



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

REQUISITOS PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Administração e Organização
Escolar

por

Isabel Julieta Abreu Vaz

Faculdade de Ciências da Educação

Fevereiro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

REQUISITOS PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Administração e Organização
Escolar

Por Isabel Julieta Abreu Vaz

Faculdade de Ciências da Educação

Sob a orientação de Rodrigo Queiroz e Melo

Fevereiro de 2013

Agradecimentos

Quero começar por agradecer ao homem que sonhou e concretizou a utopia de educar por amor em e para o amor, o Padre Jerónimo Mariano Usera, Fundador da Congregação das Irmãs do Amor de Deus. Ele foi e continua a ser o meu mentor na educação, o que me abriu os olhos e o coração para perceber que o Amor educativo é capaz de “fazer sábios e santos”, que me fez perceber que a inteligência educativa é aquela que encaminha para a verdade, para o bem e para o belo, valores que ajudam a pessoa a crescer integralmente e cada vez mais em humanidade.

Agradeço às irmãs do Amor de Deus por me terem aberto as portas e me permitirem fazer esta experiência de aprender a ter coragem e valentia para educar em e para a liberdade, sobretudo para a libertação interior.

Agradeço à Comunidade Educativa do Colégio do Amor de Deus. Aos alunos que sempre me desafiaram a compreendê-los sempre mais e a ser criativa na educação, pois todos levamos dentro um Sócrates, um buscador permanente; aos professores e demais educadores (em qualquer função), porque me ajudaram a exercer uma liderança partilhada e a criar verdadeira comunidade profissional em aprendizagem e descoberta contínuas; aos pais e encarregados de educação que não fugiram ao seu principal papel de serem os primeiros educadores e não se escusaram a colaborar para encontrar as melhores soluções. A todos, sem exceção, agradeço por viverem comigo a tarefa de ENSINAR A VIVER.

À Maria José agradeço o estímulo diário e a partilha e à Teresa a ajuda e apoio na montagem final da tese.

Agradeço aos professores da UCP por todo o saber partilhado. Destaco especialmente o meu orientador, Dr. Rodrigo Queiroz e Melo, por não me deixar desistir e por me ter apoiado em todo o momento. Sem a confiança com que me presenteou, hoje não poderia ter chegado aqui.

Que chatos e que obtusos ficamos se o poder da utopia não puxa por nós! A vida é sempre PROJETO. Somos seres futuríveis. O MELHOR É SEMPRE POR-VIR.

Esta é a mais valia que posso retirar deste estudo. Os novos tempos continuarão a reclamar-nos e sinto-me mais capaz de lhes poder responder com mais entusiasmo e dedicação.

Resumo

O tema da presente dissertação enquadra-se na área da Administração e Organização Escolar, centrando-se na problemática relativa aos requisitos para uma escola de qualidade.

O objetivo geral do estudo é o de compreender e relacionar os indicadores de qualidade de uma escola na perspetiva do desenvolvimento do ensino/aprendizagem e da construção da pessoa com a prática avaliativa das escolas, sobretudo a avaliação externa.

O estudo efetuado é contextualizado num quadro teórico onde apresentamos um levantamento das principais questões que se apresentam dentro da problemática da qualidade da escola e desta como organização. Apresentamos alguns indicadores que consideramos fundamentais para que a escola possa prestar um serviço educativo capaz de marcar a diferença no momento histórico, social e político do nosso país, ao mesmo tempo que levantamos algumas questões sobre a problemática da regulação da educação num contexto de reconfiguração da intervenção estatal na ação educativa e se o papel da avaliação externa neste contexto de mudança abarca os indicadores de qualidade que apontamos.

Na parte central da investigação empírica, procurámos obter dados num contexto de relatórios de avaliação externa para compreender melhor o impacto da implementação deste processo na qualidade educativa das escolas e das aprendizagens.

Do ponto de vista metodológico, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa interpretativa, visando retirar todo o potencial que encerram os relatórios de avaliação externa das escolas, que possa vir a ser um ponto de partida para novas perspetivas de melhoria, e sobretudo, possa constituir para uma base que ajude a “pensar a educação” e a favorecer a promoção do sucesso educativo e a preparação dos alunos para a vida futura.

ABSTRAC

The theme of this essay fits the area of School Administration and Organization, focusing on the problematic related to the needs to achieve a school with quality

The general purpose of the study is to understand and to relate the quality indicators of a school in the perspective of the development of the teaching/learning process and a person's growth with the school's evaluative practice, mainly the external evaluation.

The study accomplished is contextualized in a theoretical scenario in which we present a raising of the main issues brought forward within the problematic of the school's quality and of the school itself as an organization. We present some indicators which we consider essential so that school may provide an educational service able of setting the difference in our country's historical, social and political moment, raising, at the same time, some issues about the problematic of education's regulation in a context of the reconfiguration of state-owned intervention in the educational action and whether the role of external evaluation in this changing context covers the quality indicators which we aim at.

In the inner part of the empirical investigation, we have tried to obtain data in a context of external evaluation reports, to be able to better understand the impact of such process establishment on the schools' educational process and apprenticeships.

From the methodologist point of view, we have chosen an approach of a qualitative interpretative nature, aiming at withdrawing all the potential which the schools' extreme evaluation reports enclose, in a way that it might be a starting point to new perspectives of improvement, and, above all, that it might set the basis which helps to "think education" and to benefit the promotion of the educational success and the preparation of students to their future life.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ÍNDICE	6
INTRODUÇÃO	9
1 - O tema da dissertação	9
2. Razões pessoais da escolha	12
3. Questões de investigação	15
PARTE I.- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
1. - Qualidade na escola	20
2.- A Escola como organização	25
3.- A avaliação das escolas	30
4.- Quadro Conceptual	37
4.1.- Indicadores de qualidade	37
4.1.1 - A missão	37
4.1.2.- Razão de ser da escola = O aluno e o seu desenvolvimento integral como pessoa	40
4.1.3.- Papel da liderança na qualidade da escola	49
4.1.4.- Os professores e a sua responsabilidade educativa	54
4.1.5.- Cultura de Escola	60
4.1.6.- O Currículo	64
4. 2.- Indicadores organizacionais da Escola	69
4.2.1.- Escola como organização aprendente	69

4.2.2.- Desenvolvimento cooperativo dos professores/Cultura colaborativa	71
4.2.3.- Participação	75
4.2.4.- A avaliação e os processos de melhoria.	81
PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO	86
1. A metodologia	86
2. Caracterização do estudo	88
3. Análise de conteúdo	91
4. Apresentação dos resultados da análise	95
4.1.- Organização que aprende	96
4.2.- Papel das lideranças no incentivo da qualidade da escola	98
4.3.- Compromisso dos professores com o trabalho docente e com a melhoria	99
4.4.- O ensino e a aprendizagem dos alunos, orientação e apoio oferecidos	101
4.5.- A avaliação e os planos de melhoria	103
4.6.- Os resultados decorrentes da avaliação colocados ao serviço da melhoria	104
CONCLUSÕES	106
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXOS	121
ANEXO A	122
ANEXO B	124
ANEXO C	126
ANEXO D	127
ANEXO E	128
ANEXO F	129
ANEXO G	130

ANEXO H	131
ANEXO I	132
ANEXO J	133
ANEXO K	135
ANEXO L	136
ANEXO M	138
ANEXO N	139
ANEXO O	140
ANEXO P	141
ANEXO Q	142
ANEXO R	143
ANEXO S	144
ANEXO T	146
ANEXO U	147
ANEXO V	148
ANEXO W	149
ANEXO Y	150
ANEXO Z	151
ANEXO AA	153
ANEXO BB	154
ANEXO CC	155
ANEXO DD	156

INTRODUÇÃO

1 - O tema da dissertação

A escola tem sido nas últimas décadas objeto de vários e diferentes estudos e apaixonou pais, professores, decisores políticos e investigadores.

Atualmente, encontra-se na ordem do dia ao aparecer constantemente nos meios de comunicação social quer seja para apresentar os resultados dos *ranking*, quer de descontentamento por medidas tomadas pela administração central, ora por alteração de currículos, ora por cortes salariais e de despesa. Aqui, por manifestações com vista a manter os direitos adquiridos, ali por impossibilidade de funcionamento ao criar mega agrupamentos. Ontem, pela má preparação dos alunos que fazem colocar Portugal num nível baixo nos resultados do PISA, hoje, por aparecerem crianças com fome e que desmaiam por tal. Agora são os resultados de matemática que não são aceitáveis, logo os de língua portuguesa que nos colocam na iliteracia; responsabiliza-se a administração central porque não defende os professores, responsabiliza-se o estatuto do aluno por não criar as condições ambientais e disciplinares de aprendizagem. Anunciam-se iniciativas para criar maior autonomia das escolas, criam-se disciplinas e áreas disciplinares para criar mais competências aos alunos, legisla-se no sentido de dar maior apoio a quem tem mais dificuldades e assim garantir o sucesso, para poucos anos mais tarde se voltar atrás, num caso por ser dispendiosos e não se ter retirado todo o proveito dessas iniciativas e no outro para evitar excesso de trabalho aos professores e mais burocracias que “não resultavam em nada.

Muito se fala da escola. Avalia-se interna e externamente para chegar a melhores índices de qualidade, fazem-se investimentos para conseguir ter escolas melhores, os pais procuram critérios que respondam à pergunta sobre qual a melhor escola para colocarem os seus filhos. ...

A experiência mostra-nos que todos se consideram aptos a falar da escola, a criticá-la, a analisá-la a partir da vivência como alunos, como pais, como professores, como meros espetadores ou decisores. Entre as organizações que configuram a sociedade, ela é uma das mais relevantes, pois, de alguma forma, ela influencia todas as outras, já que a grande maioria passou pela organização da escola que, ao menos em determinada perspetiva, lhes

modelou o pensamento. Por conseguinte, esse pensamento, presente na sociedade, influencia a escola e a ela retorna, garantindo a conservação do *status quo* e a reprodução de valores.

A sociedade encarregou a escola de apoiar a família na socialização das crianças, adolescentes e jovens. O vertiginoso desenvolvimento da sociedade contemporânea exige uma preparação qualificada dos jovens para poderem responder às múltiplas solicitações que lhes são apresentadas e a família não está preparada, nem tem capacidade para responder a estas exigências por si só.

Pode-se, portanto, dizer que uma das conquistas do século XX é a escolarização para todos. Infelizmente, há ainda em muitos países uma grande percentagem da população que não tem acesso a este privilégio. Em Portugal, a revolução do 25 de Abril permitiu que todos tivessem acesso à prática deste direito. Todavia coloca-se a questão: em que condições?

Seria importante que em todo o país, a escola, toda a escola, fosse motivo de preocupação, para que em Portugal, a preparação dos nossos alunos não servisse interesses ou fins políticos, mas estivesse, sobretudo, ao serviço da pessoa no seu todo.

Pode-se dizer que com o próprio desenvolvimento da humanidade, a escola não é só uma necessidade. Ela materializa um direito de homens e mulheres acederem à educação, como foi referendado nos Direitos Universais do Homem, na Convenção dos Direitos da Criança e na Constituição de numerosos países. Na Constituição da República Portuguesa, PARTE I, “Direitos e deveres fundamentais”, no TÍTULO II, Artigo 43º, (Liberdade de aprender e ensinar) e TÍTULO III, no Capítulo III “Direitos e deveres culturais”, legitima-se a prioridade que o estado dá à educação da jovem geração e a responsabilidade da família, escola, organizações estatais, particulares ou outras, na formação integral da infância e da juventude.

Fala-se, portanto, em escolarização e educação. Conforme se considerou a escola durante muito tempo como a organização que reproduz os saberes, atualmente é recorrente falar-se de escola como o veículo, não único, da educação relacionada não só com a transmissão dos saberes, mas também com a socialização e promoção do desenvolvimento pessoal, o acesso à experiência histórico-cultural, a transmissão de valores e, como já foi dito, a preparação de crianças e jovens em vários níveis.

Deste modo, é aqui que se coloca um desafio e uma exigência que nem sempre a escola, isto é, todas as escolas, estão em condições de levar a cabo.

Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou – e ensinar bem – fazem os alunos se esquecer de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento (ALVES, 1994, p. 70).

Explicitemos. O vocábulo Educação provém da raiz latina *ducere* que significa conduzir, ação intencional de preparar os sujeitos para a vida em sociedade.

No documento (EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR-Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, (DELORS & VÁRIOS, 1998), na sua nota introdutória, identifica-se educação como aprendizagem em sentido lato:

A Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades.” (...) “A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.

Por conseguinte, a educação não se reduz à aprendizagem de conhecimentos com o fim de se estar preparado a responder ao mundo laboral, como se pretendeu que assim fosse ao longo de algumas décadas. A educação incorporou uma predominância forte de preparação para a vida.

A educação escolarizada, formal, planificada e institucional é uma via para conseguir tal propósito, mas não esgota a experiência vital de crianças, adolescentes e jovens, pois os mesmos têm ao seu dispor a possibilidade de participarem noutros âmbitos educativos não formais, ou até informais, através dos quais também se produz uma aprendizagem que os prepara para a vida adulta.

Continua o Relatório a referir que:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

A Comissão é consciente que esta aprendizagem não se realiza só na escola. Ela acontece noutros âmbitos da vida e da sociedade. Aliás, afirma-o explicitamente: “o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e,

em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias”.

O estado foi assumindo o controlo e definiu a educação escolarizada, estabelecendo os conteúdos, matérias que os cidadãos deveriam aprender na escola. Assim, a Comissão pensa que cada um dos quatro pilares do conhecimento: “Deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida”. Nesse sentido, a educação deve ultrapassar uma visão meramente instrumental para ser considerada em toda a sua plenitude: a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Mas, regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (p. 90)

Dados os seus fins amplos, a escola não é um serviço ou uma organização qualquer, não se mede nem se pode medir apenas pela satisfação dos alunos e dos seus pais, mas pela capacidade de promover os valores que proclama e que procura incarnar. Esses valores constroem-se em conjunto e vivenciam-se no dia-a-dia como riquezas que se encerram na vida da escola e que se transformam em recompensas pelos esforços de avivar o compromisso com as pessoas e com a ação educativa que consiste em ajudá-las a ser felizes. Se a escola exercita a democracia, e a educação como estilo de vida, os alunos aprenderão a viver os valores do respeito, da liberdade, do diálogo, da solidariedade, da justiça, da verdade, do bem, do belo, do amor. Se na escola se vivem os valores o exemplo será a principal estratégia educativa e a forma mais bela e eficaz de autoridade.

2. Razões pessoais da escolha

A razão principal que me levou a escolher este tema é a minha experiência na educação. Desde muito cedo, e ainda estudante, fui introduzida na prática de ensinar e de educar. De início tive uma péssima experiência, dificuldade em manter a disciplina, em fazer-me compreender, em relacionar-me com os alunos e menos com as burocracias

associadas à atividade docente. Cheguei a pensar que me tinha enganado na minha vocação e estive à espera de ser despedida no final do ano.

Em vez disso, aconteceu algo que transformou toda a minha vida: não só me mantiveram no meu cargo, como me deram mais responsabilidades educativas, o que para mim foi um sinal de confiança que jamais poderia defraudar. E assim iniciei e percorri um caminho de aprendizagem educativa, descobrindo pilares fortes na pedagogia de Jerónimo Usera, fundador das escolas “Amor de Deus”, fundamentos na metodologia do amor educativo e, mais tarde, equidade, magnanimidade e justiça na orientação de uma escola.

A experiência acumulada e, sobretudo a alegria e felicidade que sempre vivenciei no ato educativo, bem como a experiência de ter crianças e jovens, que não me deixavam ficar estagnada e me obrigavam a abrir horizontes sempre mais vastos e mais desafiantes, levaram-me a manter uma pergunta constante: Será mesmo esta a melhor forma de educar?

Nos meus dez anos de diretora do Colégio do Amor de Deus de Cascais fui procurando levar à prática as intuições do que aprendi com a experiência e do que assimilei da pedagogia de Jerónimo Usera.

Nos cerca de trinta anos em que trabalhei nas escolas “amor de Deus” fui constatando como a escola pode ser elemento fundamental na formação académica e pessoal dos alunos ao longo do tempo e como pode ser decisiva na sua vida futura.

Assim, e enquanto diretora, procurei continuar o trabalho de alicerçar a cultura de que “a escola existe pelos alunos e para eles” e de que, se vivem mais tempo na escola do que em casa, têm de ter um ambiente favorável, ameno e bom, para que se sintam felizes. Fui descobrindo, através da experiência e da intuição, que o valor máximo da instituição era a pessoa. Assim, ensaiei um trabalho de integração de todos e de colaboração entre todos. Em várias reuniões foram debatidos os objetivos que pretendíamos alcançar como escola e, em síntese, todos estiveram de acordo de que, mesmo sendo particular e paga, na escola: deveria poder entrar todo o tipo de alunos; a relação professor aluno devia ser de respeito, acolhimento e amor criativo; a educação deveria ser de excelência quer na parte de ensino aprendizagem, quer no que diz respeito à formação pessoal, social e cristã; os pais deveriam ser recebidos e acolhidos como parceiros fundamentais; deveríamos construir uma autêntica comunidade, onde os princípios organizacionais, próprios das instituições, de

colaboração, corresponsabilidade educativa e participação entendida como um direito e responsabilidade de cada pessoa e dos grupos, a fim de que a educação seja obra de todos.

A experiência de criar lideranças intermédias, de lhes atribuir competências e de tudo fazer para que funcionassem numa liderança repartida; a elaboração dos documentos programáticos da escola, projeto educativo, regulamento interno, projeto curricular, plano anual de atividades, plano de intervenção e de emergência, plano de formação, memória anual, plano de melhoria; organização dos serviços de administração e gestão educativa; o cuidado com a “imagem de escola” e todo o tratamento que foi necessário fazer; um trabalho concertado e articulado, criando sinergias com os trabalhadores para maior sucesso educativo; a avaliação interna da escola; etc. foram ações que levaram as pessoas a criar uma identidade profunda com a escola, um espírito de “família”, que em muito melhorou o clima e muito facilitou a que as pessoas colaborassem de forma bastante positiva em tudo, o que permitiu muito êxito e um grande passo na melhoria.

Tudo isto foi um incentivo a levar mais longe esta experiência através da investigação e do aprofundamento das melhores formas de criar mais qualidade na escola. Precisava de reflexão, de estudo e de confirmação ou de retificação destas práticas muito trabalhadas em conjunto, mas também muito intuitivas e construídas no caminho que se ia percorrendo.

Tenho consciência que sem a compreensão da forma como se atua, o ato educativo e a prática pedagógica são uma mera reprodução de hábitos e tentativas de adaptação às exigências, que administrativa e socialmente se exercem sobre as escolas. O seguimento destas pressões apresenta-se em muitos casos como forma de legitimar atos sem respeitar as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e até profissionais dos factos e valores inerentes à escola.

O aprofundamento do debate, em torno das realidades criadas ou herdadas em relação às questões da qualidade em educação e das formas de compreensão da evolução do processo ensino/aprendizagem, impõem-se entre outras razões, porque vivemos numa sociedade em que todos falam da qualidade da educação e a maior parte a invocam com tal convicção, que embora parecendo que sabem do que trata e que dominam o tema, mais não fazem que propor um modelo que em nada responde à urgência educativa do momento presente.

O futuro de uma educação de qualidade está na capacidade criadora e criativa, que exige a reinvenção da escola e dos processos de aprendizagem através da redefinição das formas de organização educativa para ajudarem os alunos a ser pessoas, procurando estímulos para o fortalecimento da sua vontade e do seu crescimento como atores primeiros da sua construção.

3. Questões de investigação

Hoje, vive-se a uma velocidade exponencial e, a globalização, um instrumento de aproximação de culturas e de diferentes modos de estar, coloca-nos, diariamente, perante o modelo vivo da diferença e da homogeneidade. A sociedade atual caracteriza-se por um conjunto de novas potencialidades e desafios a todos os níveis, especialmente ao nível do humano. O contexto das transformações ocorridas no mundo nas últimas décadas, os processos de globalização, o surgimento da sociedade da informação com a ideia de “revolução digital” e “sociedade cognitiva” marcam o conjunto das novas relações, havendo a salientar três aspetos: o crescimento exponencial e incontrolado da informação, o desenvolvimento crescente das novas tecnologias de informação e comunicação e a importância da aprendizagem ao longo da vida. Isto coloca novas questões e condiciona o novo cenário da educação e as novas abordagens sobre a qualidade, eficiência e equidade no sistema educativo.

Nas últimas décadas, a expansão e a massificação dos sistemas de ensino levaram a uma preocupação crescente com as questões da qualidade. Portugal, nos últimos anos, na esteira dos outros países, tem vindo a desenvolver toda uma investigação sobre a escola, o seu papel de organismo vivo, marcado profundamente por uma burocracia nacional, mas por outro lado, tem construído, no terreno, as aprendizagens que eram possíveis, usando até a linguagem metafórica, da chamada “anarquia organizada.”

Nos últimos vinte anos, tem-se vindo a verificar uma preocupação crescente pelos temas da qualidade. Os níveis de escolarização da população mais jovem subiram claramente, mas ainda há muitos adolescentes que abandonam a escola sem as aprendizagens consideradas básicas.

O sistema educativo tem uma imagem pública pouco favorável e para isso muito contribuíram os resultados escolares divulgados sem qualquer critério a não ser

disponibilizar informação de que o público português estava ávido, assim como toda a problemática que assolou a escola e que são consequência dos avanços na democratização, dos esforços de concretização do princípio da educação para todos.

Esta “massificação” gerou uma crise de confiança na escola, pelo menos junto de determinados sectores sociais. Mas, não raro, confunde-se a massificação do acesso ao sistema ou o gigantismo da administração educativa gerado nas últimas décadas com a massificação da vida quotidiana de cada escola e das práticas educacionais, confusão de que se retiram conclusões abusivas (AZEVEDO, 2005, p. 21). O autor pergunta se a vida nas escolas de hoje será, de facto, mais “massificada” que a das escolas de nível correspondente de há vinte, trinta ou quarenta anos e acrescenta que há uma pressão demasiada para a homogeneização das características das escolas, sendo elas diferentes. Mas em que são diferentes? O que explica as diferenças? E essa diferença, que relação tem com a qualidade das aprendizagens e com a qualidade da escola?

Isto leva-nos às perguntas que são colocadas pelo Relatório do IGEC de 2011, do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas: o que faz uma *escola de qualidade*? Quais são os fatores subjacentes à qualidade de uma escola? O que se entende por qualidade, quando aplicada ao sistema de educação?

À semelhança do que acontece com outros sistemas, também no sistema educativo o consenso à volta do termo qualidade torna-se numa tarefa muito complexa, pois, na realidade, a “qualidade tem um sentido diferente conforme os observadores ou os grupos de interesse e, quando se empreende uma reforma, cada qual formula uma ideia diferente da ordem de prioridades” (O.C.D.E, 1992, p. 19). Como diz José Augusto Pacheco, “A divergência não se encontra tanto na definição possível do conceito de qualidade – implicando sempre um juízo de valor que remete para a noção de excelência e de mérito – quanto naquilo que pode representar ou no modo como é interpretada. Perguntar-se-á: a qualidade de quê? A qualidade para quem?” (PACHECO J. A., p. 5).

Segundo o mesmo relatório da IGEC:

o movimento em prol da garantia da qualidade das escolas em Portugal tem como pano de fundo a globalização dos sistemas educativos, em que as organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), a OCDE e a UNESCO, com os seus estudos e recomendações sobre as escolas e a sua qualidade, ocupam um lugar de destaque (IGEC, 2011, p. 15).

Esta urgência de acompanhar o que é exigido pelos organismos internacionais levou o estado português a adaptar e atualizar a legislação, a qual passou a integrar a linguagem ligada à qualidade das escolas nos respetivos normativos. Paralelamente integrou a avaliação das escolas a fim de garantir a qualidade da educação e evitar desvios dos princípios básicos do sistema educativo, consignados na Constituição da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo e na legislação fundamental sobre a educação e a avaliação das escolas. A avaliação, por outro lado, consolidou uma tendência para o aprofundamento dos dispositivos de prestação de contas e de responsabilização, dando à qualidade da escolarização e dos resultados das aprendizagens mais fiabilidade.

Ora, sendo a nossa preocupação primeira a educação na sua conceção mais ampla, que passa por dar a cada pessoa a possibilidade de se formar, no sentido de se dar forma, de se configurar, apostando num processo dinâmico que é o da sua própria construção, uma conceção de educação que tem como finalidade a compreensão e a dignificação da pessoa, não podemos mais do que ver a escola no papel de promovendo as condições necessárias ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, visando a construção de conhecimentos e competências, que preparam a pessoa não apenas para o mundo do trabalho ou para o desempenho social, mas fundamentalmente que a preparem para a vida.

Daí a pertinência desta investigação. Ela emerge da necessidade de analisar e compreender a dinâmica das escolas nos seus processos e atuações no terreno, o que é feito e como é feito a nível da qualidade educativa e das aprendizagens, quais os motores das mesmas, de que forma se implicam nesse objetivo os agentes diretos e indiretos e de que forma tudo isto contribui para uma aprendizagem efetiva e continuada de todos e da própria escola.

Quisemos também perceber que conceção de escola está subjacente a uma educação de qualidade, e para a fomentar quais as melhores formas organizativas ao nível da forma como se desenvolve a liderança, o trabalho colaborativo, reflexivo e de aprendizagem dos professores e como é promovido, que tipo de conceção de currículo está subjacente, que cultura promove uma educação integral e que avaliação desenvolve as aprendizagens dos alunos, dos professores e da própria escola como organização.

Por outro lado, queremos descobrir os constrangimentos/ dificuldades, bem como os aspetos facilitadores ao desenvolvimento da qualidade.

