.B1.29	620	45	Repensar os currículos das disciplinas (matemática....etc), os processos e as metodologias.... Urgente
Q.B1.31	400	45	Gostava de vir a ter algum feed back deste inquérito e conhecer a tese final deste mestrado.
Q.D3.1	520	50	A legislação está muito bem. Não precisa de mais mudanças. É preciso é identificar em cada escola e reconhecer os professores que acrescentam valor às crianças, em termos de desenvolvimento pessoal e social e escolar. Prepará-los para a realização de exames e para a resolução de problemas, mobilizando os conhecimentos e capacidades, com idoneidade, eficiência e satisfação, com recurso a técnicas de comunicação assertiva e a novas tecnologias. Tal como consta do ECD as práticas desses professores deveriam ser valorizadas, na ADD, e divulgadas para que pudessem ser reproduzidas. Essa práticas assentam no questionamento, na verbalização sistemática, pelos alunos das aprendizagens efetuadas que permitem ao professor regular o processo ensino e aprendizagem. A educação moral, pessoal e social faz-se na interação e na abordagem de faltas de respeito e outras infrações às regras, oportunamente, não em aulas à parte. Em todas as aulas, todos os alunos são chamados a verbalizar aprendizagens. são responsabilizados pelos seus desempenhos. os pais também são responsabilizados pelos cumprimento dos seus deveres e

Código	I - 4. GR	II - 1. Matriz	X - 1. Observações finais
			responsabilidades- EAEE. Regulam-se hábitos, sono, exercício físico, nada de telecomunicações à noite, convívio com amigos e família, alimentação adequada e outros necessários para que as aprendizagens possam ocorrer. As aulas decorrem em ordem e empenho efetivos, dirigido pelo professor para que os alunos aprendam o necessário. Têm de ser eficientes. Trabalhos de grupo e projetos nas aulas são pura perda de tempo, pois os alunos conversam alegremente e não se focam no trabalho. O professor tem de organizar muito bem o que ensina e as interações na aula de modo a que os alunos vençam as dificuldades diagnosticadas nos relatórios de avaliação dos exames nacionais, feitos pelo IAVE. Não compreendem enunciados escritos e orais, não sabem comunicar de forma assertiva nem mobilizam conhecimentos e capacidades para dar respostas corretas, bem encadeadas de forma lógica, ente outras. É isto que tem de ser trabalhado nas aulas. É este o desafio dos professores, identificar os problemas que impedem a aprendizagem, resolvê-los e demonstrar que os alunos conseguem aprender, insistindo no ensino até que o aluno diga: "AH!. Compreendi!" Aqui gera-se o prazer, a energia, que é a motivação, que impele o aluno para estar, no futuro, atento e focado no que o professor ensina. vale a pena porque aprender dá gozo. Isto é a motivação. A desmotivação surge porque o aluno não aprende e aborrece-se. Tem de ser estimulado pelo professor, para intervir, responder, enquanto os outros ouvem ativamente.
Q.Net.5	500	45	O questionário é muito longo, repetitivo e como tal chato de preencher, mas está feito. Espero que seja útil.
Q.Net.29	500	50	Reforço a ideia da necessidade de o Ministério da Educação definir a carga horária para a disciplina de Matemática A. Está mais que provado que este Novo Programa não é exequível nos tempos atribuídos. Assim, os alunos não se encontram, à partida, em igualdade de oportunidades. Considero uma grande injustiça! Agradeço a oportunidade que me deram de manifestar a minha indignação perante aquilo que está a acontecer.