Ao tomarmos a decisão de analisar os relatórios da Avaliação Externa das Escolas, tínhamos consciência de que nos iríamos deparar com uma informação sintética, elaborada pelos avaliadores, sem possibilidades da nossa parte de recolher outros dados complementares, o que, por conseguinte, não nos permitiria enriquecer o nosso estudo. Como já dissemos, o carácter sintético dos relatórios não nos permite perceber a riqueza da vida e da educação que cada escola, agrupamento de escolas, encerra. Essa será uma outra realidade com que se confrontarão no dia a dia os profissionais, os alunos e suas famílias e que permitirá viver e experimentar outras aventuras e outros caminhos não trilhados porque sempre novos.

Optámos por esta solução em virtude de termos passado por um período de doença e o mesmo nos ter obrigado a deixar o nosso país, para termos a nossa residência em Madrid. Em virtude deste constrangimento e dado o escasso tempo de que dispúnhamos, era-nos mais fácil o acesso aos relatórios de Avaliação Externa e assim decidimos fazer.

No entanto, isto não torna o estudo irrelevante. Pelo contrário, a Avaliação Externa das Escolas tem a ver com uma complexa máquina do Estado que engloba um processo demasiado “grande” (tempo, dinheiro, emoção, visibilidade) e não pode menos de ser estudado a fim de que possa ser cada vez mais útil à melhoria das escolas e das aprendizagens. Sendo a avaliação um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem, importa evitar que tanto a avaliação externa como a interna se limitem ao cumprimento administrativo dos procedimentos. Os relatórios são o output do processo e faz todo o sentido analisá-los e estudá-los.

Tendo em conta o dito anteriormente, na presente investigação, procurámos confirmar a seguinte hipótese de trabalho em jeito de pergunta: o presente modelo de avaliação externa das escolas permite conhecer e acompanhar a qualidade da escola, o desenvolvimento das aprendizagens e a qualidade das mesmas?

Numa tentativa de compreensão holística, esta hipótese terá que ser concretizada em questões de investigação que contêm algumas especificidades, pelo que destacamos:

1. Constatar o que está subjacente à definição de uma escola de qualidade;
2. Averiguar o funcionamento da escola considerado como melhor para cumprir os objetivos de qualidade;
3. Identificar e descrever elementos facilitadores e/ou impeditivos do mesmo funcionamento;

4. Averiguar o papel das lideranças no incentivo da qualidade da escola;
5. Constatar se o ensino/aprendizagem está focado na aprendizagem dos alunos e qual a orientação e apoio que são oferecidos;
6. Verificar se há práticas colaborativas e de participação na escola e se essa prática facilita o desenvolvimento e a aprendizagem;
7. Verificar se os resultados decorrentes da avaliação são colocados ao serviço da melhoria;
8. Verificar que processos são destacados como considerados de melhoria.

Estas questões apresentadas pretendem não só auxiliar no enquadramento do estudo e da reflexão, como também poder chegar a retirar conclusões que permitam ser um contributo para a discussão sobre a importância do tema no âmbito da escola e das mudanças necessárias na sua organização em função do maior e de melhor desenvolvimento dos alunos.

O presente estudo está dividido em três partes. A introdução, o enquadramento teórico e o estudo empírico com a discussão dos resultados.

A introdução contém a apresentação do tema, a sua delimitação, os objetivos e o plano geral do estudo.

A parte do enquadramento teórico inicia-se com uma descrição abrangente do conceito de qualidade, seguido do conceito de escola como organização e do contexto da avaliação das escolas. Segue-se a descrição dos indicadores de qualidade gerais da escola para concretizarmos os indicadores de qualidade da escola como organização.

Inicia-se então o estudo empírico, dedicado à metodologia do estudo, à apresentação e à análise dos dados, conclusões e discussão dos resultados.

A fechar o estudo, temos ainda uma parte final que contém as referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I.- Enquadramento Teórico

1. - Qualidade na escola

Prevalece a noção de que o estado é o garante da qualidade, porque prevalece a noção de que a qualidade se gere na burocracia ministerial, quando todos sabemos que a qualidade (...) é muito mais uma cultura que um procedimento.” (CABRAL, 1999, p. 71).

Saber o que é uma escola de qualidade e saber identificá-la, tem levado a muitos estudos científicos, a muitos debates e aplicações práticas. No entanto, e mesmo com isso, ainda andamos à procura dos índices exatos que fazem de uma escola, uma escola de qualidade.

A qualidade da escola é um conceito difícil de definir e uma vez definido, difícil de medir. Ninguém ignora que os desempenhos variam de escola para escola. Colocamo-nos sobre a mesma base legal, sobre os mesmos princípios e constatamos que de uma para outra escola os desempenhos são diferentes, os resultados variam, a organização é quase igual, mas com diferenças.

O conceito de qualidade da educação não constitui novidade, porque ela é uma aspiração muito antiga. A pressão exercida pela escola num período de contenção de despesas, de diminuição de financiamentos e da expansão de sistemas de controlo da qualidade, coloca na agenda política a discussão da problemática da qualidade. No entanto, o termo qualidade pode ter vários sentidos: ser mais descritivo ou mais normativo, mais lato ou mais específico (OCDE, 1992:42); (MONTEIRO, 2008).

Este carácter polissémico não facilita a discussão científica, pois não existe consenso acerca do que é uma escola de qualidade. Afinal do que se trata? Da qualidade do ensino, da qualidade das aprendizagens, dos resultados académicos, dos processos desenvolvidos no ensino/aprendizagem, da qualidade da educação em sentido mais lato, do currículo e/ou da qualidade do funcionamento como organização?

Discutir a qualidade da escola é uma tarefa complexa, pois implica que olhemos para a escola como um todo, para as suas diferentes áreas e dimensões, tendo em atenção as interações (GÓIS & GONÇALVES, 2005).

Quando falamos de qualidade temos de nos referir sempre ao conceito de **Excelência**, (do latim *excellentia*), que é o estado ou qualidade de excelente. É a superioridade ou o

estado de ser bom no mais alto grau. A excelência é considerada como um valor por muitas organizações, em particular por escolas e outras instituições de ensino, é um objetivo a ser perseguido.

A excelência exprime-se nos resultados obtidos. Ora a noção de resultados não pode restringir-se a estatísticas animadoras nas pautas de classificações, ou nas percentagens relativas a aprovações e reprovações, ou na quantidade de alunos que cada escola consegue fazer transitar ao escalão seguinte. Tão-pouco a qualidade de um estabelecimento de ensino pode ser avaliada apenas em função da sua posição num *ranking* nacional viciado e artificial, incapaz de controlar e medir todas as variáveis envolvidas no respetivo desempenho.

Uma Escola de Excelência é uma escola de rigorosa formação científica, intelectual e cultural, procurando, com toda a sua atividade, despertar e estimular o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa, como agente do seu próprio crescimento (Congregação, 2011, p. 2). Existe qualidade quando todos os indivíduos se dedicam ao seu próprio aperfeiçoamento e melhoramento e ao dos outros. Isto é uma viagem sem fim de aperfeiçoamento de cada um dos elementos que compõem a Comunidade Educativa. As escolas de Qualidade veem o processo de aprendizagem como uma espiral, com as energias dos alunos e dos professores dirigidas para um aperfeiçoamento ilimitado e contínuo (CABRAL, 1999, p. 78).

A qualidade está relacionada com o que se faz, o modo como se faz e a razão pela qual se fazem as coisas. Da mesma forma, a qualidade está relacionada com o meio em que se realiza a atividade educativa. É a luta contínua pela perfeição e a melhoria em tudo o que se refere à educação e ao centro educativo, não só pelo que se consegue, mas pelo facto de o fazer de forma excelente, eficaz e eficiente e de acordo com os valores inerentes à instituição educativa.

Sem dúvida que podemos definir a qualidade, como a oferta de um serviço realizado de forma excelente, tendo como característica mais importante seu carácter global e total.

Os autores estão todos de acordo de que, o conceito de qualidade é mutante, difuso, confuso, muito difícil de definir. É mais do que uma nova abordagem, um vocabulário ou uma moda. É uma distinta racionalidade, um novo paradigma, que parte da excelência como uma meta obrigatória. Oferece soluções e arquiteturas organizativas que exigem, para as implantar, na maioria das instituições educativas, mudanças radicais de valores,

algo mais do que imaginação e capacidade. (LIMA J. A., 2008); (BOLIVAR, 2012); (CABRAL, 1999); (CLÍMACO, 2005); (VICENTE, 2004); (CABANAS, 2000); (VÁRIOS, Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagem de qualidade, 1999); (DÍAZ); (LEITE, 2012).

A teoria da qualidade total não nasceu na escola. Está agora a chegar ao campo educativo. Nasceu no mundo empresarial. Na indústria começam a aparecer os princípios tayloristas da direção científica para corrigir o erro humano e diminuir os custos. Depois da segunda guerra mundial e depois de atenuadas as necessidades de dar resposta ao imediato da reconstrução, surge o “controlo de qualidade”, no qual se afina o produto acabado. Na educação desenvolvem-se as provas objetivas criteriosas que permitem controlar o sucesso alcançado pelos alunos de acordo com os objetivos estabelecidos.

Na década de cinquenta, JURAN¹ define a qualidade como a “aptidão para o uso”, o que leva a uma revolução nos planos de programação e de avaliação. Na década de sessenta, DEMING² populariza o conceito de qualidade total como um método de gestão, cujo objetivo é melhorar a empresa, os produtos e a satisfação do cliente. Ao começar a haver mais oferta do que procura, aparece o problema da competitividade. É necessário oferecer mais e melhor para atrair o cliente. A qualidade converte-se numa arma de sobrevivência.

A qualidade começa a depender da satisfação do cliente e surgem, como aspetos de insatisfação, a gestão dos diretivos, a administração, a atenção ao cliente, os serviços complementares... A qualidade deixa de se centrar só no produto e converte-se numa exigência em todo o processo e na organização.

A partir desse momento, o conceito e a prática da qualidade implica uma profunda transformação das organizações, difícil de conseguir, porque choca com componentes culturais e atitudes muito arraigados (López, 1996).

Segundo o novo paradigma de qualidade, parte-se de prognósticos sob a educação do futuro, definindo os problemas sem estar preso ao presente, com a dificuldade acrescentada

¹ **Joseph Moses Juran** foi um dos mestres da gestão da qualidade e é considerado o precursor dos sistemas de gestão da qualidade. Os três pontos fundamentais da gestão da qualidade propostos por Juran são: o planeamento da qualidade, a melhoria de qualidade e o controle da qualidade.

² **William E. Deming**, contemporâneo de Juran, é considerado outro guru da qualidade total. Propôs uma importante abordagem de gestão da qualidade baseada na evidência estatística focada na contínua redução das variabilidades dos processos. São famosos os seus 14 princípios para a qualidade das organizações assim como o PDCA: **Plan** (Planear); **Do** (executar o plano); **Check** (verificar os resultados); **Act** (ação, fazer ações corretivas).

de que um campo tão desestruturado como a educação possui hábitos e componentes culturais especialmente rígidos: obriga a modificar condutas já ajustadas e que deram segurança às pessoas, exige trabalhar a longo prazo, aprender novas técnicas e construir novos valores.

Para apreciar o contraste com a realidade atual utilizamos os grandes princípios que sustentam a teoria da qualidade total agora aplicados à educação: centrada no cliente (pais, alunos...); implicação total - os membros da instituição comprometem-se com a qualidade na própria formação, na melhoria dos seus trabalhos e no trabalho em equipa. A mudança qualitativa é consequência de todos os implicados, mas tem especial importância a ação da direção, que serve de modelo e apoio aos demais grupos; apoio sistemático. A organização está ao serviço da qualidade. Os elementos organizativos (planificação, organização, gestão do pessoal, orçamentos, recursos...) estão igualmente ao serviço da qualidade; melhoria permanente. Qualquer atividade deve estar orientada para a melhoria, baseada em dados. Não se pode melhorar o que não se pode medir. Como consequência, exige a verificação permanente dos resultados e dos processos (López, 1996, pp. 82-83).

O novo modelo de qualidade exige assunção voluntária das distintas responsabilidades na organização em que se trabalha, aceitando valores comuns, implicando-se e melhorando a intervenção de forma sistemática e clara.

A transposição do conceito de qualidade para a educação assumiu diferentes perceções do conceito, «para uns, a “qualidade da educação” significava “qualidade de currículos”, dadas as suas consequências na formação dos jovens e na sua preparação para a vida; para outros era equivalente a “qualificação do corpo docente”, a “estabilidade dos docentes” ou os “recursos das escolas”. Para alguns associava-se a “organização e funcionamento das escolas”, para muito poucos a “liderança” (CLÍMACO, 2005, p. 54).

Numa escola, como sistema que é, a qualidade deve abranger: o ensino e a aprendizagem; o que se transmite e como se transmite; a liderança e como se operacionaliza; as estruturas e a organização da escola; os professores e a sua aprendizagem contínua; os alunos como sujeitos da atividade educadora; o clima da escola; as relações com alunos, pais e sociedade.

É um erro considerar uma escola como um conjunto de partes e considerar que se pode “tratar” uma parte sem que as outras se vejam afetadas por isso. Toda a escola, toda a vida que se realiza nela tem que ser congruente com a qualidade que se procura.

Alguns princípios que qualquer diretor e a própria administração central devem ter em conta, no momento de pensarem a escola, (uma vez que eles afetam de maneira essencial a sua qualidade):

- A urgência em valorizar todos os colaboradores, valorizar as suas ideias, os seus pensamentos, valorizá-los como pessoas, acreditar neles, comprometer-se com eles;
- A consciência de que a excelência é algo de voluntário. Ninguém pode obrigar a que os colaboradores entreguem o melhor de si mesmos, não se pode obrigar ninguém a que entregue o seu coração, a sua criatividade, a sua inovação. Por isso, é necessário reconhecer e potenciar;
- Não vale de nada que a direção pregue a qualidade, se as pessoas não reconhecerem credibilidade à direção, isto é, se os factos do diretor não acompanharem as palavras. O diretor ou a direção devem ser congruentes na sua conduta com o que dizem com a sua palavra (KOUZES & POSNER, 1993).

Isto implica um modo de viver e realizar a direção e uma cultura organizativa, que é em definitivo, um modo de ser.

As escolas de qualidade devem ser escolas com um princípio, um modelo, uma razão de ser, um projeto. E, sob este ponto de vista, devem ser uma referência/modelo para os pais, alunos e para o meio. Assim sendo, haverá qualidade nela, se houver congruência com este ponto de partida inicial. Este carácter fundacional deve impregnar toda a vida da escola e deve plasmar-se na qualidade que se procura. Os alunos e o modo de serem tratados, ensinados, a forma como se quer que saiam da escola, e que com frequência se afirmam nos projetos educativos, que sejam pessoas livres, críticas, responsáveis, solidárias, éticas; a atenção às pessoas e professores, a sua formação e desenvolvimento... Por outro lado, não se pode viver de costas voltadas para o meio. Tudo, política, economia, *mass media*, desenvolvimento, importância da pessoa, família, relações laborais... tudo, influencia a vida da escola.

O critério de qualidade de uma escola e a sua diferenciação devem partir do facto de se pôr em prática um projeto educativo, que abrange e cobre o tudo da escola. Se se quer humanizar, desenvolver pessoas, toda a escola e todas as partes devem ser um exemplo de humanismo, dignidade e respeito.

O perigo: concluir que a qualidade da escola radica principalmente no seu bom funcionamento interior, quer dizer, na consecução dos objetivos a que se propõe, independentemente de estes serem uns ou outros.

Uma instituição de qualidade não pode sentir-se justificada só por procurar critérios de qualidade ou de funcionamento tais como os anteriormente enunciados, mas *objetivos de qualidade*, ou mais propriamente *a qualidade dos seus objetivos*. Não basta conseguir quaisquer objetivos, mas objetivos de aprendizagem e de conduta que sejam alcançáveis e realmente valiosos, dignos, positivos, tanto para o indivíduo como para a sociedade. Aqui radica o mais substancial do problema da qualidade na educação contemporânea.

2.- A Escola como organização

Há algumas décadas atrás, não oferecia dúvidas definir qual o papel que a escola deveria ter na sociedade. A escola ajudava à integração no tecido social-laboral e promovia socialmente, ao mesmo tempo que preparava os jovens para a vida ativa, não necessariamente por esta ordem, nem tão pouco com este suposto carácter de *inclusividade*. Em Portugal, entre a implantação da República e a reforma Veiga Simão (por assim dizer, duas marcas com grandes pretensões dum "salto em frente"), a escola foi-se tornando mais ou menos inclusiva, mais ou menos exclusiva, mas sempre essencialmente a única fonte da informação e do saber. A realidade de hoje é bem diferente. Existem muitos outros locais onde buscar a informação, mais documentos mais eficazes na procura e mais imediatos na resposta, deixando a escola-correia-de-transmissão em profunda crise de identidade. Querendo sobreviver e competir, aventura-se por áreas que até então lhe eram consideradas tabus ou contrárias ao seu papel social. Temos a escola alinhada com a contra-cultura, promovendo-a e estudando-a, incutindo nos alunos a ousadia, a explicitação da crítica, da reflexão e da opinião franca e aberta. Pretende-se seres autónomos, pensantes, críticos, opinativos e radicais quanto baste. Entre as boas intenções das reformas, declaradas ostensivamente nos preâmbulos, e a realidade, o fosso não poderia ser maior. O projeto é um a nível das ideias, mas logo outro quando vai para o papel, fruto de cedências e negociações e quando recebido nas escolas é ainda outro que se entende, não ficando por aqui, porque o efetivamente executado é aquele que mais se distancia da ideia original.

Eis-nos assim perante a eterna questão de resposta sempre adiada: o que é a escola e para que serve? Deveremos subvertê-la ou aperfeiçoá-la tecnicamente, com a ajuda de pedagogos credenciados e engenheiros de currículo? São ainda as grandes questões que

pesam e são a essas que urge dar resposta imediata. O que se deve ensinar? Porquê? Para quê?

Quaisquer que sejam as prioridades teóricas específicas, as preocupações políticas ou os problemas práticos educacionais, os pesquisadores educacionais, os tomadores de decisões políticas e os professores devem abordar a pergunta: “Para que servem as escolas?”. Isso significa perguntar como e por que as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu quotidiano.

O conceito que se faz de (escola) deve ser percebido numa perspetiva ecológica para poder corresponder, quer ao conceito de currículo na sua máxima abrangência, quer à realidade complexa e viva que, de fato, cada escola constitui. Um espaço organizacional com finalidades próprias e específicas, mas que se inscreve num espaço físico e social alargada no qual se entretence e do qual lhe provém a necessidade e a justificação de existir, os atores a todos os níveis de intervenção, a razão de ser, dimensões múltiplas de conhecimento que, na escola, é crucial (trans)ação, bem como a cultura que simultaneamente, a funda e continuamente a (re)cria (SÁ-CHAVES, 1999, p. 29).

Neste sentido, todas as sociedades, mesmo aquelas em que não há ou não havia uma instituição escola, organizavam-se no sentido de garantir um conjunto de aprendizagens necessárias e estruturaram, para além da socialização espontânea, formas e mecanismos destinados a garantir a passagem e apropriação dessas aprendizagens.

Não vamos seguir o percurso de explicitar este longo caminho percorrido ao longo de séculos de história por estar já bastante percorrido por outros autores. Os mesmos aprofundaram em como a escola assume uma larga tradição social na história da humanidade, estando a mesma situada no âmbito familiar, militar, eclesial ou estatal (cfr. Ciscar, C & Uria, M.E. (1988), Puelles (1987); Lima, Licínio (1992), Arrotea (1991); Martins (1993); Pardal (1991), Pires et al. (1991), citados por (COSTA J. A., 1996).

Importa, sim, reter, que a escola, tal como a representamos hoje e com o percurso histórico que lhe conhecemos, surgiu e existe como instituição, para garantir a passagem/apropriação de aprendizagens que corporizam um corpus cultural nuclear, julgado socialmente necessário em cada tempo histórico, para que cada pessoa/aluno se integre socialmente e para que a sociedade mantenha o seu funcionamento.

Apesar de considerarmos de extrema importância este percurso histórico, pois através da análise e aprofundamento do mesmo, podemos partir de outros estádios de reflexão.

Deste modo, apenas fazemos referência ao mesmo, pelo que pressupõe de ponto de partida para o nosso estudo no que se refere à escola como organização.

De facto, ao abordarmos o tema da qualidade da escola como objeto de estudo, temos sempre de proceder a uma análise conceptual da problemática da escola como organização.

As comunidades tradicionais e as suas formas de interação social têm vindo a desaparecer para dar lugar às organizações.

Não existem definições aceites universalmente do termo organização, variando estas com os vários autores que, de acordo com a sua perspectiva, destacam diferentes elementos.

Assim, Etzioni define as organizações como unidades sociais “intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (ETZIONI, 1989, p. 3). Além disso, é uma unidade definida no tempo e no espaço, possuindo normas e um aparelho de autoridade e poder. Já para González, citado por (VICENTE N. , 2004), a organização é definida como uma entidade, uma associação permanente de indivíduos, que, com a intenção de conseguir fins específicos, coordenam as suas atividades mediante a formalização e regulamentação das mesmas e mediante o desempenho de papéis diversificados que se articulam em estruturas diferenciadas e hierarquizadas. Assim, “A organização é, ela própria, um grupo humano que constrói, confronta, partilha e troca significações” (ALARCÃO, 2000, p. 33)

Outros houveram que estudaram as organizações e as descreveram como sistemas culturais, divididas em subsistemas, como função administrativa, função de gestão, como forma de estabelecer relações, de como estão dispostos os postos de trabalho, como metáforas. (LIMA L. , SILVA, TORRES, SÁ, & ESTÊVÃO, 2010); (LIMA J. A., 2008).

A organização no dizer de Vicente, “é constituída por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interatuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis com o fim de atingirem um objetivo comum.” (VICENTE N. , 2004, p. 19).

Podemos, então, dizer que as organizações são pessoas, relações, processos, meios. Mas as pessoas constituem um fator determinante.

As características básicas das organizações, segundo (Bernoux, 1985; Petit e Dubois, 2000 citado em (GRAÇA & GRAÇA, 2005), são classicamente definidas pela existência de:

- Uma divisão de tarefas (princípio fundador da organização e da diferença entre grupos estruturados e não estruturados);

- Uma distribuição de papéis (divisão social do trabalho);
- Um sistema de autoridade (de modo adequar o comportamento dos membros da organização aos papéis distribuídos e à realização dos objetivos instituídos);
- Um sistema de comunicação (com o fim de pôr os indivíduos em relação uns com os outros e com o exterior);
- Um sistema de contribuição – remuneração (definindo o que cada um deve dar à organização e receber em troca).

A escola é também uma organização como tantas outras (empresas, partidos políticos, associações sindicais, igrejas, etc.) e por isso tem sido objeto de análise sociológica, na medida em que, antes de mais, é (i) constituída por diferentes indivíduos e grupos, (ii) reunidos em função de um determinado objetivo e (iii) estabelecendo entre si determinado tipo de relações, de trabalho e poder (GRAÇA & GRAÇA, 2005).

Enquanto instituição e organização da escola, é possível, todavia, fazer uma análise comparativa em diferentes contextos históricos e encontrar *traços ou características comuns*:

- A escola como organização tem tido em cada época uma *missão ou finalidade própria*, manifesta ou latente, explícita ou implícita, qualquer que seja o seu sistema de financiamento ou o seu estatuto jurídico-legal (laico ou religioso, público ou privado, etc.);
- Além disso, é (cada vez mais) o *local de trabalho* de grupos socioprofissionais muito particulares, diretamente adectos ao processo educativo (v.g., professores, pedagogos, psicólogos), ou com funções de administração e gestão;
- Tem um *sistema de poder e de autoridade*, embora diferente de outras organizações, como as empresas, dada a importância e o peso do seu *staff* profissional, nomeadamente de há um século para cá;
- Tem igualmente um *sistema técnico e organizacional de trabalho*, se bem que diferente da empresa que transforma matérias-primas em produtos acabados, já que os seus objetos *de trabalho* são seres humanos (crianças, adolescentes, jovens adultos);
- Tem, por fim, uma *cultura muito própria*, ligada às ideologias e estratégias profissionais dos professores, não obstante o processo de racionalização da organização do trabalho educativo e de proletarização a que está hoje submetido o pessoal docente (GRAÇA & GRAÇA, 2005).

Mesmo numa altura em que muito se fala da gestão profissionalizada das escolas, a verdade é que a escola, como instituição, tem uma missão e um conjunto de objetivos próprios e diferentes dos de uma empresa. Por isso a escola é, de facto, é uma instituição muito peculiar.

Atualmente, as organizações desenvolvem a sua atividade numa situação de mudança permanente. Neste contexto, organizar adquire novo significado, transforma-se num processo de organizar-se para gerir situações novas, imprevistas e imprevisíveis em direção a um futuro que se quer construir (VICENTE N. , 2004, p. 31)

Organização em constante aprendizagem e organização aprendente, uma organização inteligente que aprende e continuamente expande a sua capacidade para criar o seu futuro (VICENTE N. , 2004, p. 33).

Numa organização que é a Escola, tem de existir autonomia. A autonomia é algo inerente ao ser humano. Por conseguinte, também a autonomia da escola deveria ser entendida como um fenómeno natural.

No século passado, a escola foi compreendida como uma organização dependente do Órgão Central. Com a publicação dos normativos da autonomia, o Estado reconhece que a autonomia é um atributo natural, não pode ser doada. Sobre a autonomia, Cabral considerou: “Uma escola autónoma é uma escola que pensa e que age que se insere num sistema local, (...) como algo dinâmico, em que os seus atributos se relacionam, influenciam e são influenciados pelos atributos e vivências dos outros sistemas (CABRAL, 1999, p. 90).

A autonomia é a assunção de poder, é um agarrar a responsabilidade. E isto tem de ser feito pelos que mandam, bem como pelos que antes eram dependentes. Todos têm de ter uma visão comum do que é a autonomia. É condição necessária que ambos os grupos comunguem de uma mesma perceção da realidade. Uma realidade que passa a ser dinâmica emergente, incerta e projetável (Ibidem). Daí que a escola tenha de perceber a extensão da sua liberdade.

A capacidade de perceber o maior número possível de oportunidades depende de quão desenvolvidas estão as nossas competências de mestria pessoal, de modelos mentais e sobretudo de pensamento sistémico.

A autonomia não é simplesmente uma descentralização. A autonomia só acontece quando nós agimos como pessoas autónomas num contexto de interdependência entre professores, alunos e encarregados de educação (CABRAL, 1999, pp. 100-102).

Este Clima que deve existir numa escola de qualidade - chamemos-lhe clima organizacional - é o estado de saúde do corpo social interno de uma organização analisado

à luz do grau de satisfação e motivação dos colaboradores no trabalho (NEVES, 2003, p. 115).

O conceito de clima organizacional tem as suas raízes, muito antigas, na motivação e satisfação no trabalho, tendo merecido abordagens diferenciadas, tais como: centradas numa perspetiva organizacional, analisando o clima a partir de elementos estruturais da organização, ou seja, vendo o clima como manifestação objetiva das características da organização; numa perspetiva psicológica, mais centrada nas características individuais, deslocando o ênfase para o indivíduo como processador de informação e origem do clima; numa perspetiva psicossocial, que integra a influência social que ocorre num contexto de relação interpessoal; numa perspetiva cultural, que releva o contexto mais vasto em que se processa a partilha de significado dos acontecimentos organizacionais com que os indivíduos se confrontam. Numa organização, existirão pessoas e grupos situados em diferentes quadrantes e é no peso e razões desse posicionamento que resulta o clima global da organização (Ibidem).

Para haver qualidade tem de haver comunicação, informação, onde todos têm a quota-parte de responsabilidade. Uma comunicação aberta capaz de abrir e manter fluidas e operacionais as vias comunicativas, aquela que lança pontes por onde as informações passam e através das quais se estabelece comunicação permanente. Comunicação, o que resulta quando uma informação é transmitida a alguém, sendo então compartilhada também com esse alguém. FONSECA, Abílio (2000) *A liderança escolar e a comunicação relacional*, in (COSTA & NETO-MENDES & VENTURA, 2000, p. 142 e 143).

Comunicação eficaz, que acolhe, une, informa convenientemente, delega, decide em conjunto, recorre à formação, comunica com os *media*, que age e reage em situação de crise que mantém relações institucionais e que faz dos seus pares parceiros fortes. Que tem os seus fundamentos em valores. Cada escola escolherá aqueles pelos quais quer ser identificada. Eles são critérios que orientam a ação que se desenvolve na escola (Missão Carismática "Amor de Deus", um projecto de evangelização, 2001, p. 66).

3.- A avaliação das escolas

“Controle de qualidade ficou sendo uma expressão da moda. O que ela significa é muito simples: há de haver mecanismos que garantam que o produto final desejado esteja o mais próximo possível da perfeição com que ele foi

idealizado. (...) Acontece, entretanto, que a parte mais importante deste processo não é o *controle de qualidade* dos produtos mas o *controle de qualidade* do pensamento. É do pensamento que nascem os produtos. (...) Gastar tempo pensando em música, jardinagem, política, ecologia, é uma doença a ser evitada a todo custo, em benefício do controle de qualidade do pensamento. Em outras palavras: controle de qualidade do pensamento e cortar as asas da imaginação a fim de que ele marche ao ritmo dos tambores institucionais. O pensamento se tornará excelente ao preço de perder a sua liberdade.” (ALVES, 1994, pp. 40-41).

Uma escola de qualidade deve ser avaliada. Avaliar a escola pressupõe a avaliação de um conjunto de níveis que se intercetam no mesmo nível: os alunos, os profissionais, a administração educacional e as medidas de política educativa.

Desde os finais do séc. XX, a avaliação converteu-se, à escala internacional, numa obrigação institucional. Foram os países anglo-saxónicos os pioneiros a aplicar os instrumentos de medida da eficácia e da qualidade. Com o um significativo atraso em relação aos demais países da Europa, também no nosso país assistimos a um *boom* da avaliação. Atualmente é o estado que é interpelado na sua função tradicional, perante a emergência da *accountability* anglo-saxónica (AFONSO & COSTA, 2011).

A maior parte dos manuais que abordam as questões da avaliação consagram como definição de “avaliação”, enquanto conceito e prática, a que foi adotada pelo *Joint Committee on Standards for Educational*, nos Estados Unidos da América: “juízo sistemático do valor de um objeto”. Esta definição pressupõe que a avaliação tem como finalidade determinar o valor através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objetiva, fíavel e válida. (CLÍMACO, 2005, p. 101).

No entanto, a temática da avaliação não é consensual, dada a possibilidade de diferentes utilizações do termo, *accountability*.

“É importante ter em conta a sua plurissignificação, de forma a identificar os diferentes eixos da sua complexidade semântica: avaliar é medir, pesar, apreciar, analisar, julgar, sancionar, mas é, também, compreender, interpretar, refletir, tomar decisões com vista à mudança.” (ALBUQUERQUE, 2010).

“A cultura do desempenho surge hegemonicamente associada a uma conceção de educação vista, cada vez, mais, como extensão do cálculo económico e integra entre outros: o desenvolvimento das comparações internacionais de resultados, a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino; a emergência de estatísticas e de quadros de controlo a nível local e regional que complexificam a natureza e o formato das informações recolhidas” (AFONSO & COSTA, 2011, p. 157).

Segundo Albuquerque, no nosso país, a avaliação das escolas é uma prática recente. A avaliação das organizações educativas, prevista desde 1986, pela LBSE, designadamente no seu Art.º 49.º, n.º 1, parece começar a tomar uma dimensão de relevo na análise do sistema educativo, com a publicação, em 2002, da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, que defende um sistema duplo que inclua a avaliação externa e a autoavaliação.

Este sistema de avaliação, de acordo com os artigos 1.º e 2.º, abarca os sistemas de educação e de ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária. Assume claramente a ideia de escola como organização, onde a autoavaliação (artigo 6º) se constitui como uma das modalidades de avaliação a desenvolver em paralelo com a avaliação externa (artigo 8º), no sentido de “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (artigo 3.º, alínea h).

Para Pacheco, ainda que em qualquer processo avaliativo haja lugar para o papel ativo dos sujeitos, a avaliação da escola é modelizada pela autoavaliação, mas no sentido da *confirmabilidade* do grau de concretização/execução do projeto educativo do ensino e das aprendizagens, das de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos, do desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas, do sucesso escolar (frequência escolar e resultados das aprendizagens), da prática de uma colaboração entre os membros da comunidade educativa. Acrescentar-se-á que o “processo de autoavaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” Artº 7º.

O mesmo sentido de *confirmabilidade* está presente nos critérios de avaliação externa artº 9º, embora alguns sejam muito generalistas: cumprimento da escolaridade obrigatória; resultados escolares (taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares); inserção no mercado de trabalho; organização e desenvolvimento curricular; participação da comunidade educativa; organização e métodos e técnicas de ensino; adoção e utilização de manuais escolares; níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes; existência, estado e utilização das instalações e equipamentos; eficiência de organização e gestão; articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante; colaboração com as autarquias locais; parcerias com entidades empresariais; dimensão do estabelecimento de ensino e clima, para além de ambientes educativos.

Por mais que as práticas de avaliação o venham a desmentir, o discurso da administração clarifica que “os resultados da avaliação, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada” artº 14º (...) “devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletida e comparada internacionalmente do sistema educativo português” artº 16º.

No dizer de Barroso e Afonso, as expectativas de transparência e de prestação de contas têm aumentado, “multiplicam-se os indicadores, as avaliações, as auditorias, as boas práticas, as práticas baseadas em evidências que tendem a substituir ou a complementar a regulação mais tradicional baseada em normas ou incentivos” (BARROSO & AFONSO, 2011, p. 17). “A lógica que impera é de monitorização e pilotagem e centra-se na produção de informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos.” (AFONSO & COSTA, 2011, p. 158).

Desde 2006 que os relatórios das avaliações externas das escolas portuguesas têm sido publicados pela IGE e esta é uma das formas de prestação de contas das nossas escolas.

Mas, a quem pertence a iniciativa de avaliação das escolas?

Ao longo destes dez anos, após a publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, vários modelos de avaliação foram sendo ensaiados em Portugal quer de uma iniciativa mais particular, quer de origem em entidades estatais, uns no decurso de iniciativas europeias, outros por determinação de organismos internacionais. Eles estão bem explicitados em autores como (GONÇALVES, 2009); (ALBUQUERQUE, 2010); (CLÍMACO, 2005); (PACHECO J. A.), entre outros. O próprio Despacho n.º 370/2006, de 5 de Abril, na sua introdução, fala da importância da avaliação dos estabelecimentos de ensino como instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Afirma que “apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projetos no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa de escolas como o Observatório da Qualidade da Escola, o Projecto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES— Avaliação de Escolas Secundárias, o Projeto Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efetividade da Auto-Avaliação das Escolas.”

Não nos vamos deter na descrição desses vários ensaios, nem descrever em que consistiram, porque não nos parece ser esse o objetivo, apesar de, como diz o mesmo Despacho “estes projetos têm permitido acumular um conhecimento e uma experiência que se revelam fundamentais para uma ação consequente nesta matéria.”

É claro que com a publicação do Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro as escolas têm que ser avaliadas e essa avaliação tem a supervisão da IGE. Este normativo acentuou mais a missão da IGE de acompanhar gradualmente as escolas, com vista à generalização crescente de uma cultura de avaliação em todo o sistema educativo. As principais atribuições são a definição de referenciais para a autoavaliação e para a avaliação externa, com o objetivo de classificar os estabelecimentos de ensino aptos para celebrarem contratos de autonomia, na sequência da implementação da Lei n.º 43/89, do Decreto-Lei n.º 115-A/98,

Um dos objetivos prioritários da IGE passou a ser, portanto, o de acompanhar as escolas na reflexão das suas práticas, ajudá-las com um olhar externo a realizarem a sua autoavaliação, estabelecendo "planos de melhoria", de forma a reajustarem os seus procedimentos, com vista à melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos que as frequentam.

No dizer de Pacheco, seria prudente que a avaliação externa fosse realizada em função da autoavaliação. Se os atores educativos não tiveram uma participação ativa tanto na autoavaliação, que por natureza lhe pertence, quanto na avaliação externa, sobretudo na dilucidação de aspetos tão diversos, então todo o projeto de avaliação da escola tornar-se-á inconsequente, pelo menos no propósito fundamental de contribuir para a melhoria das aprendizagens

Estas avaliações têm sido consideradas como duas estratégias fundamentais no desenvolvimento escolar, mas na opinião de Clímaco (2005), o que tem acontecido é que têm sido conduzidas como dois processos diferentes.

A partir de 2006, de um entendimento da avaliação das escolas no sentido da sua fiscalização e controlo, nomeadamente na gestão de recursos e na aplicação dos normativos centrais, temos vindo a assistir a uma reorientação do trabalho da IGE, mormente no que respeita a avaliação dos estabelecimentos de ensino como locais de desenvolvimento, como organizações que querem caminhar a passos largos umas, e a passos mais curtos, outras, sempre atendendo às suas circunstâncias, para a sua autonomia.

O Despacho n.º 370/2006, de 5 de Abril, partindo do pressuposto que a "avaliação dos estabelecimentos de ensino constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem", assume uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a prestação de contas, a responsabilização pelos resultados obtidos, procedendo à criação de um grupo de trabalho "com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa" e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização.

Segundo Clímaco, a avaliação tem como objetivo compreender todas as variáveis que possam contribuir para explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objeto em estudo. Um segundo objetivo da avaliação é o de contribuir para o aperfeiçoamento e o progresso dos objetos avaliados (CLÍMACO, 2005, p. 104).

A autora fala também das normas da avaliação, segundo diferentes referentes e dos campos semânticos da avaliação. As questões que continuamente se colocam a todos os que, direta ou indiretamente se envolvem com a avaliação, estão inevitavelmente ligadas à preocupação com o desenvolvimento educativo e são muito semelhantes:

- Para que serve a avaliação?
- Que critérios se devem seguir?
- O que se deve avaliar. (CLÍMACO, 2005, p. 116)

Diz, ainda, que a avaliação é apresentada, na maior parte dos casos, como “uma estratégia de controlo resultante da autonomia de que gozam (as pessoas ou as organizações), ou de evitar desvios às normas estabelecidas”. Isto refere a avaliação como julgamento a um sistema de “castigos” e “recompensas”, muito próprio da teoria da eficácia dos resultados (Clímaco p. 179). Continua afirmando que

“uma perspetiva de escola como “organização aprendente” concebe a avaliação (...) como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e o desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajetória seguida, de modo a saber como introduzir as correções necessárias, planear o progresso educativo, ou se for preciso, rever os próprios objetivos e prioridades estabelecidos” (Ibidem).

Desta forma, o importante para levar uma escola à qualidade educativa é mesmo saber como se pode fazer da avaliação uma estratégia de desenvolvimento, começando por utilizar a análise da informação disponível para proceder a uma discussão e reflexão conjunta dos resultados a fim de reorientar ou continuar o caminho iniciado.

As escolas são, como diz a autora, de todas as instituições, aquelas que mais habituadas estão a lidar com a avaliação, a programa-la, a pô-la em prática, a analisar os resultados e a dar feedback. Ora esta experiência é uma enorme vantagem para perceber o papel que a avaliação tem no desenvolvimento e na aprendizagem.

Diz-se que a avaliação é interna, quando o seu desenvolvimento ou execução é da responsabilidade da instituição, o processo é conduzido por membros da comunidade escolar, que executa o programa ou a atividade em apreço, quer envolva elementos internos ou internos e externos. O objetivo da avaliação interna é identificar os seus pontos fortes e fracos e potenciar as capacidades de melhoria existentes na instituição e nos agentes responsáveis pela avaliação, partindo da reflexão e reformulação dos projetos, numa atitude dinâmica de desenvolvimento organizacional.

A avaliação externa é aquela em que o processo é conduzido por agentes exteriores à escola, obedece a um programa encomendado e negociado com uma entidade ou grupo profissional alheio à entidade. Esta avaliação é formal e é realizada por especialistas, que possuem formação especializada para a tarefa a desenvolver, tem uma duração curta no tempo, recorre sobretudo à utilização de metodologias de carácter quantitativo, centra-se predominantemente na análise de documentos de resultados e de observação direta no terreno. Alguns consideram-na mais objetiva do que a primeira, por se basear em dados quantitativos, possibilitando comparações, permitindo o estabelecimento de padrões de qualidade, de referenciais comuns a todas as escolas.

Licínio Lima refere que qualquer avaliação educacional realiza-se sempre por referência implícita ou explícita a concepções de organização escolar, “os objetivos, as modalidades, e os instrumentos de avaliação adotados, os efeitos ou consequências dos processos de avaliação, o poder de avaliar, de participar na avaliação e na interpretação dos “resultados” (...) diferem substancialmente consoante o protagonismo atribuído a concepções, imagens ou metáforas organizacionais que, por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões do mundo e interesses, traduzindo diferentes prioridades de ação” (LIMA L. , SILVA, TORRES, SÁ, & ESTÊVÃO, 2010, p. 24).

Sendo assim, a avaliação da escola deve ser diferenciada numa procura do seu desenvolvimento organizacional. Aplicar um guião de avaliação estandardizado será caminhar no sentido da procura dos resultados e não dos processos que existem no interior das escolas. As escolas diferentes exigem estratégias diferentes e os pretendidos níveis de

excelência escolares só podem ser alcançados se a avaliação funcionar numa dimensão de aprendizagem organizacional. “O objetivo da avaliação: compreender todas as variáveis que possam contribuir para explicar as regularidades e irregularidades do comportamento do objeto avaliado; contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso do objeto avaliado” (CLÍMACO, 2005, p. 105).

Assistimos a uma mudança de paradigma inspetivo. De uma inspeção orientada para a conformidade e para a burocracia, está-se a dar passagem para modos de regulação pós-burocráticos, procurando promover a autonomia e a descentralização.

“Trata-se de um instrumento de intervenção direta do estado, combinando normativos nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à diversidade e à auto-organização das escolas, apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria da escola e garantir a qualidade” (AFONSO & COSTA, 2011, p. 165).

Pretende-se envolver os vários atores nos processo de decisão, partir dos documentos e da prática da autoavaliação e do próprio desempenho das organizações escolares. É a chamada “Avaliação Integrada das Escolas”. Segundo os mesmos autores, todo o esforço feito na mudança de mentalidade, de visão e de criação de novos instrumentos não é suficiente para que a se tenha uma avaliação que leve a que se encare a pessoa do inspetor mais como um agente de mudança e como um elemento de dinamização das escolas e não apenas como fiscalizador. A mudança não acontece nunca por anúncios e normativos ou ditames legislativos. Daí, que a chamada mudança em curso, longe de estar concluída, permita ainda a subsistência de uma perspetiva de controlo e de avaliação assente em resultados e normativos, base da intervenção inspetiva. (AFONSO & COSTA, 2011, pp. 185-187).

4.- Quadro Conceptual

4.1.- Indicadores de qualidade

4.1.1 - A missão

O que é a missão? É a resposta à pergunta, porque existimos? É o guia, o mapa, a meta, para onde queremos dirigir a escola nos próximos anos; é o que se pretende da escola e se plasma numa expressão realista e ao mesmo tempo entusiasmante do presente e do futuro. Por outro lado, a missão serve de critério para avaliar a atividade da escola. A

missão é o que marca a diferença entre uma escola e outra, tendo portanto algo de intransferível e único. É a expressão do compromisso da direção e de todos os que compõem a comunidade educativa. É a máxima prioridade da atividade da escola e a onde se dirigem todos os esforços. À sua luz, são avaliadas as ideias e os projetos, as prioridades e os gastos, as prioridades e as decisões. É, ao mesmo tempo, o ponto de partida da planificação e dos projetos anuais, plurianuais, assim como dos objetivos. É um recordatório constante do que é fundamental para nós e a razão do que se pretende da atividade educativa.

A missão deve estar escrita. Não muito longa, contendo os elementos chave das linhas mestras da ação de qualidade. E se fôssemos capazes de a reduzir a poucas palavras, podíamos criar um slogan. Por exemplo, a missão da Universidade Católica expressa num *slogan* é “Veritati”.

Peter Drucker diz a este respeito: “as melhores instituições que não procuram a obtenção de benefícios dedicam muito esforço e imaginação para definir a missão” (DRUCKER, 1993, p. 205).

Está provada a força motivadora da missão, quando esta é importante e desperta a ilusão, pois é capaz de mobilizar as pessoas e convocá-las para algo que merece a pena. A missão dá sentido de unidade a toda a ação, é um desafio que atrai, é uma proposta de inovação e melhoria. Na vida profissional e também na pessoal, todos precisamos desta chamada à superação e à melhoria, e quando isto se realiza e se leva a cabo adequadamente, é uma força de melhoria impressionante.

Ela está envolvida por um quadro fundamental de valores que refletem o que na escola é fundamental e manifestam o que nela é importante.

O que é importante para nós? A superação da rotina, da mediocridade, que tem o seu ponto de partida na missão. Isto é muito útil nas escolas. A superação dos interesses exclusivamente egoístas e economicistas das pessoas no mundo laboral, que muitas vezes nos parecem impossíveis de superar, tem o seu ponto de partida numa boa missão (BASS, 1985). A missão converte-se num fator de unidade e de sentido para todos e, para além disso, é capaz de criar comunidade educativa.

A missão deve ter, pois, uma descrição concisa de um propósito duradouro, não dependente de circunstâncias momentâneas; capaz de concretização infinita (i.e., não sujeita a um cronograma, nem passível de alguma vez ser totalmente concretizada).

A missão não é a mesma coisa que a visão ou as estratégias. A visão responde ao que queremos ser, é uma descrição concisa sobre o que se pretende ser, que resultados da missão será possível alcançar em X anos. Pode referir os aspetos mais diferenciadores, aqueles que se destacam, aqueles que fazem de nós únicos, irrepetíveis. A visão complementa a missão. Contempla também um conjunto de iniciativas coerentes, estratégias, podendo cada uma delas ser traduzida num plano de implementação que contemple umas metas que se devem atingir em cada ano, para as quais se estabelecem objetivos e se associam os recursos necessários para serem atingidos.

Uma boa escola tem, portanto, de fazer um esforço para converter a missão em objetivos concretos, objetivos operativos que são os que especificam e concretizam a ação a desenvolver (DRUCKER, 1993, p. 218). Uma boa escola deve também focar a sua ação nos bons resultados a conseguir. Por isso, são necessários os objetivos específicos, medíveis e avaliáveis. Sem objetivos não sabemos o quanto já avançamos. Os objetivos são a medida autêntica do nosso compromisso e da nossa responsabilidade. Assim, a estratégia de qualidade é: missão – visão – estratégia – objetivos gerais – objetivos específicos – plano de ação.

Todos os elementos deste esquema são necessários para a qualidade. Sem uma boa missão, os objetivos não têm sentido, porque carecem de razão básica para existirem e por sua vez, sem objetivos, não se realiza de facto e de verdade a missão. Como diz um autor: “um diretor, em primeiro lugar, estabelece as metas a conseguir, determina os objetivos e quais devem ser, decide o que há que fazer para os conseguir e comunica de maneira eficaz os objetivos aos seus colaboradores para poder alcançá-los” (DRUCKER, 1993, p. 104). E, outros autores dizem que o saber traduzir os valores fundamentais, que se pretendem em metas e objetivos para a escola, é uma tarefa crucial e essencial de qualquer diretor.

Não conhecemos outra maneira de saber se avançamos ou não, e quanto o fizemos, se não for através de um plano de ação, no qual nos comprometemos a conseguir os objetivos concretos e nos responsabilizamos pelo que conseguimos. Avaliação para o desenvolvimento e para a formação.

Se tem de haver avaliação de tudo, tem sobretudo de haver aquela que avalia a realização ou não da missão e dos objetivos que foram propostos. Ela ilumina-nos sobre os problemas que não estão resolvidos, sobre o conseguido e o que ainda não foi conseguido,

mas sobretudo para ser um instrumento de formação e de desenvolvimento, não é para saber somente, mas para crescer. É, portanto, o ponto de partida da melhoria da escola.

Poderemos então inferir que uma escola que assume este indicador de qualidade deve ter definida a missão como razão de ser da sua existência, que inclua os valores em que se fundamenta, que apresente de forma concisa o que pretende ser, com que estratégias e que objetivos pretende atingir.

4.1.2.- Razão de ser da escola = O aluno e o seu desenvolvimento integral como pessoa

Lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor, me ajude a ser feliz... (ALVES, 1994, p. 15).

Para centrar a importância do aluno na escola como centro e razão da sua existência, sentimos necessidade de abordar, ainda que de forma sintética, o conceito de pessoa. Sem isso é impossível podermos compreender o porquê da importância que damos à escola no desenvolvimento integral do aluno.

É importante referir, que de acordo com as nossas convicções, iremos centrar-nos essencialmente na tradição cristã, por considerarmos que foi ela que mais contribuiu para uma definição mais completa e abrangente da pessoa, bem como também faremos referência ao Projeto Educativo das Escolas “Amor de Deus”.

Diz Pereira que “As pessoas são uma realidade inabarcável por qualquer pessoa, por qualquer ramo do conhecimento, por todas as pessoas em conjunto. Tudo o que de melhor se puder dizer sobre as pessoas é reducionista, o que significa que de pessoa para pessoa e de ramo do conhecimento para ramo do conhecimento, a noção de pessoa abarca realidades não sobreponíveis” (PEREIRA, 2004, p. 135).

A etimologia da palavra pessoa tem sido objeto de grande número de propostas, embora nenhuma tenha sido dada como completa. A maioria dos autores sustentam que pessoa deriva da palavra grega ‘*prósôpon*’, que era a máscara que os atores gregos punham sobre o rosto, adotando as características de um personagem. Tertuliano traduziu a palavra grega ‘*prósôpon*’ pelo conceito latino ‘*pessoa*’, próprio do direito romano, mas estendido a todo homem. O termo “pessoa” tem uma longa história e uma longa tradição. É que a construção do conceito de pessoa acontece como resultado da “experiência dialógica na

relação entre Deus e o homem. Santo Tomás de Aquino afirma que: “*Pessoa significa o que há de mais perfeito de toda a natureza, isto é, o que subsiste na natureza racional.*” (S. Tomás de Aquino, *Suma Theológica*, I, 23,2.)

Cada indivíduo é uma entidade responsável com uma consciência Inviolável. Entre todos os seres criados só ao ser humano é dada a vocação de ser pessoa. Podemos afirmar que o homem é essencialmente um ser social e que cada pessoa humana tem necessidade dos outros. O ser humano é um ser que tem em si a sua individualidade, mas que se apresenta como ‘aberto’ e a sua abertura é horizontal e vertical, abertura em relação aos outros e abertura em relação ao divino que o supera e o chama a si. A dimensão da transcendência faz com que a pessoa não se prenda a um isolamento, mas a realizar-se plenamente, abrindo-se aos outros. Na abertura aos outros, o sair de si para o encontro é constitutivo da pessoa. É a dimensão do diálogo, da relação, do encontro com os outros seres pessoais.

Outro aspeto é o da liberdade e da responsabilidade, que dão à pessoa a capacidade de escolher determinados valores por si mesma. É a capacidade de escolher, de optar. A pessoa é chamada a ser livre e a partir das suas escolhas a assumir as responsabilidades.

Uma constatação é que toda pessoa traz um projeto dentro de si e busca a sua realização. Superando a dimensão imanente, deparamo-nos com a transcendência, a dimensão de abertura que nos marca como seres inacabados e abertos. E diante desse projeto, temos a liberdade de decidir por ficar parados e provocarmos a morte ou, construirmos a nossa história. Aqui também nos deparamos com um limite. O nosso corpo tem limites, pois somos parte da natureza. Mas, interiormente existe um desejo de “ser mais”. Esse desejo pode ser traduzido pela necessidade de sentido que segundo Viktor Frankl (no seu famoso livro: *O homem em busca de sentido*) é identificada como a mais humana de todas as necessidades humanas. (Cfr. SOUZA, 2009).