Apêndice - 7: Análise de conteúdo - documentos das escolas

Indicadores	Unidade de registo/Unidade de contexto
Implementação de reforços curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • reforçar a carga horária semanal das disciplinas sujeitas a exame nacional, até ao máximo de uma hora semanal por disciplina e por turma (PC.C1) • aulas de reforço facultativas em anos com avaliação externa (AEE.C3) • reforço da carga horária das disciplinas da componente geral e específica, no ensino secundário, sujeitas a avaliação externa. (AEE.D3; PE.D3)
Implementação de apoios	<ul style="list-style-type: none"> • tutoria entre professores e alunos e entre pares (AEE.A2) • atribuição de apoios educativos (tutorias, coadjuvação, apoio para exame e para recuperação de módulos, apoio a grupos homogéneos) (PM.A2) • organização dos horários de forma a assegurar aos alunos a participação em atividades extracurriculares e nos apoios educativos [...] (PM.A2) • oferta de apoios educativos diversificados, direcionados para os alunos que revelem dificuldades de aprendizagem, bem como para os que pretendem melhorar o seu desempenho (PE.A2) • porém, carece de iniciativas que, de forma estruturada, potenciem o desenvolvimento das aprendizagens de alunos com capacidades excecionais. (AEE.B1) • mecanismos eficientes de organização dos apoios aos alunos [...] sendo reconhecido que a Escola dá respostas imediatas e diversificadas para os problemas surgidos (AEE.C1) • os apoios (no secundário) são disponibilizados a qualquer disciplina após Indicação do respetivo docente e solicitação da parte do Encarregado de Educação (DC.C1) • o Agrupamento oferece diferentes modalidades de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos que têm necessidades educativas especiais de carácter permanente. No entanto, não investe nas crianças e nos alunos que demonstram um potencial mais elevado. (AEE.D1) • para responder às dificuldades de aprendizagem, estão criadas várias medidas, tais como o ensino individualizado em sala de aula, salas de estudo a Português e Matemática, tutorias professor/aluno, assessorias e clubes. (AEE.D1) • existe uma diversidade de estratégias adequadas às necessidades educativas dos alunos, nomeadamente os apoios individualizados, a coadjuvação, as tutorias e o reforço da carga curricular em disciplinas sujeitas a avaliação externa.(PE.D3)
Implementação de apoios nas disciplinas de exames	<ul style="list-style-type: none"> • os apoios a todas as disciplinas sujeitas a exame, os testes comuns de escola e os testes intermédios nacionais (AEE.A2) • atribuição de apoios educativos (tutorias, coadjuvação, apoio para exame e para recuperação de módulos, apoio a grupos homogéneos) (PM.A2) • apoios educativos em todas as disciplinas sujeitas a exame nacional (PAE.A2) • medida “O sucesso nos exames nacionais”: apoios educativos em todas as disciplinas sujeitas a exame nacional. - Alunos do ensino secundário sujeitos a exame (vários anos e disciplinas) e outros. (PAE.A2) • no ensino secundário, dá-se prioridade à aplicação de apoios a Português, a Matemática, a Física e Química A, a Biologia e Geologia e a Geometria Descritiva A (AEE.B1)
Apoios em sala de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • apoio ao currículo e às aprendizagens por parte da BE (espaço agregador de conhecimentos e de recursos), estabelecendo diversas parcerias, projetos e atividades explanadas no plano anual de atividades (PAA). (PE.A2)

	<ul style="list-style-type: none"> • tem processos agilizados de identificação dos apoios de que os alunos necessitam e que todos estes se interessam pela busca dos bons resultados. Neste sentido, as salas de estudo são procuradas por todos os alunos, não só por aqueles que sentem dificuldades, mas também por aqueles que querem apenas tirar dúvidas (AEE.C1) • utilização da Biblioteca [...] como um espaço de reforço das aprendizagens, dinamização de saberes e modos de intervenção educativa diferenciados e diversificados (AEE.C3) • releva-se [...] as bibliotecas [...] desenvolverem dinâmicas de apoio ao currículo e ao estudo, [...] disporem de uma equipa constituída por docentes das várias disciplinas para apoiar e acompanhar os alunos (AEE.B1) • nas restantes disciplinas sujeitas a exame nacional será disponibilizado acompanhamento aos alunos, de acordo com os recursos do Agrupamento, em articulação com a bolsa de professores que se encontram destacados para o acompanhamento a alunos (PEDC.B1) • Considerar na componente não letiva dos docentes tempos destinados ao acompanhamento/ prestação de apoios educativos diversificados aos alunos e à realização de outras atividades (pedagógicas, lúdicas,). (PE.D3)
<p style="text-align: center;">Aulas/sessões de preparação para exame</p>	<ul style="list-style-type: none"> • aulas de reforço semanal, em disciplinas sujeitas a avaliação externa; Aulas/sessões de preparação para exame em disciplinas sujeitas a avaliação externa (PPS.C3) • os professores das disciplinas sujeitas a prova final/exame nacional poderão reforçar a preparação para as provas no período após o final das atividades letivas do 3º período (PEDC.B1) • a Preparação para Exames Nacionais por Níveis [...] funciona durante um tempo semanal por disciplina, extracurricular, e destina-se a alunos que frequentam disciplinas de exame nacional (PCA.D1)