Emmanuel Mounier, citado Carlos Diaz, falando da pessoa como um ser com vocação de eternidade, afirma que

“uma pessoa é um ser espiritual constituído como tal por uma forma de subsistência e independência mediante a adesão a uma hierarquia de valores livremente adotados, assimilados e vividos num compromisso responsável e numa constante conversão; unifica, assim, toda a sua atividade e liberdade e desenvolve, como por acréscimo a impulsos de atos criadores, a singularidade da sua vocação” (DÍAZ, p. 112).

Ele diz que não pode definir a pessoa porque não pode ser tratada como um objeto. Acredita que é a única realidade que conhecemos e podemos construir desde dentro.

A Declaração Universal dos direitos Humanos, proclamada pela Assembleia das Nações Unidas, a 10 de Outubro de 1948, marca um passo decisivo no “reconhecimento dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana”, como se afirma no seu Preâmbulo. E no artº 1º afirma expressamente: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Este reconhecimento permitiu que progressivamente a dignidade da pessoa fosse sendo consagrada nos diferentes textos constitucionais dos países. Também em Portugal foi consagrada na Constituição Portuguesa. Artigo 1. “*Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana*”; Artigo 13.-1. “*Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.*” E também no Artº 24.- 1. “*A vida humana é inviolável*”; Artº 26.- 1. “*A todos são reconhecidos os direitos, identidade pessoal, ao desenvolvimento da personalidade, à capacidade civil, à cidadania, ao bom nome e reputação, à imagem, à palavra,...*”.

Todas essas características podem-nos ajudar numa compreensão mais ampla acerca da realidade pessoal do ser humano. Entretanto é importante ter claro que sabemos muitas coisas sobre a pessoa, mas nunca as saberemos acabadamente e por completo, já que, à medida que conhecemos a pessoa, mais nos apercebemos de que ainda nos falta muito por conhecer.

Partindo-se, então, do valor da pessoa humana, compreende-se que tudo e todos se envolvam no ato de a ajudar a encontrar e a atingir o máximo do seu desenvolvimento. Isto, porque partimos do princípio de que a pessoa é educável. Nasce com a dignidade de pessoa humana, mas não nasce feita. Daí a necessidade de tudo fazer para que possa atingir a “perfeição” para a qual foi criada. A educabilidade da pessoa é a qualidade ou as disposições que permitem à pessoa chegar ao aperfeiçoamento humano, a chegar a ser o que a pessoa deve ser. Abre-se, assim, um processo educativo que seria impossível sem a ajuda dos outros, mas, em última instância, como tarefa pessoal, porque o sujeito é dono de si mesmo. Toda a educação é um processo dinâmico e contínuo, que ativado pelo eu consciente e livre, tende a atualizar o potencial humano que cada pessoa encerra.

A dignidade da pessoa humana é a origem da igualdade de direitos e, por conseguinte, da igualdade de oportunidades. “A escola exerce uma função social insubstituível. Hoje (a

escola) ela revela-se como a reposta institucional mais importante da sociedade ao direito de cada indivíduo à educação e, portanto, à própria realização” (Educar na Escola, 2007, p. 49).

Daí que os alunos sejam o centro e a razão de ser de qualquer escola, eles são os principais destinatários da educação que nela tem lugar. São ainda os principais atores na educação e corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem e devem intervir ativamente na vida da escola de acordo com a sua idade e responsabilidades proporcionais à sua capacidade. “Surge a necessidade de que a escola seja realmente educativa, isto é, capaz de formar personalidades fortes e responsáveis, capazes de opções livres e responsáveis” (Educar na Escola, 2007, p. 17).

A escola é, com efeito, o lugar privilegiado da integração da cultura, não com elaborações pré fabricadas, que mais não são que um obstáculo ao desenvolvimento da personalidade dos alunos, mas uma integração que acontece, estimulando o aluno ao exercício da inteligência, solicitando o dinamismo da elucidação e da descoberta intelectual e explicitando o sentido das experiências e das certezas vividas. “Não se esqueça que na escola se instrui para educar, para construir o homem por dentro, para o libertar de condicionamentos que o poderiam impedir de viver plenamente como homem” (ibidem).

Quando olhamos para a nossa realidade complexa e confusa, marcada por uma cultura caracterizada pelo individualismo, pelo uso desenfreado da liberdade, pela subjetividade e pela fragilidade da pessoa que busca uma satisfação e um preenchimento da existência, a pessoa fica perdida. Obedecendo à lógica do mercado, a pessoa vai-se coisificando, tornando-se um objeto capaz de ser manipulada e até mesmo vendida. Contra esta situação urge centrar a educação na construção do ser da pessoa naquilo que a caracteriza na sua essência. “Todo o trabalho educativo está ao serviço da pessoa, para ajudá-la na sua formação completa (...) a pessoa com as suas energias físicas e espirituais: com as suas capacidades operativas e criativas; com a sua missão na sociedade” (Educar na Escola, 2007, p. 113).

Por isso, uma escola que trabalha com qualidade deve basear-se em princípios estruturantes que promovam a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica, o seu sucesso educativo e a efetiva aquisição de saberes e competências, reconhecendo ao aluno o direito a receber uma educação

integral e de qualidade que assegure o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade a nível físico, intelectual, moral, cultural e cívico, da sua capacidade de autoaprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética (Cfr. Lei nº 51 de 2012 de 5 de set – Estatuto do Aluno e Ética Escolar).

Parafraseando o Regulamento Interno das Escolas “Amor de Deus”, podemos dizer que uma escola de qualidade oferece ao aluno: o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, no exercício da tolerância e da liberdade dentro dos princípios democráticos de convivência; o ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido; o ver reconhecido o empenhamento em ação meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido; a ter esclarecimentos relativamente ao modo de organização do seu plano de estudos, programa e objetivos essenciais de cada disciplina ou área disciplinar, do processo de avaliação; o ser-lhe proporcionada a avaliação objetiva do seu rendimento escolar e a participação na mesma através da auto e heteroavaliação; o beneficiar dos apoios educativos praticados na escola, adequados às suas necessidades educativas; o ver respeitadas as suas convicções religiosas, a sua integridade física e a sua dignidade pessoal; o poder participar no funcionamento e na vida da escola; o ter liberdade de expressão, sem prejuízo dos direitos de todos os membros da comunidade educativa, e o respeito que merece a instituição de acordo com os princípios que informam o projeto educativo; o receber orientação escolar e profissional que facilite a sua liberdade de decisão, de acordo com as suas aptidões, conhecimentos e capacidades.

No dizer de Cabral, “O objetivo fundamental de qualquer sistema educacional é o de iniciar as crianças e os jovens no mundo da aprendizagem. E assim a educação, em vez de preparar para a vida, é a própria vida construindo-se” (CABRAL, 1999, p. 76).

Isto traz-nos um outro conceito que deve estar presente em educação e em qualquer escola, o conceito “Cuidar”. O cuidar do ser, no sentido filosófico; o cuidar do povo como a atitude divina, no sentido bíblico. Uma educação para o desenvolvimento da pessoa e da pessoa toda exige um cuidado especial que a escola deve adquirir. O cuidado em tudo e de toda a pessoa, porque ser único, irrepetível, mistério que se nos desvenda e desvela aos poucos e quando o clima e o ambiente são propícios. Ambiente que é constituído por elementos coexistentes e cooperantes, que podem oferecer condições favoráveis ao

processo educativo, onde a organização do espaço, do tempo, das diversas atividades, das relações, é fundamental para se criar uma visão orgânica do ambiente educativo, essa escola-casa, onde a vida se torna agradável e feliz e o ambiente se torna familiar. A melhor metodologia neste ambiente escolar e nesta educação é a do amor naquilo que ele encerra de mais profundo e mais constitutivo da pessoa.

“Quando os aprendentes são diversos, demonstrar-se cuidado para com eles significa ser-se compreensivo para com as suas culturas; incluir-se as suas ideias, quando se selecionam conteúdos curriculares, se definem metas de aprendizagem ou se partilham critérios de avaliação, e estar-se disposto a envolver as suas famílias e comunidades no processo da aprendizagem a níveis mais elevados” (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 58).

Relativamente ao que se pode entender por educação do ser humano, o relatório Jacques Delors cita a Conferência de Jomtien, em 1990, sobre *educação básica* e necessidades educativas fundamentais, em que se diz:

Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (DELORS & VÁRIOS, 1998, p. 21).

O conceito de educação para todos traz implícito o direito de cada aluno ser educado na sua individualidade e na sua diferença. A integração da diversidade na escola ainda não é um tema pacífico. O conceito vem do mundo da educação especial onde a trajetória contemplou alguma deslocação dos alunos para diferentes lugares ou âmbitos especiais, como um sistema paralelo de ensino, porque os alunos eram considerados incapazes para a “aprendizagem”. O problema era colocado do lado do aluno e nunca do lado da dificuldade da escola para responder às diferentes capacidades dos alunos. A escola burocratizada considerou um aluno “tipo” para quem homogeneizou o ensino. Diante deste aluno “tipo” aparece o aluno “diverso” com uma capacidade intelectual medida através dos resultados académicos. (PASTOR, 2000, p. 587).

Hoje a diversidade significa um novo modo de concetualizar as diferenças individuais. Não é que seja algo novo, podemos dizer que é hoje mais assumido do que nunca, é um ir mais além na luta pelo direito à educação para todos. A diversidade é algo inerente ao ser humano. Não há duas pessoas iguais, todos somos diferentes, únicos e irrepetíveis.

Diversidade e não integração, porque este conceito ao contrário do anterior, significa que oferecemos oportunidades a quem antes as retirámos ou a quem excluímos. A atenção à diversidade do aluno como pessoa significa ter em conta os diferentes momentos e forma de aprender, as diferentes personalidades e culturas, as dificuldades de adaptação à escola, aos colegas, aos professores, ao meio, ..., em suma, o reconhecimento das diferenças como algo peculiar na emergência do ser humano.

O Relatório Delors diz claramente que o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. As escolas que não reconhecem o princípio da diversidade tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual.

Ora, esta realidade não se coaduna com a inflexibilidade curricular nacional. Exige, sim, um olhar e uma construção do currículo de forma aberta e em constante adaptação. Não se fala em “adaptações curriculares” para a diversidade, mas sim num currículo que contempla que a educação tem de ser diferente para todos, porque todos somos diferentes, o que só é possível no desenvolvimento do currículo em cooperação e diálogo permanentes. Num sistema educativo que privilegie os resultados em detrimento de uma aprendizagem para todos, não se coloca a questão de saber se os alunos estão a aprender de uma forma mais profunda e ampla, que tenha relevância duradoura para a sua vida presente e futura.

Esta realidade também vai ter implicações na visão da escola como organização. Ela não pode ser mais uma organização ajustada ao sistema centralizado e burocrático. Será muito mais uma organização sistémica e a do mundo da vida, voltada para a educação, para a aprendizagem, para a multiculturalidade e diferenciação pedagógica, uma “organização compósita” que favorece o ajuste ao mundo da vida, no dizer de Carlos Estêvão. (VÁRIOS; Licínio LIMA (Org.), 2010, pp. 205-210).

Tem igualmente implicações ao nível da liderança, porque nesta perspetiva ela deve ser advogada e defensora apaixonada de uma aprendizagem profunda e ampla para todos os alunos. Deve criar condições organizativas que impliquem e envolvam todos os atores educativos para trabalharem com as diferenças pessoais, sociais e culturais.

Falar da centralidade do aluno na escola e da diversidade implica também que se fale de inclusão, porque a educação para todos é um direito do ser humano, é um direito democrático. Poderíamos falar de várias formas de exclusão, que no fundo é o não contar nada para a sociedade, o ser descartado da participação, da cidadania, e, na escola, a exclusão pode ser o fracasso escolar. Portanto, erradicar a exclusão, supõe um compromisso de todos na escola, de todo o sistema educativo, para proporcionar ao aluno tudo o que é necessário para melhorar a aprendizagem e o seu desenvolvimento como cidadão e como pessoa.

É também necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão. O ensino deve ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, fazendo dos professores especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida.

“Se a aprendizagem não for personalizada – isto é, se não for concebida tendo em consideração os significados, os conhecimentos prévios e as circunstâncias de vida de cada aluno - muitos estudantes, especialmente os mais desfavorecidos, dificilmente chegarão a aprender” (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 58).

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de si próprio, das suas raízes e das suas potencialidades.

A inclusão e a diversidade remetem-nos para a convicção de que a aprendizagem pode não ser rápida e apressada, mas sim um conhecimento lento mas profundo e sustentável. Esse, sim, promotor do sucesso, porque mais próximo da vida, “ele confere profundidade à nossa existência e provoca avanços maiores na compreensão humana” (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 63). O autor recorda ainda que sempre se associou a aprendizagem lenta ao insucesso e à incapacidade, mas afirma que “a aprendizagem que não é realizada de uma forma demasiado rápida ou apressada ocupa um lugar central na capacidade de incubar ideias criativas e inovadoras” (Idem, p 64). De facto, numa sociedade do conhecimento acelerada, que permeia o pensamento rápido, o apelo a uma aprendizagem lenta, realizada á medida de cada aluno, pode parecer um ato irresponsável. O autor defende que para pensar ou agir rapidamente, são necessários anos de conhecimento, de experiência e de sabedoria, de criar espaço para que aconteça.

“Ser-se capaz de agir no momento e de pensar rapidamente depende de um conhecimento e de uma compreensão profundos, acumulados de forma lenta e

cuidadosa ao longo de muitos anos. O pensar rápido e o conhecer lento são alter egos e não trajetórias alternativas” (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 67).

O que as escolas fazem é disponibilizar grandes doses de conteúdos e os sistemas educativos, abarrotando o currículo com mais conteúdos, que, desta forma, criarão mais exclusão e mais insucesso. Criar expectativas elevadas relativamente a todos os alunos, especialmente aos mais desfavorecidos, é essencial. Estabelecer metas é importante, mas não metas de sucesso a curto prazo, nem para todos de forma igual. A aprendizagem é um direito de todos e deve ser realizada ao ritmo de cada um e isto é uma questão moral e de justiça.

Por fim, a escola que tem o aluno e todos os alunos como centro realiza uma avaliação centrada também no aluno. Um ensino baseado na aprendizagem requer uma avaliação centrada no discente e que atenda à diversidade. A avaliação deve proporcionar diferentes alternativas aos sujeitos avaliados. Quando conseguimos que o aluno aprenda a aprender ou se implique ativamente na autoaprendizagem como consequência da avaliação, teremos conseguido criar um impacto profundo e durável no tempo. Por outro lado, é necessário que o aluno se sinta agente ativo da sua própria avaliação, aprenda a avaliar as suas próprias ações e aprendizagens, a valorizar o que aprendeu, o que mudou e como pode utilizar estes dados. Deste modo, a avaliação converte-se num meio de formação pessoal, porque leva em si a possibilidade de potenciar a própria reflexão para que o aluno saiba construir a sua própria aprendizagem a partir do ato avaliativo. A avaliação fornece ao aluno elementos para conhecer o progresso da sua aprendizagem, facilita a reflexão sobre os próprios erros e a oportunidade de os transformar em aprendizagem.

Tendo em conta a diversidade, a avaliação deve ser diferenciada, deve atender às diferenças pessoais e culturais. Deve considerar os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e, sobretudo, os processos em função dos pontos de partida, dos meios e do contexto. O objetivo da avaliação, assim como o da aprendizagem, será sempre o desenvolvimento global do aluno (ALSINA, 2000, pp. 278-187). Só é possível haver diferenciações, se a prática avaliativa for uma prática de avaliação na ação. O ideal seria que as tarefas de avaliação coincidisse com as tarefas de aprendizagem. Numa situação de diferenciação, os alunos podem estar a aprender coisas diferentes ou as mesmas coisas de diferentes formas. Se as tarefas de aprendizagem não são iguais, as tarefas de avaliação não podem ser iguais. Aceitar que o fato de se pretender que todos tenham acesso à

aprendizagem não significa que todos aprendam tudo ou todos tenham aprendido o mesmo. Logo, os resultados são necessariamente diferentes e têm de ser aceites como tal.

Podemos então, inferir, neste indicador como fundamental, que o aluno, todos os alunos, como razão de ser de uma escola, devem ser o centro de todo o ensino-aprendizagem, (com ensino personalizado, centrado nele, com possibilidade de participar no seu próprio desenvolvimento e na respetiva avaliação), é o sujeito da sua própria educação e tem direito a ser educado integralmente (em todas as suas dimensões como pessoa, sem esquecer os valores que informam todo o crescimento construtivo). Cada aluno deve ser educado na sua individualidade e segundo o seu tempo e espaço de aprendizagem, portanto, deve haver lugar à diversidade e à inclusão de todos, porque todos são passíveis de aprender e evoluir. Como diz Cabral, “A educação como processo de aprendizagem é sempre uma viagem, nunca um destino. (...) a educação como aprendizagem não procura soluções finais, mas explicações possíveis; procura a verdade provável e não necessariamente a certeza” (CABRAL, 1999, p. 64).

4.1.3.- Papel da liderança na qualidade da escola

Liderança e Direção não são a mesma coisa, mas são necessárias as duas, porque não pode acontecer liderança sem direção. Falamos de Direção = Gestão. Gestão no sentido de definir com clareza o que as pessoas têm de fazer com uma boa definição de funções. A Gestão é muito importante, tanto para a motivação de funções como para a eficácia organizativa.

Mas é suficiente gerir bem, de modo a ter a escola que aspiramos a ter? É suficiente ter bons gestores nas escolas, para que estas se convertam em escolas de qualidade?

- a) Com uma boa gestão as escolas funcionarão bem, serão escolas normais, mas não necessariamente escolas excelentes;
- b) A mudança de bom para melhor não surge por se insistir mais na gestão, mas por outros caminhos, que vão paralelos à capacidade de liderança;
- c) E este é um aspeto fundamental, a da liderança. A gestão habitual, necessária e fundamental não chega para dar o passo para a qualidade, que fundamentalmente implica entrega, dedicação, motivação, entusiasmo e a liderança no trabalho de todas as pessoas da escola.

Uma direção, portanto, limitada à gestão, impede-a de ir mais além, quando se trata da transformação da própria organização. A este respeito Cabral afirma que “a gestão escolar

tem de evoluir para uma gestão da educação, que é um fenómeno muito diferente... há muito que aprendi que gestão era essencialmente uma forma de pedagogia” (CABRAL, 1999, p. 76).

Mas, uma boa liderança consiste, assim, em ter uma consideração individualizada, quer dizer, tratar cada pessoa de maneira diferente, de tal modo que ela perceba que é considerada como tal, que é um indivíduo, que o líder sabe das suas necessidades e o distingue dos outros, que conhece a sua peculiar achega à ação da escola, que sabe o que precisa e que o faz sentir-se satisfeito por si e pelo seu trabalho (BENNIS, 2000, pp. 79-81). Isto significa que o líder tem cuidado, interesse e empatia pelas pessoas, o que por sua vez redundará no facto destas se sentirem importantes. Isto consegue-se, comunicando oportunamente à pessoa a informação que precisa, orientando, proporcionando-lhe um seguimento, dando-lhe um feedback e para, assim, unir as necessidades das pessoas com a missão da escola. O reconhecimento. Verbalizar aos colaboradores a estima que se lhes tem é básico numa escola de qualidade (BENNIS, 2000, p. 87 e 95). Isso é motivar, incentivar cada um a dar o melhor como interveniente na aprendizagem, ao mesmo tempo que se cria uma disponibilidade para aprender em todo o processo e com todos os processos.

Uma liderança vista desta maneira, implica que o líder crie empatia, que apoie os professores que se focalize na aprendizagem dos alunos e que manifeste capacidade de resolução de conflitos. Isto é bastante mais urgente, quanto maior se verificar a resistência na implicação de todos para a melhoria, visto que as escolas estão tradicionalmente vocacionadas para que os alunos aprendam e não tanto para os que nelas trabalham, aprendam a fazê-lo melhor.

A liderança é antes de tudo trabalho e duro (HARGREAVES & FINK, 2007, pp. 303-328). Tem pouco que ver só com o carisma ou personalidade da pessoa. Nas instituições, um líder é antes de tudo, um trabalhador nato.

Mas em que tem de trabalhar um líder?

“O fundamento de uma liderança eficaz é pensar na missão da instituição, defini-la de forma clara e visível, estabelecer objetivos, determinar prioridades, de tal maneira que o que faz seja compatível com a missão e com os objetivos” (DRUCKER, 1993) e ainda “os líderes devem criar uma visão consistente (...) e devem converter essa visão em realidade” (BENNIS, 2000, p. 87).

Outra característica do líder é que não vê a liderança como um privilégio, mas como uma responsabilidade. Nunca é permissivo na sua atividade e quando as coisas não saem bem não deita a culpa para outros e, porque é um bom líder, sabe que é o último responsável, não tem medo em tornar os seus colaboradores fortes, em dar-lhes poder. Um bom líder quer colaboradores fortes. Anima-os, empurra-os, gloria-se neles, considera os êxitos dos seus colaboradores como seus e não como ameaças.

Um bom líder deve saber ganhar a confiança dos seus colaboradores e isto não quer dizer que se esteja sempre de acordo com ele. Ter confiança no líder significa que existe a convicção de que é íntegro, que faz o que diz, que os seus atos e as suas crenças confessadas são congruentes ou então de acordo. Isto significa que é competente (as pessoas precisam de poder ter confiança na capacidade do líder para fazer o trabalho); coerente (o que diz é coerente com o que sente, com o que faz, com a sua visão); constante (que o líder se manterá no seu lugar) (BENINS, 2000, p. 84). Uma boa liderança baseia-se em ser consistente. “Os líderes precisam de impor-se a si mesmos a congruência entre os factos e as palavras, entre a conduta e os valores. A isto chama-se integridade pessoal” (DRUCKER, 1993, p. 123). Por sua vez, BENINS, afirma que integridade comporta três elementos, que por sua vez o líder deve possuir: conhecimento de si mesmo, honestidade de pensamentos e ações que informam a sinceridade e, por fim, a maturidade que inclui a capacidade de se consagrar a um projeto, de trabalhar com e aprender de outros, de modo a chegar a ser fiável. (BENINS, 2000, pp. 89-90).

É dar poder, não um poder sem mais. “Os líderes (...) levam as pessoas a sentir que estão no coração dos eventos, não na periferia” (BENINS, 2000, p. 85). E noutro texto ainda afirma que “O líder ajuda a definir a missão” (p. 84) e, deste modo, a orientar a organização para os seus objetivos. Trata-se, portanto de definir um plano, tanto quanto possível, construído em conjunto, realizando um seguimento necessário que assegure que os colaboradores aderem e cumprem o programado. Isto significa muita planificação por parte do diretor. Dar poder significa fazer crescer as pessoas, fazer com que assumam o poder, com que as pessoas tenham um papel mais ativo, responsabilizá-las e ajudá-las a solidarizar-se com os outros. Sackney & Mitchell, citados por (BOLIVAR, 2012, p. 57), afirmam que os líderes apaixonados incutem vida e entusiasmo nas suas escolas. “Descobrimos que nas escolas bem sucedidas, os líderes aprendizes conhecem as pessoas,

as organizações, as comunidades e os contextos ... eles encontram formas de fomentar a criatividade dos professores e dos alunos”

A liderança pode e deve ser exercida por todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Não se trata de uma liderança vinculada a uma posição formal no topo da pirâmide da qual saem as diretrizes que deverão ser cumpridas pelos demais membros da comunidade escolar. Trata-se de uma liderança distribuída, partilhada por todos os professores nos processos de tomada de decisões e na aprendizagem dos alunos.

“A liderança que se mantém centrada na aprendizagem e que perdura ao longo do tempo é uma liderança distribuída que se alarga a toda a escola ou a todo o sistema educativo, que constitui uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida” (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 174).

Neste sentido podemos dizer, parafraseando Bolívar, que a liderança deve ser uma qualidade da instituição e não só do seu líder. Esta liderança é a que está em condições de potenciar a melhoria da escola (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 125ss).

A liderança deve ter como outra característica a capacidade de inspirar os outros, que é transmitir a ideia que “se tentam deveras... podem consegui-lo”. A isto chama-se motivação, como já dissemos. Como se consegue? Infundindo ânimo, convencendo os colaboradores de que têm capacidades para realizar o seu trabalho muito mais do que pensam, permanecendo como exemplo ao que se pode chegar e alcançar, apresentando uma perspetiva otimista de um futuro possível, dar um significado e um sentido que motiva a ação.

Bolívar fala de uma liderança pedagógica e define-a desta maneira: “Entendemos por liderança, a forma *de determinar uma direção* (objetivos, projeto, visão, etc) *e exercer influência*. Quando estes esforços são dirigidos para a melhoria da aprendizagem dos alunos, falamos de liderança pedagógica ou educativa” (BOLIVAR, 2012, p. 48).

Eltimore, citado por Bolívar, afirma que o modelo de liderança pedagógica apresenta três características:

“(1) É centrado numa prática que procura a melhoria da qualidade educativa e desempenho dos alunos, (2) entende a liderança como uma função distribuída e não como baseada num cargo, e (3) exige mais ou menos investimento contínuo em conhecimento e aptidões, já que o conhecimento baseado na prática docente é alvo de mudanças constantes, e a população de atuais e potenciais líderes está em contínua mutação”. (BOLIVAR, 2012, p. 88)

Uma liderança centrada na aprendizagem de todos os seus membros (alunos, professores e da própria escola como organização). Neste sentido a liderança é entendida como liderança partilhada. É “a qualidade emergente de um grupo ou de redes de indivíduos que integram a organização” (BOLIVAR, 2012, p. 73). Não na linha de delegar tarefas ou responsabilidades, mas no sentido de possibilitar que cada professor, cada pessoa, na sala de aula, em cada processo, exerça a sua capacidade de influenciar positivamente a melhoria.

Este tipo de liderança garante a possibilidade de que cada um possa assumir o papel de liderança nas áreas em que é competente e está preparado. A liderança partilhada, ou liderança distribuída, segundo Elmore, citado por Bolívar,

não significa que não há responsáveis pelo desempenho global da organização. Isto implica sim que a função dos diretores passe pelo desenvolvimento das competências (...) criando uma cultura comum de expectativas em torno da aplicação dessas competências e conhecimento, (...) responsabilizando as pessoas pelas suas contribuições para o resultado coletivo. (BOLIVAR, 2012, p. 76)

Concluindo, o líder é aquele que não precisa de se impor, porque é reconhecido pela sua competência, integridade, profissionalismo, capacidade de inspirar os outros, pensa na missão da instituição, para a definir de forma clara e visível, para estabelecer objetivos, determinar prioridades, por outras palavras, conduz o desenho da escola e o processo de desenvolvimento, de comunicação, de concretização dos objetivos e dos processos de avaliação. Orienta e prioriza as atividades da escola, torna partícipes todos os intervenientes da escola na sua liderança, numa liderança partilhada e participada, porque reconhece que todos têm um potencial de líderes e sem o trabalho de todos, sem a participação de todos no exercício de liderança nas diferentes áreas e âmbitos de ação, o estabelecimento de ensino não poderá oferecer uma boa educação. Focaliza a liderança para a aprendizagem dos alunos, dos professores e da própria escola. Binney e Williams, citados por Cabral afirmam: “Líderes com sucesso em mudança combinam *liderança* com *aprendizagem*: eles lideram de maneira que a aprendizagem seja encorajada; eles aprendem de uma maneira que informa e guia aqueles que desejam liderar. É a isto que chamamos *inclinando-nos para o futuro*” (CABRAL, 1999, p. 77).

Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola □
Valorização das lideranças intermédias □ Desenvolvimento de projetos, parcerias e

soluções inovadoras □ Motivação das pessoas e gestão de conflitos □ Mobilização dos recursos da comunidade educativa.

4.1.4.- Os professores e a sua responsabilidade educativa

“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...” Rubem Alves

Se o aluno é a razão de ser da existência da escola, como já foi dito, o professor é o ator mais próximo do ato educativo. Ele desempenha um papel de primeira ordem na concretização dos objetivos e da missão da escola. “O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: “Sou um pastor da alegria...” Mas, e claro, somente os seus alunos poderão” (ALVES, 1994, p. 10).

A profissão docente tem vindo a ser muito maltratada pela Administração Central, passando ~~essa~~ uma imagem pouco positiva para a mentalidade geral. É verdade que para isso muito contribuiu a falta de motivação e até a falta de profissionalismo de muitos professores. No entanto, eles são os eixos fortes da qualidade da aprendizagem e da educação, porque estão mais próximos dos alunos. “Se os ingredientes da qualidade, na educação, estão na plenitude de conteúdo do direito à educação, o génio da sua alquimia quotidiana está na qualidade dos educadores, designadamente o professor” (MONTEIRO, 2008, p. 31).

Fazendo referência ao papel importante que o professor exerce nos alunos e o valor da sua exemplaridade, Jerónimo Usera, Fundador das Irmãs do Amor de Deus, dizia em 1864: “O melhor livro é o professor”. O Relatório Delors reafirma este papel ao dizer: “A grande força dos professores reside no exemplo que dão” (p. 150).

A importância dos professores na educação tem sido reconhecida ao longo dos tempos. O professor era tido como a referência e o modelo. Os diversos organismos internacionais têm vindo a falar dessa importância e do seu papel insubstituível na qualidade educativa. Assim, e a título de exemplo, num estudo da OCDE sobre o futuro da escola, publicado em 2001, podemos ler: “A qualidade da aprendizagem e o sucesso das reformas e das inovações dependem, de modo crucial, dos professores.” (UNESCO, 2001, 73) Em 1998, o

Relatório Mundial sobre a Educação do mesmo Organismo afirma: “Embora as condições de ensino e de aprendizagem sejam importantes, os professores estão no centro da questão da qualidade” (UNESCO, 1998: 63). Em 1999, o relatório da Unicef, afirma. “Os professores estão no coração da revolução da educação. Outrora considerados como sábios, respeitados líderes comunitários, que transmitiam a tocha do saber à geração seguinte, o declínio e desmoralização da sua condição é um fenómeno mundial” (UNICEF, 1999:18). No Relatório Delors afirma-se: “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (p. 146).

Diante desta situação dos professores, o Relatório Delors reafirma o que antes já tinha sido referido: a urgência da sua formação e qualificação. “Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.” (p. 155).

Tidos como parceiros imprescindíveis e insubstituíveis para a melhoria da educação e para a implementação das respetivas reformas, vai-se reafirmando a urgência da sua formação inicial e permanente, sobretudo no que diz respeito à sua incidência direta na educação de crianças e jovens “O reforço da formação contínua — dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível — pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social” (p. 155). E noutra passagem: “A Comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório” (p. 150).

Dado que a educação é uma missão complexa, porque obriga a atender a várias exigências, os professores precisam de manter o compromisso e a paixão pelo trabalho que realizam. Diz Cabral:

Não vejo outra maneira de perceber a condição do educador. Se a educação é a busca que continuamente frustra e compele, ilude e atrai, desvenda e esconde, porque há sempre mais a desvendar; se o ato de educar é a tentativa sempre renovada de encontro com o sentido da vida; (...) não vejo grandes possibilidades de cumprirmos a missão sem rasgos de voluntariedade, inseridos num contexto afetivo de grande inquietude (CABRAL, 1999, p. 63).

Compromisso, segundo Nias, citado por Bolívar, “é considerado como qualidade que separa aqueles que “querem” ou “se entregam” daqueles “que não têm preocupação pelos jovens” (...). E ainda, distingue os que se veem como “autênticos mestres” daqueles que têm os seus principais interesses ocupacionais fora da escola” (BOLIVAR, 2012, p. 325). É ainda apresentado: “compromisso como cuidado (*caring*); compromisso como competência ocupacional, compromisso como identidade; e compromisso como continuidade ao longo da carreira. (...) para além disso, o compromisso tem uma dimensão *emocional*, requer entusiasmo, paixão pelo ensino, uma forte implicação emocional” (BOLIVAR, 2012, p. 235).

A forte incidência que o professor tem na educação dos alunos, deve levá-lo a amar a sua profissão e a ter em conta o seu papel no desenvolvimento dos alunos.

Ser um professor apaixonado, que ama o seu trabalho é (...) algo especial que forma um bom educador. (...) O compromisso é a determinação apaixonada na prática dos valores, propósitos morais e crenças que atribuem significado e energia à vida e que contribui para a realização pessoal e profissional (BOLIVAR, 2012, p. 236).

O mesmo autor apresenta quatro tipos de compromisso: compromisso com os estudantes; com o trabalho docente; com a profissão; com a escola (BOLIVAR, 2012, pp. 237-240). No primeiro refere o cuidado que o professor deve ter com os seus alunos, a importância de personalizar a aprendizagem e de levar os mesmos a responsabilizar-se pela sua própria progressão. Os níveis elevados do compromisso dos professores incidem numa melhoria substancial nos resultados académicos dos alunos. O segundo caracteriza-se com a identidade o vínculo forte que o professor tem com a sua profissão, a aceitação dos valores associados à profissão, o entusiasmo pelo ensino e a disposição de se esforçar por realizar um bom trabalho. No terceiro, é entendido como atração especial pela docência, é apresentado o interesse em melhorar as suas competências profissionais e a qualidade do seu trabalho. Na quarta, aparece a importância da identificação com os valores da escola e com os objetivos da organização que cria um sentido de comunidade e de trabalho em colaboração.

Um professor altamente comprometido contribui de forma clara para a verdadeira melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos.

Uma outra faceta, e não menos importante no processo das aprendizagens dos alunos, diz respeito à responsabilidade que cada professor em construir a sua própria aprendizagem permanente e de se associar a outros profissionais, para juntos trabalharem no seu próprio

desenvolvimento como profissionais. Uma escola de qualidade só conseguirá uma nova cultura de aprendizagem para os alunos, se conseguir criar também uma cultura de aprendizagem para os professores. Diz Bostingl, citado por Cabral.

(Nas) Escolas de Qualidade, todos os indivíduos devem dedicar-se ao seu próprio aperfeiçoamento e ao melhoramento – pouco a pouco, dia a dia – das outras pessoas na esfera da sua influência. Isto (...) é (...) uma viagem sem fim de aperfeiçoamento de cada um de nós, das nossas famílias e amigos, colegas de trabalho, comunidade, e, finalmente do mundo. (...) As escolas que Qualidade vêem o processo de aprendizagem como uma espiral, com as energias dos alunos e dos professores dirigidas para um aperfeiçoamento ilimitado e contínuo (CABRAL, 1999, p. 78).

Daí que se fale ultimamente em “reculturar” a escola para a transformar numa comunidade de aprendizagem profissional (BOLIVAR, 2012, p. 129). O que é que isso compreende? Não se trata de um curso, de uma formação oferecida mais ou menos qualificada, mas sim de uma aprendizagem que se faz com a experiência e a reflexão sobre a praxis. Não se trata de um agregado de profissionais, mas sim de profissionais que partilham conhecimento adquirido sobre as boas práticas de ensino e que constroem o próprio conhecimento em favor da melhoria da aprendizagem dos alunos. Isto implica um trabalho conjunto, em que direção e professores trabalham juntos para melhorar os seus saberes e métodos com um objetivo: o incremento da aprendizagem e desempenho dos alunos.

Uma Comunidade Profissional de Aprendizagem tem, então, como características: um conjunto de valores e visões construídas e divididas em torno dos objetivos da escola e focalizadas na aprendizagem dos alunos; uma responsabilidade coletiva pela melhoria da educação oferecida; uma aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria da competência dos professores; uma cultura de colaboração que facilite o apoio mútuo e a aprendizagem da organização que permite partilhar ideias, materiais, unidades didáticas e estratégias, que permite programar e construir a aprendizagem dos alunos em conjunto; uma aprendizagem profissional a nível individual e de grupo através de uma prática reflexiva e de indagação científica, de discussão sobre um programa ajustado às necessidades da aprendizagem, da avaliação, das estratégias de ensino e do desenvolvimento profissional; uma abertura a iniciativas externas para criar redes e alianças, a fim de analisar o que acontece internamente; uma comunidade inclusiva, de confiança mútua, de respeito e apoio que fortaleça as relações e o desenvolvimento do grupo; uma liderança partilhada, onde todos os membros da comunidade crescem

profissionalmente e aprendem a ver-se a si próprios como aprendizes de líderes. Tudo isto para fortalecer e desenvolver mais e melhor as aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que altera o Estatuto da Carreira Docente diz, logo no início, que define um modelo que “se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a atividade letiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua atividade: o ensino.”

É importante ressaltar que o Dec. Lei 41/2012, nos deveres gerais dos professores, artº 10, ressalta a necessidade de que os professores atualizem e aperfeiçoem os seus conhecimentos, capacidades e competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, que desenvolvam a reflexão sobre a sua prática pedagógica, que participem nas várias modalidades de formação (no sentido do que é oferecido de fora), mas não ressalta esta comunidade aprendente. Da mesma forma, no seu artº 10ºA, deveres para com os alunos, não aparece de forma clara esta cultura colaborativa da construção de saberes e das formas de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Permanece vago com deveres muito genéricos e demasiado centrados no professor indivíduo. Não surge esta preocupação por marcar a diferença da qualidade nas aprendizagens, apenas se refere a ela no que diz respeito à sua concordância com os programas curriculares. Estes programas são os que a Administração Central apresenta.

A reflexão e construção da Didática e do Currículo na própria escola são vistas como um processo que não aparece claro, o que pode levar os professores ao seu mero cumprimento, sem que com isso façam incidir a melhoria no desenvolvimento das aprendizagens para todos.

Ora, para que exista um ensino de qualidade, a melhoria deve ser desenvolvida ao nível da sala de aula. A pressão sobre os resultados não tem permitido chegar a afetar o modo como os professores ensinam e como os alunos aprendem. Elmore, diz o seguinte:

Penso que é importante ter em mente que os alunos aprendem aquilo que lhes é ensinado, quando o ensino é feito de forma efetiva e bem pensada. Uma parte central da disciplina de melhoria é a crença de que, se o ensino é bom e poderoso e as condições de trabalho possibilitam e apoiam essa prática, então seremos capazes de ver de forma imediata que os alunos estão a aprender. Uma parte central da prática de melhoria deveria ser a criação de ligações, entre a prática de ensino e a aprendizagem do aluno de forma mais clara e direta (BOLIVAR, 2012, p. 210).

A redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino têm valorizado a abordagem do professor como «um gestor de situações educativas».

O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em atividades estritamente curriculares ou extracurriculares, no interior ou no exterior da escola. (...) Por tudo isto se vê o papel central que a participação dos professores desempenha para o êxito da gestão de uma escola e para a sua adequação aos objetivos educativos (BARROSO, p. 10).

Garantir o nível de ensino mais elevado ao maior número possível de alunos e, sobretudo, aos alunos mais fracos numa perspectiva cada vez mais inclusiva e do direito efetivo de todos a uma educação de qualidade - eis o papel fundamental dos professores.

Podemos, então, concluir que os professores são os motores da melhoria da escola e da melhoria das aprendizagens dos alunos sempre que, através da sua aprendizagem permanente, numa autoformação inicial e continuada, num trabalho colaborativo, numa reflexão constante sobre a sua prática, com um compromisso efetivo no seu desenvolvimento pessoal, na prática docente e no desenvolvimento dos alunos, colocando a ênfase na sala de aula, na forma de gerir a aula e de instituir atividades que tenham incidência real na aprendizagem dos alunos, para obtenção da qualidade dos resultados educacionais mais do que os resultados estatísticos e num quadro de sustentada motivação e intervenção, encontre razão e alento para se confrontar com os outros e consigo próprio que, dia a dia, lhe reconfigurem positivamente a imagem e, com a qual, há-de partir para a invenção de um saber novo nas falas e nos olhares com que pessoalmente se compromete com o futuro de cada sua criança, “e aprenderá a ler a cultura que explica cada aluno e aprenderá a falar as linguagens dessa cultura para (...) partir para a invenção de uma fala nova que há-de acender em cada menino a alegria de compreender” (SÁ-CHAVES, 1999, p. 38).

Quando o sonho é forte, o pensamento vem. O amor é o pai da inteligência. Mas sem amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente. As escolas: imensas oficinas, ferramentas de todos os tipos, capazes dos maiores milagres. Mas de nada valem para aqueles que não sabem sonhar. Os profissionais da educação pensam que o problema da educação se resolverá com a melhoria das oficinas: mais verbas, mais artefactos técnicos, mais computadores. (ah! O fascínio dos computadores!). Não percebem que não é aí que o pensamento nasce. O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (ALVES, 1994, p. 81).

4.1.5.- Cultura de Escola

Cultura é uma palavra-chave nas ciências sociais. Refere-se ao comportamento aprendido pelo homem por via da experiência. Ela pode apresentar um significado mais amplo ou mais restrito conforme é tratada por cada ciência e conforme é usada por cada pessoa na utilização e no significado que lhe atribui. Ela é causa e consequência da interação de pessoas e, por conseguinte, do comportamento humano.

A contribuição das várias ciências (PEREIRA, 2004, p. 292 e ss) veio enriquecer sucessivamente a compreensão e a prática do conceito de cultura. As mesmas ciências explicam a transposição do mesmo à realidade da escola (CAIXEIRO, 2011). Esta instituição, para além de ser historicamente a sede da transmissão de saberes, também o tem sido como transmissora e construtora de cultura.

Os vários autores têm vindo a enriquecer a compreensão da cultura de escola ou cultura escolar (COSTA J. A., 1996, p. 110 e ss). Na origem está a ligação deste conceito à realidade organizacional (LIMA, SILVA, & HOROSTECKI).

Não tem sido fácil encontrar um consenso à volta de cultura organizacional, pela diversificação de aspetos que a mesma contempla: tradição, crenças, linguagens, clima, valores, mitos, rituais, artefactos, relações interpessoais, fatores de motivação, ambiente físico e imagem (CAIXEIRO, 2011, pp. 3-4).

Esta temática rapidamente passou para a escola normalmente associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar (Pais, 1998, p. 78), associado ao princípio de que as organizações não são coisas, no sentido ontológico, mas uma realidade cultural inventada pelo homem, com um carácter fundamentalmente simbólico (CARVALHO).

Portanto, o conceito de cultura escolar é usado como uma síntese de várias outras noções parcelares, na medida em que enfatiza as suas ligações. Se entendermos como cultura de escola “um sistema organizativo contemplando aspetos como processos de tomada de decisão, nível de participação e papéis desempenhados pelos diferentes indivíduos, como um sistema de crenças e convicções que os professores e a comunidade educativa possuem relativamente aos processos de ensino e educação à aprendizagem dos alunos e aos modelos de funcionamento da escola, bem como aos sistemas de relação, comunicação e colaboração” (MORGADO, 2004, p. 22), então podemos concluir que é um conceito englobante de muitas dimensões da escola.

A cultura, não deve ser entendida como uma componente decorativa, mas como um elemento estrutural e estruturante da ação organizativa. Ela informa toda uma forma de estar, de olhar a realidade, de incrementar processos, de estilo de liderança e desenvolver as aprendizagens muito própria de cada escola. Podemos afirmar que é a cultura que diferencia e singulariza cada escola.

Isto leva-nos a ter de referir que a cultura não pode ser vista apenas numa perspetiva unitária e homogénea. Ela inclui subculturas que correspondem aos grupos e às pessoas que a compõem, porque trazem consigo a sua maneira de encarar a vida na organização, as suas perceções e o seu património comum de experiências e de análise dessas experiências (CAIXEIRO, 2011, p. 6). Como organismo vivo que é, na escola coexistem estas subculturas, que poderemos definir, segundo Silva e Zaneli citados por (LIMA, SILVA, & HOROSTECKI, p. 7), “grupos de pessoas com um padrão especial ou peculiar de valores, mas que não são consistentes com os valores dominantes na organização”.

Assim, esta realidade, própria do ser humano, exige um trabalho sistemático, para que a cultura da organização seja partilhada pelos membros que a compõem. Quando as subculturas se sobrepõem à cultura da escola, pode gerar um trabalho muito individual que não favorece uma escola de qualidade. Só uma cultura homogénea e forte é capaz de mobilizar todos os atores educativos na partilha de valores, crenças e símbolos e assim gerar um trabalho colaborativo e participado que informa uma escola de qualidade.

Só mobilizando as pessoas através de projetos, certezas ou valores, cuja força, permanência e eficácia criem oportunidades de envolvimento, se pode construir uma cultura forte de escola. Isso não é compatível com a centralização da educação a nível estatal e com normativos gerais a serem aplicados em todas as escolas. O relatório da OCDE em 1992 já reconhecia que «a) as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou o espírito particular de cada escola; b) as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente as mesmas características (O.C.D.E, 1992, p. 197).

Adelino Costa (1998:109) explica esta apropriação do seguinte modo:

não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas (...); a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados) (COSTA J. A., 1996, p. 109).

É necessário referir, no entanto, que a diversidade de visões é e pode ser muito enriquecedora para a escola e para a sua qualidade educativa, sempre que seja integrada nos objetivos e metas comuns. Dessa forma, beneficiarão, inclusive, a evolução e a adaptabilidade da escola ao meio social e histórico em que se situa. Esta centralidade esteve na base do princípio de justiça da “escola para todos” que aconteceu na universalização. Só que este direito à educação foi levado à prática, dando acesso a todos, mas sem se terem analisado as suas condições.

“Foi, portanto, concebida uma igualdade falaciosa (...) ignorou-se totalmente a heterogeneidade existente, também ao nível das escolas, que foram assumidas como instrumentos de transmissão da cultura, hábitos e valores externos, e não como instituições também possuidoras, per se, de uma cultura própria” (CARVALHO, p. 5).

Os estudos da escola como cultura trazem o contributo fundamental de que cada escola é única e diferente de todas as outras, o que contraria o padrão organizativo associado à imposição a todas as escolas de um mesmo modo de organização pedagógica, que se consubstancia no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só”, segundo Barroso, 2004 citado por (CARVALHO, p. 4).

É vulgar associar o conceito de cultura de escola aos princípios e valores que em cada escola orientam o projeto educativo. Maslowski, citado por (Clímaco p. 174), definiu cultura de escola como os “princípios básicos, normas e valores, bem como artefactos culturais que são partilhados pelos membros de uma escola e que influenciam o modo como todos funcionam na escola”. A mesma autora apresenta um quadro em que manifesta graficamente como não existe uma só cultura de organização, mas várias subculturas. Esta, a que se mantém visível, é a parte menor, enquanto que as subculturas são em maior número, são as que estão mais ocultas e que muitas vezes poderão influenciar de forma menos positiva. Daí a necessidade de uma atenção redobrada, de uma clara explicitação e adesão de todos à cultura da escola, tornando-a forte (Clímaco p. 178). A mesma autora afirma que cultura tem sido um termo utilizado para significar clima, “ethos”, atmosfera, ambiente, carácter (p. 175).

O conceito de cultura de escola inclui o clima escolar (compreendendo-se o “conjunto de fatores afetivos e emocionais que afetam os comportamentos e a feitura das políticas de escola” (Clímaco p. 175), o trabalho em conjunto na aplicação de estratégias comuns, conceções pedagógicas, definição do papel das pessoas na escola, o comportamento profissional dos professores (relações profissionais entre professores e alunos, as suas

competências, tal como os métodos pedagógicos diversificados, apoio aos alunos e sua integração), participação dos alunos (possibilidades para a participação dos alunos na escola e nas aulas), ecologia escolar (operacionalização dos grandes princípios da escola e as ofertas das atividades extracurriculares), relações interpessoais, fatores de motivação, ambiente físico da escola e a sua imagem.

Nesta abrangência, queremos destacar a importância da existência de valores fortes e permanentes que informem ao ser e o fazer na escola, como por ex. o amor, a justiça, a cidadania, a paz, a sã convivência, a responsabilidade, a participação, a solidariedade, etc. A este respeito podem-se consultar vários autores como: (LEITE, 2012); (ESTÊVÃO, 2004); (DÍAZ); (Educar na Escola, 2007), entre muitos outros. Já o relatório da OCDE sobre as Escolas de Qualidade (O.C.D.E, 1992, p. 200) manifesta a importância de que na escola exista o reconhecimento dos valores peculiares da mesma e a adesão a estes valores, mais do que aos valores individuais. “A escola institui uma comunidade cujos valores são partilhados por todos”. Por seu lado, Alarcão afirma que os valores “constituem a dimensão mais relevante do quadro de referência para a ação. Tudo o que está em jogo no processo educativo justifica esta centralidade. (...) Influenciam decisivamente a natureza e as características da comunicação e condicionam a hierarquização das componentes da opinião e das formas de agir” (ALARCÃO, 2000, p. 35). A questão que coloca é se os valores assumidos são aqueles que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Os valores partilhados, a missão, os princípios, metas e objetivos, uma liderança distribuída e um trabalho colaborativo informam o clima de escola, que por sua vez influencia os resultados da educação e da aprendizagem dos alunos.

A representação do conjunto de crenças e valores é o que distingue uma escola das outras. Sendo assim, percebe-se que a cultura é quem molda a identidade da escola e dos seus colaboradores. A cultura da escola influencia todos os membros inseridos na sua estrutura. Assim, a cultura da escola pode reforçar as características individuais e/ou grupais, quando indica o caminho a ser seguido por estes.

Deste modo, na cultura de escola, ter-se-ão em conta os valores, as crenças, a linguagem, os heróis, os rituais, as cerimónias e a forma como se realiza a aprendizagem, como se comunica, como se criam as relações e os processos.

4.1.6.- O Currículo

Segundo Maria do Céu Roldão, a etimologia de currículo, no seu sentido mais lato, afirma, do latim *curriculum*, significa, percurso, sequência, cursos e também, por isso, a passagem de uma geração para outra, daquilo que constitui a substância do percurso que é necessário à inserção numa dada sociedade (ROLDÃO M. d., 1999). Para Gimeno Sacristán, o termo currículo provém da palavra *currere* que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado, associando a escolaridade como um percurso para os alunos/as, e o currículo como o seu recheio, o seu conteúdo, o guia do seu progresso pela escolaridade (SACRISTÁN, 1994).

O currículo é o instrumento pelo qual a escola realiza o seu processo educativo. Não é fruto de uma escolha técnica e neutra. É fruto de relações de poder, de prioridades e escolhas articuladas a um determinado modelo de cultura, a uma visão particular de homem e sociedade, a determinados valores. Segundo Silva e Moreira, não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

A polissemia que caracteriza o conceito de currículo escolar traduz-se numa vasta e diversa gama de perspetivas, que vão desde a visão do currículo como programa estruturado de conteúdos disciplinares prescrito por alguém, a totalidade das experiências de aprendizagem planificadas, à do conjunto de todas as experiências que o aluno realmente vive na escola, todas as atividades através das quais o aluno aprende. A primeira é sobre o que o professor deve ensinar sobre um conteúdo específico; a segunda é sobre o que os alunos realmente aprendem, independentemente do conteúdo a que se refere (CANAVARRO, 2003, p. 112).

Num sentido mais restrito, currículo é o conjunto de matérias a serem ministradas num determinado ciclo ou ano de ensino. Neste sentido, o currículo abrange dois outros conceitos importantes: o de plano de estudos e o de programa de ensino. Plano de estudos é a lista de matérias que devem ser ensinadas em cada ciclo ou ano escolar, com indicação do tempo de cada uma. Programa de ensino é a relação dos conteúdos correspondentes a cada matéria do plano de estudos, em geral, e em cada ano, com indicação dos objetivos. De forma ampla ou restrita, o currículo escolar abrange as atividades desenvolvidas dentro da escola.

Canavarro, citando Matos e Abrantes, referia que estes autores, num sentido mais restrito referem:

que o currículo corresponde ao leque e sequência de disciplinas que compõem um determinado curso, podendo incluir também os programas disciplinares. Num sentido um pouco mais amplo, o currículo incluirá também as atividades que a escola planifica, de forma deliberada, para oferecer aos seus alunos — sejam ou não contempladas pelos programas disciplinares. Num sentido ainda mais amplo, o currículo pode ser identificado com o conjunto global das aprendizagens dos alunos, seja em consequência do ensino formal dos professores ou em virtude de processos informais e não previstos (CANAVARRO, 2003, p. 114).

Dentre os diferentes autores, podemos retirar algumas ideias importantes: 1 - O currículo é um projeto. Não se trata de algo pronto e acabado, mas de algo a ser construído permanentemente no dia-a-dia da escola, com a participação ativa de todos os interessados na atividade educacional, particularmente daqueles que atuam diretamente no estabelecimento escolar, como educadores e educandos, mas também dos membros da comunidade em que se situa a escola. 2 - O currículo situa-se entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica. O currículo deve constituir um eficaz instrumento que favoreça a realização das intenções, princípios e orientações numa ação prática efetiva com vistas ao desenvolvimento dos educandos. 3 - O currículo é abrangente, não compreende apenas as matérias ou os conteúdos do conhecimento, mas também a sua organização e sequência adequadas, bem como os métodos que permitem um melhor desenvolvimento dos mesmos e o próprio processo de avaliação, incluindo questões como o quê, como e quando avaliar. 4 - O currículo não substitui o professor, é um guia, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda. Cabe ao professor orientar e dirigir o processo de ensino-aprendizagem, se excessivamente extenso deve ver a forma de, inclusive, modificar, priorizar o essencial para facilitar a efetiva aprendizagem do aluno. (ROLDÃO M. d., 1999; SÁ-CHAVES, 1999; CANAVARRO, 2003).

Nesta perspetiva, currículo é tudo o que se faz na escola e se destina intencionalmente e estruturalmente a promover aprendizagens significativas para os alunos, incluindo todo o tipo de aprendizagens que a escola quer oferecer e valorizar, porque as considera necessárias e úteis para os alunos.

Neste sentido, não cabe falar em currículo determinado pela administração central, único e intocável, com listagens ou estruturas de conhecimentos, que podem inclusivamente, no dizer de Maria do Céu Roldão, conter aprendizagens desnecessárias e inadequadas, outras que perderam relevância em favor de outras. A mesma autora, citando

Wragg, diz que ele “o currículo para a sociedade mutável e imprevisível do tempo atual e futuro deverá ser estruturado em torno de três linhas que o constroem: *saberes disciplinares, áreas e competências transversais promotoras do desenvolvimento e processos de aceder ao conhecimento, de ensinar e de aprender.*” Da conjugação destes três vetores resultará a aprendizagem curricular mais fecunda para um tempo, em que da escola, se espera que se preparem todos para um mundo, no qual se sabe que exigirá que as pessoas e cada vez mais todas as pessoas, saibam aprender, saibem entender e questionar e se integrem com á vontade nos saberes do seu tempo, sob pena de serem radicalmente excluídos (ROLDÃO M. d., 1999, p. 16) . Por outro lado, Bolívar afirma que “as escolas devem garantir a todos os estudantes o direito à educação, como um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permita o exercício ativo da cidadania e a sua integração social sem risco de exclusão” (BOLIVAR, 2012, p. 211).

Segundo Pacheco, apesar da divergência reinante, parece poder afirmar-se que existem três ideias-chave subjacentes à noção de currículo: “de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a atividades; de um contexto específico — o da escola ou organização formativa” (PACHECO, 1996, p. 16). Ao considerar-se o currículo como um propósito contextualizado numa determinada sociedade, terá de se ter consciente a sua carga de valores sociais, culturais e historicamente situados, a sua dependência dos contextos em que se enquadram e das pessoas que neles intervêm. Idália Sá Chaves, dentro desta perspetiva, acrescenta que o conceito que se faz da escola deve ser percebido numa perspetiva ecológica para poder corresponder, quer ao conceito de currículo na sua máxima abrangência, quer à realidade complexa e viva que de fato a escola constitui. “Um espaço organizacional com finalidades próprias e específicas, mas que se inscreve num espaço físico e social alargado no qual se entretetece e do qual lhe vem a necessidade e a justificação para existir (...) O espaço de representação curricular entendido como o lugar geométrico das mediações que ocorrem e justificam o espaço da intervenção educativa” (SÁ-CHAVES, 1999, p. 29).

Gimeno Sacristán faz referência a que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas, que não se reduzem à prática pedagógica, e de uma interceção de ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de criação intelectual, de avaliação, etc, que vai incidir numa intencionalidade de intervenção, de melhoria e de transformação da

aprendizagem dos alunos. Tudo isto está envolto no que Sá-Chaves chama de *lugar geométrico das mediações*.

O professor, entendido como eixo estruturante da relação do aluno com o conhecimento. O Conhecimento percebido quer como instância fundadora e fundante de toda a ação educativa na sua dimensão axiológica primordial, quer como matriz da relação bionívoca entre professor e aluno. Finalmente o aluno percebido como razão de ser da profissionalidade, razão de ser da escola, razão de ser de um tipo de sociedade que aprende e se desenvolve (SÁ-CHAVES, 1999, p. 30).

Para melhorar a aprendizagem curricular da escola, é necessário romper com a lógica centralista e uniformizadora do sistema, com o objetivo de instituir a autonomia curricular das escolas e a sua avaliação, no quadro de uma definição nacional de aprendizagens comuns. Bolívar, ao mesmo tempo que afirma um currículo abrangente na aprendizagem dos alunos, chama a atenção para a necessidade de um currículo mínimo estabelecido, um corpus, que assegure a justiça e a possibilidade do direito de todos à educação. “É imperativo garantir a todos o «direito de aprender». Ora, o sistema educativo, não pode garantir o dito direito, se não fixar objetivos ou níveis a alcançar (currículo comum ou base comum de conhecimentos e competências) e não avaliar o seu grau de consecução nas escolas. (BOLIVAR, 2012, p. 209).

Neste quadro de aprendizagens comuns a que Roldão chama *core curriculum*, é necessário que as escolas e os professores assumam decisões curriculares que permitam definir as prioridades e a especificidade, com vista ao desenvolvimento que pretendam realizar e à qualidade educativa que queiram oferecer.

Numa instituição educativa, é o projeto curricular que tem que ser o verdadeiro instrumento de gestão no quadro do qual se hão-de estruturar todas as dimensões da mesma – a organização dos serviços, a coordenação pedagógica, a gestão financeira, o desenvolvimento e qualificação dos seus docentes, as estratégias de trabalho cooperativo, a integração e formação de novos elementos, etc. (...) tendo em conta o produto que ela pretende oferecer – a aprendizagem dos alunos em todos os domínios que integram o currículo – aprendizagem de conhecimentos, aprendizagem de competências, aprendizagem de hábitos, práticas e valores que lhes estão associados, aprendizagem de processos de aprender, de avaliar, entre outros (ROLDÃO M. d., 1999, p. 20).

Isto não fará qualquer sentido se não houver uma cultura de reflexão conjunta de todos e sobre a ação de todos, estimulando a caminhada para o pensar ser solidário. Um pensar e uma reflexão sobre a ação, durante a ação e sobre a ação desenvolvida, com vista à ação a desenvolver. Esta reflexão, no dizer de Sá-Chaves, é a que pode ajudar a que o conhecimento que subjaz às práticas possa emergir e assim ajudar a mudar concepções,

motivações, metodologias e beneficiar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (SÁ-CHAVES, 1999, p. 35).

O foco prioritário da melhoria numa escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos. Não faz sentido enfatizar as mudanças organizacionais ou curriculares ao nível da escola, se não for para que tenham impacto ao nível das práticas docentes de ensino-aprendizagem na aula. “Se uma inovação (curricular, organizacional, profissional) não incidir na qualidade da aprendizagem dos alunos, dificilmente podemos qualificá-la de melhoria” (BOLIVAR, 2012, p. 208).

Como toda a aprendizagem, esta perspetiva leva-nos a olhar o currículo como um processo sempre em construção, porque contextualizado e circunstanciado.

A integração Didática e Currículo é produzida numa conceção do currículo como processo. Este processo não só implica transformações, mas também interpretações e construções sucessivas do “texto” curricular (entendido num sentido amplo). O Currículo e a Didática fundem-se (...) nas situações criadas pelos alunos e professores nos contextos. (BOLIVAR, 2012, p. 209).

O potencial curricular de um meio não está na sua qualidade intrínseca, mas sim na função do contexto de aprendizagem no qual atua e nos processos de aprendizagem que pode mediar ou produzir. Neste sentido, o segredo está em capacitar as escolas, mas sobretudo os professores, para que se transformem na chave para a melhoria.

Só neste quadro aprenderão o valor dos outros saberes e que, tal como o seu, se configuram em práticas transcurriculares com as quais há-de, sempre que possa, inventar a alegria da vida que se reconhece como instância de tanto saber oculto. Só neste quadro aprenderão o sentido pleno do currículo como experiência de aprendizagem e de desenvolvimento para todos e que há-de, para sempre, acender um lume de verdade, de aceitação, e de fraternidade no coração do futuro. Só neste quadro escreverão as palavras-chave do currículo oculto e, com isso, desvendará aos olhares atentos: cumplicidade, fraternidade, solidariedade (SÁ-CHAVES, 1999, p. 38).

Podemos então sintetizar, dizendo que o currículo corresponde ao leque e sequência de disciplinas que compõem um determinado curso, os programas disciplinares e também as atividades que a escola planifica e que vão enriquecer as aprendizagens dos alunos, assim como tudo aquilo que ajuda o desenvolvimento e a melhoria de todos na escola: aprendizagem de conhecimentos, aprendizagem de competências, aprendizagem de hábitos, práticas e valores que lhes estão associados, aprendizagem de processos de aprender e de avaliar.

4. 2.- Indicadores organizacionais da Escola

4.2.1.- Escola como organização aprendente

Pode-se falar em aprendizagem organizacional quando a reflexão interna sobre a avaliação da escola produzir mudanças nos domínios cognitivo, do comportamento e das atitudes nos indivíduos, nos grupos e nas instituições (Clímaco – sistemas de avaliação em educação, p.26)

O conceito de uma organização aprendente é definido por esta autora como aquela que “é capaz de mudar para sobreviver e progredir. Esta capacidade pressupõe saber criar, gerir e usar o conhecimento como o recurso mais valioso, saber desenvolver novas formas de trabalhar, e saber usar a informação no controlo do seu próprio desenvolvimento” (Clímaco p. 151).

Para Senge, citado por Clímaco “as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional, mas sem indivíduos capazes de aprender não há organizações que aprendem” (p. 152).

Continua a autora a desenvolver o conceito dizendo que a aprendizagem da organização não é o resultado do “somatório dos seus conhecimentos e capacidade de mudar e inovar; não há outra forma das organizações aprenderem se não através do saber e da capacidade reflexiva dos seus membros;” (Idem p. 161).

Podemos perguntar-nos então que fatores são favoráveis à aprendizagem organizacional? A autora responde falando de “existência de estruturas simples; constituição de equipas dotadas de autonomia e habituadas à auto-avaliação; existência de dirigentes que assumem a sua responsabilidade” (Idem p. 167).

Outro aspeto fundamental que apresenta para que a escola como organização aprenda é a avaliação, concebida “como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e o desempenho”, identificando “os pontos fortes e fracos da trajetória seguida, de modo a introduzir as correções necessárias, planear o progresso e rever, se for necessário, os objetivos e as prioridades estabelecidas” (Idem p. 179).

Outro elemento fundamental no desenvolvimento das organizações que aprendem e na manutenção da qualidade diz respeito à liderança. O seu papel é o de construir comunidades de aprendizagem, “construir a capacidade de trabalhar cooperativamente (...) Liderança é ação, não é posição”. (Idem p. 182).

Numa organização que aprende, a liderança deve orientar a escola para que seja abrangida por uma ação conjunta numa criação progressiva de um envolvimento e compromisso de todos; deve fazer da escola um lugar de aprendizagem otimizando as situações organizacionais de trabalho, com estruturas, tempos e espaços que possibilitem a reflexão colegial sobre as práticas que se realizam, compartilhando interactivamente o conhecimento, as competências e experiências de todos os membros (Cfr. BOLIVAR, 2012, p. 80).

Alarcão apresenta, de forma sintética, os pontos de acordo dos investigadores quando se pretende definir a aprendizagem organizacional. São eles:

- A aprendizagem existe nas organizações e estas podem mesmo aprender enquanto coletivo;
- Os quadros ou as atividades mentais dos atores constituem um fator importante, senão mesmo determinante da aprendizagem organizacional;
- As organizações que não procuram aprender, podem ter alguma dificuldade em enfrentar desafios e rotinas instaladas. (ALARCÃO, 2000, p. 31).

O autor fala num processo de dinâmicas que estariam no centro de aprendizagem organizacional, “a produção, troca e partilha de significações no interior da escola pode ser considerada como um processo de aprendizagem organizacional. Mas apenas na medida em que esta corresponde a um aumento das capacidades coletivas de construção de mais e melhores competências de gestão dos processos educativos” (ALARCÃO, 2000, p. 33).

Alarcão fala, ainda, de dois tipos de condições que promovem a aprendizagem organizacional: as condições de maior centralidade: sistema de valores, orientação para o tipo de participação e orientação para o processo; e as condições mais instrumentais ligadas aos processos e resolução de problemas: liderança, pensamento sistémico, relação e clima entre os grupos, diversidade de processos e práticas educativas, avaliação, formas de comunicação (cfr. ALARCÃO, 2000, p. 34 ss).

A melhoria é uma qualidade da organização, como já foi dito, e que implica uma cultura de avaliação, planeamento estratégico e liderança, reflexão realizada no caminho dos processos de aprendizagem, cultura da responsabilidade, igual a pensar a escola como uma tarefa coletiva, como uma missão partilhada, potenciando a melhoria da qualidade dos docentes que incida na melhoria da educação oferecida aos estudantes.

Desta forma a escola como organização estará numa aprendizagem contínua, como organismo vivo, no dizer de HARGREAVES & FINK, que irá procurar tudo o que implemente o seu crescimento, todas as condições que o favoreçam, preparando-se para

enfrentar e encontrar soluções para a imprevisibilidade própria dos organismos vivos. (Cfr. BOLIVAR, 2012, p. 64)

4.2.2.- Desenvolvimento cooperativo dos professores/Cultura colaborativa

Analisando a etimologia dos termos **colaboração e cooperação** podemos concluir que, embora tenham sido usados por muitos autores como sinónimos, eles apresentam diferenças. O verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades, tendo em vista determinado fim. Assim, para esse autor, na *cooperação*, realizar uma obra com, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades possam não ser fruto de uma negociação conjunta do grupo. Na *colaboração*, por outro lado, trabalhar com, juntos, os membros de um grupo apoiam-se, visando atingir objetivos comuns (cfr. DAMIANI, 2008).

Autores houve, que chamaram à atenção para a realidade de que a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração, porque, apesar de poder haver um trabalho conjunto, este pode ter sido originado ocasionalmente ou por imposição diretiva.

Apesar de haver diferenças, e salvaguardando-as, iremos utilizar o termo atribuindo-lhe o mesmo significado por uma questão mais prática e porque um e outro expressam bem o que pretendemos explicitar que é a importância de todos e de um trabalho conjunto e em comunhão para criar uma escola de qualidade. A *colaboração* pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a *cooperação* seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. (DAMIANI, 2008., p. 215)

A colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Deve ser entendida como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns. As culturas colaborativas visam, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes. Roldão refere que o trabalho colaborativo se estrutura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que

permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.” (ROLDÃO, 2007, p. 27).

As escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração, que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando os docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais. Nas culturas colaborativas, as relações de trabalho em colaboração entre professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço, imprevisíveis.

Apesar de existir uma certa evidência de que o trabalho colaborativo entre professores possa apresentar potencial para enriquecer sua maneira de pensar, de agir e de resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica, podemos constatar que ao longo da história, os professores vêm trabalhando individualmente e essa tendência parece tão pouco ter mudado. Autores, como Fullan e Hargreaves, afirmam que esta situação tem raízes em fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente (FULLAN & HARGREAVES, 2001).

Na verdade, o nosso sistema contribui muito para o isolamento dos professores ao dizer o que têm de fazer por decreto. “No campo escolar, o trabalho dos professores permanece uma tarefa individual. À partida, se estão reunidos em estabelecimentos de ensino, é quase por comodidade, sem outro projeto senão o de fazer lado a lado o que o sistema espera de cada um” (PARRENOUD, 2002, p. 99) .

A valorização o trabalho colaborativo não nega a importância da atividade individual na docência, defende-se, sim, a reconciliação dos dois tipos de atividades – grupais e individuais – entendendo que qualquer delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores e impede o enriquecimento da aprendizagem dos alunos.

Não é inato o trabalho cooperativo, nem é fácil, embora seja nossa convicção que a pessoa humana seja, por inerência, um ser de comunhão. A cultura colaborativa é fruto de uma decisão pessoal e conjunta. É assunção de que é a forma melhor de realizar uma missão conjunta que é superior e transcendente a cada um – a educação. “Num primeiro

momento, salvo para aqueles que se sentem como peixe na água, o trabalho cooperativo custa tempo, energia, ameaça a autonomia, baralha certezas, fragiliza os territórios, cria conflitos, obriga a resolver difíceis de justiça, de distribuição de tarefas, de formas de decisão” (PARRENOUD, 2002, p. 98).

Um trabalho colaborativo entre docentes constitui em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, o aumento de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas.

“Uma estrutura assente em modelos de natureza cooperativa constitui-se como requisito substantivo para uma escola de qualidade. Os problemas que naturalmente surgirão no funcionamento regular das escolas tenderão a ser considerados como oportunidades de desenvolvimento” (MORGADO, 2004, p. 22).

Uma escola virada essencialmente para a aprendizagem dos alunos sabe que só é possível conseguir esse objetivo numa ação coordenada, em que todos trabalhem para o mesmo fim, não individualmente, mas como grupo. A cooperação entre professores não é algo que se possa estabelecer por decreto, mas sim por consciencialização comum da sua necessidade e urgência.

Compreendendo a aprendizagem como uma preparação para a vida e, portanto, que envolve cada pessoa no seu todo, ela só é possível numa cultura do aprender em conjunto e do construir sentido e conhecimento de forma colaborativa. “Ninguém numa organização está dispensado de desenvolver as competências de saber aprender e saber trabalhar com os outros, no sentido de fazer gerar novas aprendizagens” (CLÍMACO, 2005, p. 158).

A cooperação é mais assumida pelos professores naquelas escolas onde os mesmos são envolvidos na tomada de decisões da escola e nos processos que dizem respeito à melhoria, onde têm a oportunidade de criar laços de identidade e de pertença e podem sentir a escola como sua. Aí, são eles próprios que se implicam num trabalho conjunto, porque veem a possibilidade de mais fruto e de maior eficácia na melhoria das aprendizagens e da própria escola.

A liderança tem uma palavra forte aqui. “Liderança é uma capacidade distribuída de participação nos processos de decisão, cujas consequências se traduzem na apropriação de um projeto comum, no trabalho cooperativo e na co-responsabilização pelos resultados a alcançar” (CLIMACO p. 182). Linda Lambert, citada por Hargreaves & Fink, 2007, afirma que a liderança para a aprendizagem “envolve oportunidades para trazer à superfície e para

mediar percepções, valores, crenças, informação e pressupostos, através de uma conversação contínua; para inquirir sobre ideias e para as criar conjuntamente, para procurar refletir e para dar sentido ao trabalho, à luz de crenças partilhadas e de nova informação, e para desenvolver ações que decorram destes novos entendimentos” (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 51).

A cooperação está intrinsecamente associada às comunidades de aprendizagem profissional. Comunidades em que os diversos indivíduos partilham o propósito comum de se dedicarem uns aos outros, enquanto pessoas, e concentrarem-se na aprendizagem dos alunos, dos adultos, da organização. “Não chega existirem objetivos comuns, domínio pessoal e talento. As equipas são grupos de pessoas que precisam umas das outras para decidir e agir” (CLÍMACO, 2005, p. 160).

Quando em causa está o desenvolvimento do ser humano, a cooperação surge como uma necessidade, porque há consciência de que o conhecimento que cada um possui é parcelar e que, só em conjunto, podem contribuir para uma educação mais global. “Um corpo docente constituído por profissionais devidamente formados, motivados, entusiasmados, desejosos de realizar um trabalho partilhado é fácil de coordenar e de conduzir a um trabalho cooperativo enriquecedor” (GUERRA M. A., 2002, p. 163).

Se a escola existe para que os alunos aprendam e se desenvolvam como pessoas, e não apenas para apresentar resultados ou para cumprir normativos legais, se está centrada no aluno, necessariamente deverá ser pensada como uma tarefa coletiva. Nela, deverá ser promovida a cooperação e a coesão entre os professores, a fim de alcançar o sentido de um grupo que trabalha no aperfeiçoamento de uma missão comum.

Uma cultura colaborativa deverá conseguir criar a consciência de que, sem o trabalho de todos e em unidade, a escola não poderá oferecer uma educação de qualidade. A responsabilidade de cada um e do todo pressupõe que todos os membros da comunidade educativa reconheçam que a colaboração é um valor essencial para educar o ser humano como um todo. Uma cultura de cooperação assumirá como características essenciais “a espontaneidade, o voluntariado, a orientação para o desenvolvimento, a continuidade no espaço e no tempo e a imprevisibilidade, enquanto a colegialidade artificial se distinguirá por ser objeto de regulação administrativa compulsiva, orientada para a execução, rígida no tempo e no espaço e previsível” (MORGADO, 2004, p. 43).

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo numa escola pode criar um ambiente rico em aprendizagens, tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação, de enriquecimento e crescimento profissional ao mesmo tempo que possibilita o resgate de valores como os da partilha, a solidariedade e a comunhão – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado pela nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista.

4.2.3.- Participação

A participação na gestão das organizações educativas constitui hoje um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar.

Já a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no seu artº 43, afirma:

2- O sistema educativo deve ser dotado de estruturas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. 3 - Para os efeitos do número anterior serão adotadas orgânicas e formas de descentralização e de descentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de Acção.” No artigo 45º: “2 - Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino. (Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

Contudo, o aparente consenso sobre a necessidade de “aumentar a participação” esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes “atores” e “parceiros” educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc.

Assim, sob o conceito amplo de “participação”, misturam-se medidas de natureza e alcance diferentes, cujos efeitos sobre as estruturas de gestão, modos de organização e resultados da escola podem ser muitas vezes contraditórios.

Entre os principais tipos de medidas que têm sido tomadas, podemos destacar:

- A *descentralização da administração da educação*, destinada a assegurar uma maior participação das autarquias;

- A devolução de poderes e competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas;

- O desenvolvimento de uma «*gestão participativa*» nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização (BARROSO).

Apesar de ter sido legislada, o tema da “participação” tem recebido muitos revezes e dificuldades, que muito têm contribuído para uma descrença nas suas possibilidades.

Cabe destacar que as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e como tal devem ser entendidos. (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 201). Ao serem vistos como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas interferem, direta ou indiferentemente, surge a necessidade de estabelecer novas formas de gestão. Uma gestão participativa fundamentada num direito inerente ao ser humano e nos princípios democráticos permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes.

Apresentando o princípio de que a vida para o ser, tem por base a junção de forças instáveis, que se mantêm longe do equilíbrio, sendo isso que as faz estar numa constante dinâmica de evolução e de crescimento, Cabral transmite-nos a ideia de que a autonomia não se dá nem se recebe, não é um objetivo nem um direito que se conquista. Isso é demasiado mecanicista, estático, demasiado previsível e demasiado dependente. A autonomia das escolas, como a de qualquer ser humano, é dinâmica, não vive de estabilidade, mas sim do questionamento contínuo do por que faço isto, o que é que faço, como o faço e para quem o faço. “Se a atividade coerente não é possível em sistemas baseados no equilíbrio (...) a relação entre seres e organizações tem de definir-se pela democracia no contexto de interdependência” (CABRAL, 1999, p. 94).

Cabral, ao falar da autonomia das escolas diz, ainda, que “para que uma escola autónoma possa perseguir o seu horizonte possível, é mister que todos os seus membros tenham a perceção de um mesmo horizonte. (...) A capacidade de uma organização olhar e perseguir um mesmo horizonte depende da capacidade de partilhar uma visão comum.” (CABRAL, 1999, p. 90).

Ora, a interdependência afirma a singularidade da pessoa humana. E é aqui que faz sentido falar de participação. -Ninguém me dá esse direito, sou eu que o assumo porque é inerente ao meu ser. E isto dá-me “poder” para participar-.

Barroso apresenta-nos um quadro de referência favorável para desenvolver nas escolas processos de «gestão participativa», e isto para que a mesma não seja compreendida unicamente num quadro de cumprimento de um conjunto de técnicas:

— *Descentralizar* (atribuindo poderes de decisão e meios às autarquias, em colaboração com outros parceiros educativos locais);

— *Transformar cada escola, ou conjunto de escolas afins, numa unidade autónoma de gestão* (concedendo poderes e meios para os seus órgãos próprios definirem uma política de estabelecimento de ensino e elaborarem os seus planos de desenvolvimento de acordo com a especificidade dos seus alunos);

— *Instituir e desenvolver nas escolas*, estruturas e processos de gestão participativa (que permitam o envolvimento dos seus «trabalhadores», incluindo como tal, não só o pessoal docente e não docente, mas também os alunos e outros elementos que contribuem igualmente para a produção do trabalho escolar);

— *Preservar para o Estado, e em particular para a sua administração central a função de regulação* necessária para garantir a unidade e qualidade do serviço e para corrigir as assimetrias existentes. (BARROSO, p. 5).

O mesmo autor, ao falar de processos e estruturas, apresenta ainda a necessidade de dividir tarefas e funções; na substituição de uma hierarquia de autoridade, por uma hierarquia de competências; na criação de espaços de negociação sobre os objetivos do trabalho; na urgência da avaliação profissional; na utilização da preocupação pela qualidade, como forma de estabelecer relações entre as atividades concretas dos trabalhadores e as finalidades da empresa (criação de estruturas de participação, coletivos de trabalho, redes de comunicação, grupos de projeto, etc.) (BARROSO, p. 8).

Claro que, como já afirmámos, as reformas só podem ter êxito se encontrarem nas escolas um meio propício ao seu desenvolvimento. E, neste caso, o meio propício passa pela existência de uma real «cultura de participação», que afeite o quotidiano escolar, desde as atividades na sala de aula, ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão, às relações com os pais e famílias dos alunos, às práticas de liderança inerentes aos diferentes cargos, à vida em comum.

Cabral, ao falar da autonomia das escolas diz que “Para que uma escola autónoma possa perseguir o seu horizonte possível, é mister que todos os seus membros tenham a percepção de um mesmo horizonte. (...) A capacidade de uma organização olhar e perseguir um mesmo horizonte depende da capacidade de partilhar uma visão comum.” (CABRAL, 1999, p. 90).

Ora a interdependência afirma a singularidade da pessoa humana. Entende-se que o sentido humano básico consiste na necessidade de o homem ser ativo em associação com seus semelhantes. Isto é, o homem torna-se um ser humano e desenvolve essa humanidade, à medida que, pelo trabalho social, coletivamente compartilhado, canaliza e desenvolve o seu potencial, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da cultura do grupo em que vive. (LIMA L. , SILVA, TORRES, SÁ, & ESTÊVÃO, 2010, p. 215).

É pela participação que a pessoa desenvolve a consciência do que é, no todo, mobilizando as suas energias e a sua atenção como parte efetiva da sua unidade social e da sociedade como um todo.

Entendemos por gestão participativa um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este envolvimento pode acontecer na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Pode, ainda, assumir graus diferentes de responsabilidade. (BARROSO, pp. 8-9)

É verdade que a autonomia pode permitir reduzir os controlos burocráticos inúteis, que fazem a escola perder tempo. É verdade que a descentralização e autonomia efetiva das escolas criam a condição facilitadora básica da possibilidade de sua gestão colegiada.

A comunidade de educadores encontra no modelo de gestão, a oportunidade para influenciar a natureza do seu trabalho de forma bastante poderosa, porque podem participar na definição da missão, do plano estratégico e das prioridades e na sua execução. Isto contribui para o seu desenvolvimento profissional, especialmente através da prática reflexiva que essas atividades desenrolam.

Não podemos nunca perder de vista que a tarefa educativa essencial da escola é a educação dos alunos. Ora, quando existe a possibilidade de participar no crescimento e desenvolvimento da organização que é a escola, cada pessoa deve-se sentir responsável por

si e pelos outros. Não pode haver lugar para os interesses individuais, sob pena de ficar a perder aquilo que é comum.

Cabe aqui salientar a importância da liderança. HARGREAVES & FINK, 2007, ao longo de todo o seu livro, vão acentuando o papel da liderança sustentável no espaço e no tempo, afirmando que os líderes devem promover e praticar uma aprendizagem sustentada ao mesmo tempo que amparam as outras pessoas, devem facilitar uma aprendizagem centrada nos alunos e nos professores, facilitando a participação nas decisões e nos processos. Poderíamos, assim, dizer que a liderança pode e deve criar o ambiente e organizar a escola, de forma a facilitar uma participação efetiva. Para isso deve: a) criando uma visão de conjunto associada a uma cultura de participação. Todos os que fazem parte da escola afetam a sua cultura ou interferem sobre os seus resultados, direta ou indiretamente, positiva ou negativamente; por isso, é fundamental que tomem consciência de como atuam no conjunto e como as ações se relacionam e são interdependentes; b) promovendo um clima de confiança. A confiança entre os membros de uma grande equipa constitui condição essencial para sua existência e bom funcionamento; c) Valorizando as capacidades e as aptidões dos participantes. O trabalho de uma equipe é tanto mais potente, quanto maior for a possibilidade de poder intervir com competência sobre uma situação para a poder transformar; d) Associando esforços para eliminar divisões, estando atento a situações de tensão e conflito, a dificuldades de relacionamento interpessoal e a discordância de ideias é fundamental, para que tais situações não se transformem em fatores de imobilização ou de desvirtuamento de energia; e) Estabelecendo um trabalho centrado nas ideias e nos projetos e não nos indivíduos. As ideias abertas e amplas unem as pessoas e estabelecem espírito coletivo; f) Desenvolvendo a prática de assumir responsabilidades em conjunto (cfr. OLIVEIRA, 2011).

Por seu lado, Bolívar, ao apresentar a importância de se passar de uma liderança burocrática para uma liderança educacional e transformadora, fala da necessidade de dar voz aos professores, corresponsabilizando-os na construção de projeto de ação conjunta. Para isso, é necessário otimizar as situações organizacionais de trabalho, com estruturas, tempos de modo que favoreçam dinâmicas de reflexão e de tomada de decisões conjuntas (BOLIVAR, 2012, pp. 79-80).

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromissos com a promoção de transformação nas práticas escolares.

A participação assume uma forma significativa ao promover maior aproximação entre os membros da escola e ao reduzir desigualdades entre eles. A escola que tem uma cultura de

participação está, desta forma, centrada na procura de condições que permitam que os seus membros não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, das suas decisões mais importantes mas que se envolvam, de forma consciente, na construção do seu conjunto e do seu processo como um todo com a finalidade de realizar um trabalho mais efetivo, contribuindo para o bem de todos.

Como já foi referido, entendemos que o sentido humano básico consiste na necessidade de o homem ser ativo em associação com seus semelhantes. É pela participação que a pessoa desenvolve a consciência do que é, no todo, mobilizando as suas energias e a sua atenção como parte efetiva do seu grupo e da sociedade como um todo.

Como diz Barroso, “numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo. Definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos”. (BARROSO, p. 10). Por isso, reafirmamos, uma vez mais que, para que esta participação se torne efetiva, é necessário que na escola se criem as condições necessárias à participação. Condições, essas, que passam por criar uma cultura de participação, por criar oportunidades, por dar tempo, estabelecer espaço, atribuir recursos, formação e dar a informação necessária.

Pela especificidade e abrangência do tema, embora consideremos importante a pertinente a abordagem, não referiremos a participação de outros intervenientes da comunidade educativa. Não porque não a consideremos importante mas porque a opção foi centrar o tema no seu aspeto mais global. No entanto não queremos deixar de referir a importância da participação dos alunos e dos encarregados de educação e de outros intervenientes, assim como da comunidade local, no bom desempenho da qualidade educativa. A riqueza que advém desta abordagem poderá ser um outro tema apaixonante para uma outra dissertação. Os resultados dessa investigação não deixarão de trazer uma nova visão sobre como essas sinergias são fundamentais e imprescindíveis numa escola de qualidade.

Quando o sonho é forte, o pensamento vem. O amor e o pai da inteligência. Mas sem amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente. As escolas: imensas oficinas, ferramentas de todos os tipos, capazes dos maiores milagres. Mas de nada valem para aqueles que não sabem sonhar. Os profissionais da educação pensam que o problema da educação se resolverá com a melhoria das oficinas: mais verbas, mais artefactos técnicos, mais computadores. (ah! O fascínio dos computadores!). Não percebem que não é aí que o pensamento nasce. O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (ALVES, 1994, p. 81).

4.2.4.- A avaliação e os processos de melhoria.

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria (ALVES, 1994, p. 14).

Avaliar é um conceito que se utiliza com frequência na sociedade atual, sobretudo relativamente às alterações económicas, sociais, políticas e culturais, originando diferentes concepções de educação e conseqüentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação. Ao avaliar pretende-se apreciar e atribuir um valor de um objeto, de um serviço, de uma ação. Avaliação é “juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto” (CLÍMACO, 2005, p. 103). A avaliação pode ser simples e banal, mas pode ser de grande transcendência pelo que implica de decisões que se possam vir a tomar em conseqüência da mesma. Esta, no dizer de Clímaco, não resulta de apreciações pontuais, mas de observações e apreciações deliberadas e repetidas.

A avaliação em educação, como a atribuição de um valor, tem vindo a ser muito importante pelo papel preponderante que tem tido na aprendizagem dos alunos. Podemos dizer que ao longo dos tempos esta foi a única finalidade da avaliação. O professor era o ensinante e o juiz e das suas decisões, tantas vezes subjetivas, resultavam valores numéricos e classificações que encaixilhavam o aluno.

Embora esta prática avaliativa tenha ampliado o seu terreno para lá do âmbito tradicional, isto é o da avaliação das aprendizagens dos alunos, neste momento vamos situar-nos bastante aí, para percebermos até que ponto ela deve ajudar as escolas a melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, visto ser esta a sua missão.

Nesta linha, enquadrámos aqui a avaliação como a passagem da concepção estreita de medida à mais ampla de recolha de dados para a melhoria e a tomada de decisões, “avaliação relacionada com conceitos como mudança, melhoria e qualidade” (ALSINA, 2000, p. 276). A OCDE, com os documentos, “Uma educação de qualidade para todos” de 1991 e o da “Aprendizagem para toda a vida” de 1996, veio criar uma nova perspetiva de que a educação não é só para uma elite nem se limita a um tempo específico, mas que é para todos e durante toda a vida. Neste sentido, a avaliação não se pode cingir à

classificação para uma aprovação de uns poucos, mas como meio para a aprendizagem e sucesso de todos. Não pode ser um apêndice, ou mais um recurso acadêmico, deve ser parte da aprendizagem. E na medida em que uma pessoa avance na aprendizagem e aprenda a autoavaliar-se, deve passar a ser agente ativo da sua própria avaliação e, portanto, esta deve fazer parte do processo educativo.

Nesta perspectiva, a avaliação deve integrar até aquelas situações que não estavam planejadas, mas que são de autoaprendizagem, a avaliação como atitude, como tomada de consciência de que se está a aprender, a melhorar nalguma habilidade, a avaliação como procedimento. Neste contexto, a avaliação transcende o plano curricular normativo.

Como nos vamos situar no campo da educação e da aprendizagem, que como dissemos, tem como objetivo o desenvolvimento da pessoa, entendemo-la aqui como avaliação pedagógica na que devem tomar corpo decisões de melhoria que abranjam todo o processo educativo. Poderíamos, pois, falar de uma avaliação integral, integrada e integradora que não só nos conduz a um conceito rico e amplo, mas também complexo.

Quando o ponto de referência não é um plano de estudos ou um programa, mas cada um dos alunos, aos quais se vai aplicar então a avaliação, toma corpo como atuações orientadoras de ajuda e apoio, como referência do que deve ser melhorado assim como de controlo da aprendizagem, assegurando sempre a justiça das valorizações que se fazem e da sua validade (Cfr. JUSTE, 2000, pp. 537-541). Tendo a avaliação como valorização e não como uma simples recolha de informação, este mesmo autor apresenta a seguinte definição: “A avaliação pedagógica consiste na valoração a partir de critérios e referências pré-especificadas, da informação tecnicamente projetada e sistematicamente recolhida e organizada, sobre quantos fatores relevantes integram os processos educativos, para facilitar a tomada de decisões para a melhoria” (JUSTE, 2000, p. 544). Diz ainda que esta definição se pode aplicar tanto aos resultados da aprendizagem como aos processos de ensino, aos materiais de aprendizagem, ao ambiente escolar ou ao próprio centro educativo.

É por demais aceite que todo o processo de avaliação contemple três ações fundamentais: a recolha de informação; a comparação e valorização da mesma à luz de algum critério interno ou externo e a tomada de decisões (ALSINA, 2000, pp. 279-280). Estas decisões só se justificam em educação, se tiverem em vista a melhoria da aprendizagem e o aperfeiçoamento das pessoas.

Em relação à informação dos dados, afirma Clímaco,

sem informação não há conhecimento e sem conhecimento não é possível prever os cenários para um futuro melhor, reduzir a incerteza, tomar decisões orientadas para um objetivo determinado. Porém, só a análise e a discussão dos dados, conduzida de forma partilhada permite introduzir um efeito multiplicador nos sistemas de informação (...) e tornar os processos de avaliação em motores de crescimento (CLÍMACO, 2005, p. 27).

Bolívar, fala de colocar os dados no centro da melhoria e afirma que tudo o que tem de ser feito, a tomada de decisões e o valor das ações realizadas deve estar baseado nos dados. “Os dados devem fazer parte de um processo de mudança educativa: recolha de informação, interpretação, análise e implementação, para proporcionar ao ensino todas as informações sobre as melhores decisões a tomar” (BOLIVAR, 2012, p. 255). Para que se possa falar do papel da gestão na promoção da qualidade educativa, é preciso estar apoiado em informação. “Sem informação não existe previsão nem capacidade decisória e fica limitada a responsabilidade pelo uso de recursos, de funcionamento e dos resultados a alcançar.” (CLÍMACO, 2005, p. 93).

É necessário saber de que situação partimos, conhecer as áreas fortes e aquelas que precisam de melhorar, de modo a ajustar as estruturas e as práticas, para que possam obter um impacto positivo nos resultados dos alunos e por isso temos que estar apoiados em informação pertinente. Portanto, se a avaliação fica apenas no juízo de valor que nos leva a atuações puramente seletivas, não estamos no campo do educativo nem da melhoria.

Isto exige, no dizer de Bolívar, uma cultura de utilização de dados como componente essencial dos esforços de melhoria. “Os dados recolhidos devem ser transformados em informação, posteriormente, em conhecimento e, por último, em ações construtivas” (BOLIVAR, 2012, p. 257).

A pergunta que subjaz é: que informação? Que dados? De onde vêm? São todos aqueles dados que provem que o que se está a fazer na escola funciona e sobre se os estudantes estão a aprender mais e melhor. Isto exige que se deve ter uma ideia e objetivos claros de melhoria, caso contrário os dados de nada valem.

Não se trata de inventar dados, de complicar processos de recolha, mas de utilizar os que a escola possui e gera continuamente ou os que são fornecidos pelas diferentes avaliações internas ou externas e colocá-los ao serviço da melhoria. E esses dados, independentemente das fontes, devem ser analisados na própria escola. “Um dos passos mais significativos desta estratégia é a análise dessa informação e a discussão dos resultados. É uma reflexão sobre o sentido do trabalho que foi realizado” (CLÍMACO,

2005, p. 181). Esta reflexão deve ser feita entre todos e de forma colaborativa e, como já foi dito, realizada na própria escola.

Para isso é necessário desenvolver uma cultura de avaliação na escola. “Falar de ‘cultura de avaliação’ é o mesmo que falar de um processo progressivamente consciente de produção sistemática de informação (...) e de reflexão partilhada sobre essa informação, de tal forma conduzida que possa ter efeitos em práticas futuras e afetar os resultados que se querem melhorar.” (CLÍMACO, 2005, p. 180).

Isto leva-nos a afirmar a importância dos processos. Numa cultura avaliativa não pode prevalecer o primado dos resultados sobre os processos. Os meios não podem justificar os fins. A chamada “ditadura dos resultados” na pesquisa sobre a eficácia das escolas sobre os processos corre o risco de procurar os resultados das escolas a qualquer preço, como muito bem chama à atenção Jorge Lima. “Não devemos encarar os processos educativos de uma forma meramente instrumental: não haverá grande mérito em obterem-se resultados excelentes nos exames (...) se os processos a eles conducentes envolverem procedimentos questionáveis do ponto de vista educativo” (LIMA J. A., 2008, p. 413). Os resultados devem ser demonstráveis, mas os processos também precisam de ser adequados, do ponto de vista educativo. Elliot, citado por Lima, defende que a qualidade do processo do ensino e da aprendizagem é muito mais importante do que o conteúdo do que se ensina ou do que se aprende.

Ora o processo manifesta-se numa série de decisões que abrangem a avaliação diagnóstica, à planificação e projeto, à sua implementação e acompanhamento e respetiva avaliação final e conseqüente alteração do plano ou a decisão de o manter. (JUSTE, 2000, p. 556).

Isto supõe que as escolas sejam capazes de avaliar os seus níveis de qualidade e que, por outro lado, sejam capazes de estabelecer planos de melhoria do seu funcionamento. Estes planos só têm sentido se forem o resultado de avaliação diagnóstica e se esta avaliação levar a consensos quanto às metas e finalidades a estabelecer, não devendo este processo ser pontual, mas sim sistemático. São os chamados planos pedagógicos para a ação, no dizer de Bolívar,

esta planificação é entendida como um processo que se situa na reconstrução da ação desde o seu passado (o que foi feito até agora), presente (o que se faz agora) e futuro (o que se vai fazer) por parte dos professores; e por sua vez, deve permanecer aberto aos outros posteriores: implementação, acompanhamento e avaliação, tomada de decisões encaminhadas para uma institucionalização progressiva (BOLIVAR, 2012, p. 277).

Uma avaliação promotora de melhoria, com um grande grau de reflexão e de mudança, é uma avaliação que promove a qualidade na aprendizagem dos alunos, as suas atitudes e comportamentos, contribuindo para um crescimento pessoal, para um desenvolvimento institucional e, em última instância, para a melhoria das relações internas e externas do próprio sistema educativo.

PARTE II. Estudo Empírico

1. A metodologia

Ao pretendemos analisar a questão que inicialmente colocámos e que se prende com o tipo de qualidade de escola que sobressai dos relatórios da avaliação externa, obriga-nos a ser criteriosos na escolha da forma como o vamos abordar. A escolha da metodologia deve ser, portanto, uma decisão refletida, ponderada e adequada não apenas ao problema em estudo, mas também aos objetivos e às questões que levantámos.

Como se referiu na introdução a resposta à questão colocada irá ser encontrada na análise dos relatórios produzidos pelos avaliadores que realizaram a avaliação externa das escolas. Neste contexto, a metodologia adotada não poderia deixar de ser uma metodologia qualitativa.

Portanto diante da questão que paradigma utilizar, se o quantitativo ou o qualitativo, ela fica imediatamente ultrapassada pelo próprio objeto de estudo. O problema em análise prende-se com o estudo e a interpretação dos resultados dos Relatórios de Avaliação Externa e, por isso, consideramos ser o método qualitativo o que melhor nos responde neste caso, já que a característica principal da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação. Com ela pretendemos chegar a compreender o objeto em estudo. “Um papel interpretativo contínuo do investigador ganha notoriedade nos estudos de caso qualitativos” (STAKE, 2007, p. 58). Ana Laperrière ao procurar apresentar a forma como as ciências sociais ao longo do tempo ultrapassaram a situação da subjetividade sem perder a cientificidade afirma: “ a importância da subjetividade na análise de fenómenos sociais foi intensamente enfatizada pelas abordagens interpretativa (Weber), fenomenológica (Schutz) e interacionista (Mead e Blumer). Segundo tais abordagens, a nossa apreensão do mundo social para por uma atividade de seleção e interpretação, ligada aos nossos valores” (LAPERRIÈRE, 2008, p. 412). Ao analisar cada uma das abordagens dos diferentes autores, Laperrière mostra que, por mais isento que seja o investigador, “é a sua experiência integral que é solicitada pelo campo de pesquisa: sua apreensão pessoal do mundo, seus sentimentos, suas intuições, seus valores” (Idem p. 414).

Para ultrapassar a subjetividade e para ser coerente e fíavel, é necessário que o investigador obtenha o máximo de informações pertinentes sobre o seu objeto de estudo,

obtenha um conhecimento aprofundado do contexto e da diversidade de perspectivas dos atores e uma atitude de “escuta” crítica que permita adaptar gradualmente o seu quadro de análise.

No dizer de André Cellard, “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador em ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295). O autor afirma que o documento escrito é insubstituível quando se pretende reconstituir o passado e permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. No plano metodológico, a análise documental apresenta também algumas vantagens,

trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência (...) anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida” (ibidem). Apesar das vantagens metodológicas, a análise documental levanta algumas questões pois à partida um documento não é um instrumento que o investigador possa dominar. A informação circula num sentido único porque o documento permanece surdo e não se pode exigir mais precisões que aquelas que nos apresenta “é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja (idem, p. 299).

Ao ser impossível transformar um texto é necessário contextualiza-lo, identificar os seus autores, quais os seus interesses e motivos que o levaram a escrevê-lo, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do mesmo, os conceitos chave, para se poder fazer uma análise.

Nesta análise, segundo argumenta Foucault, citado por Cellard, o investigador desconstrói, tritura o seu material; depois procede a uma reconstrução com vista a responder à sua questão e descobrir as ligações entre os fatos. “É esse encadeamento de ligações entre a problemática do investigador e a diversas observações extraídas da sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspeto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento” (CELLARD, 2008, p. 304).

A análise de conteúdo é pois “uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...), por forma a desvendar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (COUTINHO, 2011, p. 193).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo realiza-se em três momentos sucessivos: pré-análise, a explicação do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). O primeiro contato com os documentos que recebe o nome de “leitura

flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96). Este autor apresenta também a regras na escolha de documentos a que se deve obedecer, a codificação e como se deve realizar e a inferência e interpretação no tratamento dos dados.

Sendo o nosso estudo associado à avaliação externa das escolas, consideramos que ele se enquadra neste paradigma qualitativo cuja finalidade é compreender, porque, ao contrário de uma metodologia de cariz quantitativo, que parte de uma teoria a testar para determinar relações causais, na metodologia qualitativa o investigador recolhe dados, levanta questões, formula categorias de dados, constrói teorias. Assim a teoria surge à posteriori da análise dos dados. (Cfr. COUTINHO, 2011, p. 26).

2. Caracterização do estudo

O estudo decorreu em 2012-2013 com base nos relatórios da avaliação externa do ano de 2011-2012 disponibilizados no sítio do IGEC. Num total de 231 escolas intervencionadas, como nos é apresentado no sítio do IGEC consultado (

Também analisámos o Relatório Final Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas, de 14 de julho de 2011, onde são apresentadas as propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas.

A opção de analisar os relatórios de uma só zona e não outra, como por exemplo, a de fazer uma seleção de todas as áreas educativas através de uma percentagem por área, foi a de tornar o estudo mais homogéneo. A nossa finalidade não é de estudar o fator de contextos e de orientações muito diferentes mas sim o de termos um contexto mais ou menos semelhante, embora nunca o possa ser porque cada escola é diferente e situada num meio social específico.

A escolha do período do ano letivo de 2011-2012 foi feita por se estar a iniciar um novo ciclo de avaliação. Depois de se ter cumprido um ciclo de avaliação externa das

escolas públicas, após uma fase de conceção e de experimentação, em 2006 a (IGE) foi incumbida de acolher e dar continuidade ao Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE). Este ciclo de avaliação (2006-2011) concluiu-se, no início de Junho de 2011. O XVIII Governo Constitucional com o Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de Março criou, sob a coordenação da IGE, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas. Este modelo foi apresentado com alterações em relação ao anterior com algumas alterações ao quadro de referência anterior para que respondesse pelo novo ciclo de avaliação, de acordo com os objetivos pretendidos.

Assim, “Face ao ciclo de AEE 2006-2011, o Grupo de Trabalho reconheceu, no seu relatório intercalar de 15 de Abril, sete alterações principais: a) A redução de cinco para três domínios de análise no quadro de referência; b) A aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; c) A utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; d) A auscultação direta das autarquias; e) A introdução de um novo nível na escala de classificação; f) A necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; g) A variabilidade dos ciclos de avaliação.” (IGEC, 2011, p. 23).

Com base nestas alterações foram apresentadas as novas medidas e depois de descrever a razão da sua origem e em que consistiam, o Grupo de Trabalho, na p.42, apresentou como objetivos da avaliação os seguintes:

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

O quadro de referência do novo ciclo de avaliação estrutura-se em três domínios 1– *Resultados*; 2- *Prestação do serviço educativo*; 3- *Liderança e gestão* – que, por sua vez, abrangem um total de nove campos de análise.

1.- RESULTADOS:

A- Resultados acadêmicos- evolução dos resultados internos, evolução dos resultados externos contextualizados, qualidade do sucesso, abandono e desistência.

B- Resultados sociais- participação na vida da escola, assunção de responsabilidades, cumprimento das regras e disciplina, formas de solidariedade, Impacto da escolaridade no percurso dos alunos.

C- Reconhecimento da comunidade,- grau de satisfação da comunidade educativa, formas de valorização dos sucessos dos alunos, contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

2.- PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

A- Planeamento e articulação - gestão articulada do currículo, contextualização do currículo e abertura ao meio, utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos, coerência entre ensino e avaliação, trabalho cooperativo entre docentes

B- Práticas de ensino- adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais, exigência e incentivo à melhoria de desempenhos, metodologias ativas e experimentais nas aprendizagens, valorização da dimensão artística, rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens. acompanhamento e supervisão da prática letiva.

C- Monitorização e avaliação das aprendizagens - diversificação das formas de avaliação, aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, monitorização interna do desenvolvimento do currículo, eficácia das medidas de apoio educativo, prevenção da desistência e do abandono

3.- LIDERANÇA E GESTÃO

A- Liderança- visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola, valorização das lideranças intermédias, desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras, motivação das pessoas e gestão de conflitos, mobilização dos recursos da comunidade educativa

B- Gestão- critérios e práticas de organização e afetação dos recursos, critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de

serviço, avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores, promoção do desenvolvimento profissional, eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa

C -Autoavaliação e melhoria- coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria, envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação, continuidade e abrangência da autoavaliação.

Diante deste quadro de referência e destes pontos de análise, propomo-nos analisar em que medida os indicadores de qualidade, que descrevemos no nosso enquadramento conceptual, estão ou não presentes nas escolas, já que os parâmetros de avaliação, pelo menos ao nível linguístico, parecem contemplá-los.

3. Análise de conteúdo

Segundo afirma Bogdan e Biklen (1994, p. 225), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

A primeira intenção da análise de conteúdo é a de organizar os conteúdos num sistema de categorias. Construámos, assim, uma lista ou grelha, adaptando o nosso quadro conceptual a categorias, subcategorias e sub-sub-categorias. As categorias são retiradas essencialmente da nossa fundamentação teórica, no capítulo dos indicadores de qualidade e o quadro de referência dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas. Atribuímos um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhes atribuiu.

Ficámos com seis categorias que considerámos essenciais para haver qualidade na escola e sobre as quais nos parecia que poderíamos ter resposta nos Relatórios de Avaliação Externa. São elas: a aprendizagem organizacional; a importância da liderança nas aprendizagens; o compromisso dos professores com a organização e a aprendizagem dos alunos; a cultura de avaliação e como ela se desenvolve; os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; que resultados educativos e que melhoria advém dos mesmos.

Com esta perspetiva, elaborámos o quadro de análise, a que chamamos mapa conceptual³ que apresentamos à continuação.

1. Escola como organização que aprende
 - a. Critérios e práticas de organização
 - b. Cultura e Sistema de valores
 - c. Circuitos de informação
 - d. Aprendizagem organizacional
 - e. Processos que melhoram o clima de escola
2. Liderança
 - a. Visão estratégica,
 - b. Valorização e fomento das lideranças intermédias,
 - c. Desenvolvimento de projetos,
 - d. Acompanhamento aos profissionais
 - e. Motivação das pessoas
 - f. Fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola,
 - g. Favorecimento da participação de todos os intervenientes
3. Compromisso dos professores
 - a. Compromisso com o trabalho docente (articulação com outros docentes)
 - b. Melhoria profissional
 - c. Investigação para a melhoria
4. Avaliação (cultura de avaliação).
 - a. Avaliação das aprendizagens dos alunos
 - b. Processos de avaliação
 - c. Planos de melhoria resultantes da reflexão sobre a avaliação
 - d. Autoavaliação
5. O ensino e a aprendizagem
 - a. A garantia do direito à educação
 - b. Utilização da informação sobre o percurso de aprendizagem dos alunos
 - c. Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos
 - i. Diferenciação pedagógica

³ Anexo A

- ii. Inovação pedagógica
 - iii. Metodologias adaptadas
 - iv. Projetos curriculares adaptados aos alunos
 - v. Apoio às aprendizagens
 - vi. Atividades complementares de aprendizagem
- d. Incentivos no sucesso dos alunos
 - e. Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
6. Resultados educativos ao serviço da melhoria das aprendizagens
- a. Resultados escolares
 - b. Comparação de dados
 - c. Reflexão sobre os dados
 - d. Os resultados mostram que os alunos aprenderam de fato

A construção e reconstrução do sistema de categorias, não foi um processo fácil, ele foi sofrendo modificações ao longo do processo de investigação sendo reformulado várias vezes até conseguirmos obter o que considerávamos mais apropriado à recolha de informação. Queríamos testar todos os dez indicadores de qualidade que desenvolvemos na nossa parte teórica. No entanto, verificamos os que os relatórios da Avaliação Externa estavam construídos numa outra base que nos dificultaria muito chegar a alguma conclusão. Assim, estudámos bem o quadro conceptual dos relatórios e fomos subdividindo as categorias em subcategorias e até em sub-subcategorias. Sem perdermos o nosso objetivo inicial, fomos construindo um quadro de análise mais de acordo com o que poderíamos obter como conclusão. Um outro aspeto que não estava contemplado era a autoavaliação porque não tínhamos tomado consciência da sua importância para a construção de planos de melhoria. Assim, criámos uma subcategoria na categoria de cultura de avaliação que nos permitisse recolher estes dados. Optámos, pois, por um quadro mais detalhado, com recurso a um conjunto de subcategorias e de sub-subcategorias que serviu para decifrar melhor todo o sentido da categoria e que nos permitisse ir o mais fundo possível, sendo certo que somos conscientes do difícil que é fugir às armadilhas da ilusão de transparência assim como de descobrir o que se quer afirmar por detrás das palavras, no dizer de Quivy e Campenhoudt, citados por Maria José Broeiro Gonçalves (GONÇALVES, 2009, p. 86).

Nos documentos em análise, Relatórios da Avaliação Externa, a nossa primeira atenção direcionou-se para a sua estrutura analisando, com grande pormenor, todos os seus capítulos. No Capítulo I da introdução, enquadrando a Avaliação na legislação e na experimentação realizada em 12 escolas e agrupamentos de escolas. Aí é frisado que se espera deste processo que se “consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria”. Apresenta também a escala de avaliação e os níveis de classificação dos três domínios e que são: Excelente; Muito Bom; Bom; Suficiente; Insuficiente. Apresenta no Cap. 2 a caracterização da escola ou agrupamento. Aqui, enquadra-se o contexto territorial, social e económico, indica-se o nº de alunos e sua distribuição, professores e demais trabalhadores afetos e a sua situação de afetação à escola/agrupamento. No Cap. 3 fala nos Resultados académicos; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão. No Cap. 4 apresenta os Pontos Fortes e as Áreas de Melhoria. No fim da descrição de cada domínio é atribuída uma classificação para o desempenho no mesmo.

Nos 41 relatórios analisados a classificação está distribuída do seguinte modo:

	Resultados	Prestação do Serviço Educativo	Liderança e Gestão
Excelente	0	0	0
Muito Bom	11	11	16
Bom	25	25	20
Suficiente	5	5	5
Insuficiente	0	0	0

Não nos focámos na caracterização da escola porque não era o objeto do nosso estudo, embora reconheçamos que esse enquadramento explicaria e daria uma abrangência maior à compreensão de muitos dos resultados que cada relatório apresenta. Nós fomos perpassando cada relatório e, nele, cada capítulo, e fomos retirando os excertos que melhor se enquadravam nas categorias e subcategorias do nosso quadro de análise.

No final todos os excertos foram analisados, sendo retiradas as que se iam repetindo para que se ficasse com um conjunto de mais fácil leitura do que era subsumido em cada categoria e subcategoria. Embora a recolha esteja feita relatório a relatório, a apresentação de cada categoria será feita em geral sem que se repitam os relatórios. A análise e interpretação dos dados foi feita a partir da síntese da informação que elaboramos.

O carácter sintético dos relatórios não permite perceber a riqueza da vida e da educação que cada escola, agrupamento de escolas, encerra. Essa será uma outra realidade com que se confrontarão no dia a dia os profissionais, os alunos e suas famílias e que

permitirá viver e experimentar outras aventuras e outros caminhos não trilhados porque sempre novos.

4. Apresentação dos resultados da análise

HARGREAVES & FINK, afirmam que “Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar. Os projetos-piloto parecem ser promissores, mas raramente se convertem em mudanças bem sucedidas quando são alargadas à globalidade dos sistemas” (2007, p. 11).

Apresentamos neste capítulo os resultados obtidos. A grande finalidade do nosso trabalho foi querer perceber, como dissemos inicialmente, que conceção de escola está subjacente a uma educação de qualidade na Avaliação Externa das Escolas, que formas organizativas a desenvolvem e que tipo de liderança e de trabalho contribui para o desenvolvimento da melhoria das aprendizagens dos alunos. Por outro lado como é que a Avaliação Externa das Escolas pode realçar e também incrementar esta qualidade. É que o presente modelo de avaliação externa das escolas pretende permitir determinar a qualidade da escola, o desenvolvimento das aprendizagens e a qualidade das mesmas, tal como é apresentado no Sumário Executivo do Relatório do Grupo de Trabalho e na primeira parte do Relatório (p. 15 ss).

Assim, depois de termos analisado os relatórios da IGEC, de termos feito as nossas interpretações, queremos apresentar os dados que poderão elencar uma débil resposta à questão que inicialmente nos colocámos: o presente modelo de avaliação externa das escolas permite determinar a qualidade da escola, o desenvolvimento das aprendizagens e a qualidade das mesmas? Podemos ainda perguntar-nos: que tipo de escola como organização nos aparece nos Relatórios analisados e que diariamente tem que aprender a prestar um serviço educativo de mais qualidade?

Passaremos, então à análise dos dados que estudámos, recolhemos e procurámos interpretar.

4.1.- Organização que aprende

Iremos, aqui proceder à análise dos quadros da categoria 1. Relacionamos os quadros de análise 110 a 160⁴ que por sua vez correspondem às subcategorias de análise 110, 120, 130, 140, 150 e 160.

A escola que nos aparece nos Relatórios de Avaliação Externa tem a base da sua organização nos seus principais documentos marco: Projeto Educativo, Projeto Curricular e Plano Anual de Atividades.

O Projeto Educativo é referenciado em praticamente todos os relatórios e é considerado o documento principal. É valorizado e bem classificado o fato de este consignar o que se pretende da escola, sobretudo as grandes linhas programáticas que aparecem com nomes diferentes, mas querendo dizer a mesma coisa, como: áreas de intervenção prioritária, objetivos prioritários, objetivos estratégicos e operacionais, principais eixos, conjunto de grandes metas e medidas de ação.

Como deficiências deste documento, apontadas nalguns relatórios, num número significativo, surge o fato de, por exemplo, o Projeto Educativo ser demasiado teórico, não ser operacionalizável, não manifestar a visão estratégica da escola, não hierarquizar os objetivos nele definidos e não ter indicadores de medida.

Ao ser apresentado como o documento principal da escola, um documento estratégico por excelência, podemos perguntar sobre a sua eficácia, se se apresenta teoricamente bem construído, mas sem capacidade de informar a prática. Será que foi elaborado porque era exigido pelos normativos legais ou para o momento da avaliação apenas? Ou será que é o projeto de escola que se pretende como realidade? É verdadeiramente um documento inspirador da prática, indutor de estratégias, de planos de ação, de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos?

É por demais evidente que este documento tem de ser operacionalizável e contextualizado. As finalidades educativas, os objetivos, as estratégias, as ações, etc, terão de ser resposta à análise da realidade de cada escola específica do agrupamento, às necessidades detetadas de acordo com o seu grupo de alunos e com os recursos de que a escola dispõe. Não pode ser um documento apenas teórico, muito bem estruturado e fundamentado cientificamente, que embeleze e descreva muito bem a estrutura

⁴ Anexos B,C,D,E,F

organizativa da escola, se não vier a ter qualquer utilidade prática em termos de efetivação do desenvolvimento dos alunos e das suas aprendizagens. Neste sentido, o Projeto Educativo será o documento que orienta toda a identidade e sentido prático da escola.

O Projeto Curricular, um outro documento fundamental, é referenciado em menos de metade dos relatórios. Aparece como o documento que concretiza o Projeto Educativo no que diz respeito à articulação do currículo e ao seu desenvolvimento, como inspirador do plano de ação. É apresentado como projeto curricular de escola no global ou como projetos curriculares de ciclo, de ano, de aula. Valoriza-se o facto de estar em ligação com o Projeto Educativo. No entanto, alguns relatórios revelam a situação de poucas escolas e Agrupamentos terem um projeto curricular global ou de não operacionalizar nem contextualizar, ao nível da gestão do currículo, os objetivos definidos no projeto educativo de cada escola. Para além de, revelarem igualmente uma fraca promoção do desenvolvimento sequencial do currículo.

O Plano Anual de Atividades é referido em cerca de metade dos relatórios e é muito valorizado por ser mais concreto e apresentar uma planificação rigorosa e consistente e estar em ligação com o Projeto Educativo.

Se, por um lado, há relatórios onde se apresenta como muito positivo o facto de os documentos terem uma orientação educativa e serem coerentes com a visão estratégica, havendo práticas organizacionais consolidadas, outros relatórios apresentam como deficiência a falta de articulação entre os mesmos documentos ao descrever a fraca coerência entre eles.

Ao comparar a Subcategoria 110 com a Subcategoria 120, “sistema de valores”, as Subcategorias 130 e 140, “circuitos de informação”, a Subcategoria 150, “aprendizagem organizacional” e a 160, “processos que melhoram o clima de escola”, constatamos que os circuitos de informação são fortes, que há meios eficazes que estão a ser utilizados e bem aproveitados e que há condições e vontade efetiva de que existam bons circuitos de informação, valorizando-a como algo que favorece a melhoria. O clima da organização, no geral é apresentado como bom, fala-se num clima de relações interpessoais bem potenciado ou pela liderança ou promovido pelos profissionais. Já o sistema de valores é incipiente. Os mais referidos são: o apoio à diversidade e à solidariedade. Relativamente aos processos que ajudam a aprendizagem organizacional não são referidos, o que manifesta a sua inexistência.

Nesta categoria podemos inferir que existe um campo de melhoria incipiente apresentado nos relatórios, com possibilidade de potenciar novos processos organizativos.

4.2.- Papel das lideranças no incentivo da qualidade da escola

No livro de HARGREAVES & FINK podemos ler o seguinte: “A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura” citado em (HARGREAVES & FINK, 2007, p. 31).

Iremos relacionar aqui quadros de análise da categoria 2, a Liderança, a saber, os que vão da subcategoria 210 à sub-subcategoria 244⁵, que por sua vez correspondem às subcategorias de análise 210, 220, 230, 240, e às sub-subcategorias 241, 242, 243, 244.

A liderança aparece na maioria dos relatórios como um ponto forte. Temos dados que manifestam que existe uma visão estratégica delineada e partilhada, uma grande motivação, empenho e capacidade para implementar o plano global de melhoria; aparecem ainda dados que falam de uma liderança aberta e dialogante, focada na qualidade, estimulando e apoiando diversas oportunidades que permitem reforçar e/ou melhorar a ação educativa; são manifestadas práticas eficazes de planeamento, de ensino e de avaliação com um impacto forte na melhoria das aprendizagens; a liderança aparece ainda com capacidade de decisão e de realização, promotoras do sucesso educativo de todos os alunos. Há dados que mostram que se trata mais de uma liderança assumida como unipessoal, partilhando nalguns casos, decisões, competências e responsabilidades e chegando a envolver os profissionais.

Cruzando a subcategoria 210, “visão estratégica”, com a sub-subcategoria 244, “favorece a participação”, verifica-se que, da quase totalidade de relatórios que mencionam a primeira, passamos para apenas 12 relatórios que falam do fomento de uma participação efetiva potenciada pela liderança ou pela iniciativa dos colaboradores.

Comparando ainda com as sub-subcategorias 241 e 242, sobre se “em relação aos profissionais” a liderança “acompanha e em quê”, aparece-nos em 21 relatórios que o acompanhamento é realizado essencialmente no cumprimento das tarefas próprias de um docente, como seja a supervisão sobre a verificação do cumprimento das planificações, dos

⁵ Anexos G, H, I, J, K

critérios de avaliação e da preocupação pela formação contínua dos docentes e não docentes. Isto acontece essencialmente em contexto de reuniões conselhos de turma e de departamentos curriculares e de coordenação de ano. Na sub-subcategoria 243 é referenciado, em 12 relatórios, que não existe qualquer acompanhamento por parte da liderança aos profissionais.

No indicador “se motiva as pessoas”, apenas 5 relatórios o referem como existindo e como sendo uma atividade desenvolvida. É de referir que este aspeto da pouca motivação que a liderança realiza, referida atrás, entra em contradição com a subcategoria 160, em que se diz que o clima da organização, no geral, “é bom, com boas relações interpessoais, sendo que para isso muito influi a ação da liderança.”

Ainda a destacar que este domínio da liderança e gestão é classificado nos Relatórios de Avaliação Externa como Bom e Muito bom, havendo um número insignificante a classificá-lo de suficiente. Podemos, então, inferir que temos aqui uma excelente base de melhoria da escola, desde que estes princípios de tornem mas eficazes e efetivos.

Se a liderança se tornou uma das prioridades de política educativa, aparecem-nos aqui dados que nos permitem constatar que se está a trabalhar para ter lideranças fortes, ativas e efetivas e, desta forma poderemos, assim, vir a ter incidência nas aprendizagens. Neste momento, os dados manifestam-nos que esse processo está a ser iniciado.

4.3.- Compromisso dos professores com o trabalho docente e com a melhoria

Afirma, Bolívar, “se a qualidade de um sistema educativo não pode exceder a qualidade dos seus professores (...) a mesma não pode ser alcançada sem os esforços de professores altamente comprometidos” (BOLIVAR, 2012, p. 221).

Neste ponto iremos relacionar os quadros de análise da categoria 3, a saber: os quadros que vão desde o nº 311 a 342⁶, que, por sua vez, correspondem às sub-subcategorias de análise 311, 312, 331 e a categoria 340.

O compromisso dos docentes com o seu trabalho profissional, sobretudo, o trabalho colaborativo “existe, em quê”, aparece nos relatórios ligado quase exclusivamente ao planeamento e articulação entre disciplinas e ciclos, às planificações de ensino e nestas, às

⁶ Anexos L, M, N

metodologias utilizadas, ou seja, às ações desencadeadas, afetação de recursos, e diferenciação pedagógica, sobretudo apoios educativos as práticas avaliativas.

Como constatações, e analisando o quadro da sub-subcategoria 311, aparece-nos que o trabalho colaborativo dos professores se centra, sobretudo nos eixos seguintes:

- avaliação (aferição dos instrumentos, construção de instrumentos e elaboração de matrizes e critérios avaliativos);
- articulação curricular que se descreve como sendo realizada vertical, horizontal e transversalmente entre os diferentes níveis de educação e ensino, entre docentes, entre departamentos e ciclos;
- construção de materiais: pedagógicos, diferenciados, de monitorização do currículo ou do projeto educativo;
- planificação, onde sobressai o planeamento de atividades letivas, planificações anuais ou entre disciplinas afins;
- partilha, de experiências pedagógicas, de materiais, de documentação, de recursos e de organização e iniciativas.

Sobre se existe uma “cultura de reflexão” sobre o trabalho profissional ou se quisermos sobre a profissão, na sub-subcategoria 312, aparece-nos que ela existe no que diz respeito às metodologias de trabalho, às práticas educativas, aos resultados dos alunos e às didáticas. No entanto, ao cruzarmos este quadro com a subcategoria “adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos” 530, na sub-subcategoria 533 que nos fala das “metodologias adaptadas”, estas aparecem apenas como sendo metodologias experimentais e na sua grande maioria ligadas às disciplinas de ciência e das novas tecnologias; ainda na mesma subcategoria e no cruzamento com a sub-subcategoria 532, de “inovação pedagógica”, esta é praticamente incipiente. Ora para que existam metodologias adaptadas e inovação pedagógica é fundamental uma cultura de reflexão sobre as práticas.

Onde este trabalho profissional aparece com uma forte incidência, para além das aulas que não são referidas nunca, é na sub-subcategoria 531 em que se fala da “diferenciação pedagógica. A reflexão sobre esta realidade aparece também na subcategoria 630, “reflexão sobre os resultados” dos alunos, e aqui, de fato, aparece, como uma prática de reflexão sobre os mesmos da qual advém como uma consequência, a diferenciação pedagógica no reforço das aprendizagens.

Relativamente ao “compromisso dos profissionais com a melhoria profissional e com a investigação”, podemos retirar como evidências que a melhoria é valorizada e que se procura desenvolvê-la através, quase exclusivamente, da formação contínua, em planos de formação explicitamente elaborados a partir das necessidades detetadas e de ações de formação esporádicas internas ou em Centros de Formação. A investigação não é mencionada nos relatórios.

4.4.- O ensino e a aprendizagem dos alunos, orientação e apoio oferecidos

Diz Bolivar, “Uma cultura de ensino está centrada em alcançar o sucesso para todos os alunos, explorando e intercambiando as estratégias mais adequadas” (BOLIVAR, 2012, p. 173), e Elmore, citado por Bolivar:

“Se o ensino é eficaz e de boa qualidade, e se as condições de trabalho favorecem e apoiam a respetiva prática, então podemos registar de forma imediata que os alunos estão a aprender (...). Uma parte central da prática da melhoria deverá ser a de fazer uma ligação mais clara e direta entre a prática do ensino e a aprendizagem dos alunos (Idem, p. 202).

Iremos relacionar, neste ponto, quadros de análise da categoria 4 e 5, a saber, os que vão do nº 410 ao 560⁷. Estes quadros abrangem, por sua vez sub-subcategorias de análise 411, 412, 413, 421, 510, 521, 522, 531, 532, 533, 534,535, 536, 550, 560. Excluindo desta análise a sub-subcategoria 422, e a subcategoria 430.

Relativamente à defesa do direito à educação na subcategoria 510, anexo R, aparece bastante evidenciado todo o trabalho realizado para evitar o abandono escolar, que se não está totalmente erradicado nalguns lugares, é incipiente. Isto manifesta uma grande melhoria porque sem a presença dos alunos não poderá haver ensino e, por consequência, melhoria.

É também uma prática apresentada pela maioria dos relatórios a passagem de informações na mudança de ciclo, de turma ou de ano. Nalguns casos essa informação fica consignada no projeto curricular. Já não é tão evidente que se utilize essa informação para melhorar o processo de ensino aprendizagem do aluno com práticas direcionadas para o seu sucesso. Apenas algum relatório faz referência à utilização dessa informação para melhoria das aprendizagens. (Ver sub-subcategoria 521, Anexo S).

⁷ Anexos O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, AA,

Na adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos, especificamente “a diferenciação pedagógica”, sub-subcategoria 531, (ver Anexo T), é uma prática geralmente institucionalizada, com estratégias que vão ao encontro das dificuldades e ritmos de aprendizagem dos alunos, à implementação de práticas e de didáticas inovadoras, à adequação das planificações individuais, reforço curricular e com formas de avaliação em função das aprendizagens dos alunos. Há relatórios que manifestam que não existe esta diferenciação ou que não está consolidada ou generalizada. Onde aparece sem lugar a dúvidas é na situação de alunos da chamada “educação especial”.

Comparando esta sub-subcategoria 531 com a 534 que fala dos “projetos curriculares adaptados aos alunos”, (ver Anexo W), verificamos que menos de metade dos relatórios refere que estes estão ajustados às características dos alunos e que integram respostas educativas diversificadas. Já na “inovação pedagógica”, sub-subcategoria 532, (ver Anexo U), ela é praticamente inexistente e nas “metodologias adaptadas” sub-subcategoria 533, (ver Anexo V), como já referimos, verifica-se um leque demasiado pequeno para uma possibilidade de grande alcance nas aprendizagens.

No apoio às aprendizagens sub-subcategoria 335, (ver Anexo Y), aparecem os apoios educativos essencialmente como planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento e apoios em sala de estudo, tutorias, realizadas por professores, por colegas e, nalguns casos, em salas de aula por professores de substituição. Aparecem como objeto desses apoios as disciplinas de matemática, língua portuguesa e inglês. Algum relatório refere que estes apoios pedagógicos são ministrados atempadamente evitando o insucesso escolar e também que é realizado por técnicos dos serviços de psicologia e orientação.

O leque de atividades complementares de aprendizagem é enorme, mais voltado para aquelas atividades antes chamadas “extra-escolares”, como podemos verificar na sub-subcategoria 536, (ver Anexo Z).

O incentivo ao sucesso dos alunos é realizado na sua maioria pela implementação de Quadros de Honra, de Mérito e de Excelência, de mérito desportivo e de mérito artístico, exposição pública de trabalhos, festas, participação em concursos e, nalguns relatórios, aparece ainda o ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem e na oferta educativa diferenciada que potencia as aprendizagens em diferentes áreas, (ver subcategoria 550, Anexo AA).

4.5.- A avaliação e os planos de melhoria

A – Dos Alunos

Dentro do processo de ensino aprendizagem a avaliação tem um papel fundamental. Da sub-sucategoria 411 e 412, (ver Anexo O), existem bastantes testemunhos nos relatórios de que a avaliação dos alunos é ajustada: o planeamento prevê a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação; existem formas de avaliação diversificadas com critérios claros, os docentes recorrem a uma diversidade de procedimentos. Por outro lado, há um número significativo de relatórios que manifesta que não são ajustadas e apenas dois relatórios referem que existe uma avaliação processual.

Relativamente aos planos de melhoria, (Ver anexo P), os planos de melhoria que dizem respeito à aprendizagem dos alunos referem-se à adoção de práticas ou ações, estratégias e instrumentos que visam ter impacto nas aprendizagens mas que nem sempre o têm.

Comparando a categoria 4 com a categoria 5 podemos inferir que existe preocupação em ter um ensino que promova a aprendizagem dos alunos mas as metodologias e as formas avaliativas do processo de ensino aprendizagem nem sempre são as mais apropriadas e as que mais incentivo promovem.

B – Das Escolas

A autoavaliação das escolas aparece na sub-subcategoria 531 e 532 como um aspeto conseguido ou praticamente conseguido. As escolas estão munidas de equipas que monitorizam os dados avaliativos, implementam ou a própria direção implementa a reflexão sobre os mesmos levando, quase sempre, a elencar ações de melhoria.

Este incentivo provocado pelo normativo de 2002 tornou-se efetivo nas escolas. Os relatórios referem a autoavaliação como uma realidade existente nas escolas e como positiva.

Nos resultados sobre a reflexão da autoavaliação pode-se constatar uma diversidade de atuações (ver Anexo Q): desde a identificação dos pontos fortes e fracos, as oportunidades e as ameaças, que constituem mecanismos que sustentam e fundamentam algumas das opções pedagógicas e organizacionais, à implementação de diversas áreas de melhoria no

desempenho organizacional, a repercussões na elaboração do projeto educativo e nos planos de ação, a um impacto consistente no planeamento, nas práticas profissionais e na melhoria das aprendizagens e a um impacto consistente no planeamento, nas práticas profissionais e na melhoria das aprendizagens dos alunos, norteadas de decisão na implementação de estratégias de melhoria.

Em relação aos planos de melhoria da escola, são poucos os relatórios que os mencionam (ver anexo P, sub-subcategoria 422) e as que o fazem falam de elaborar planos de melhoria no global, sendo poucos os relatórios que os referem. Mesmo assim, queremos citar, “um plano de melhoria constituído por sete ações com objetivos concretos, atividades a realizar e resultados a alcançar” e também, “dinâmicas de autoavaliação interiorizadas permitindo a definição de novas estratégias mobilizadoras da melhoria da organização escolar e das práticas profissionais”

4.6.- Os resultados decorrentes da avaliação colocados ao serviço da melhoria

Neste ponto, Iremos analisar os quadros da categoria 6, a saber, os que vão do nº 611 ao 640⁸. Estes quadros abrangem, por sua vez sub-subcategorias de análise 611, 612, 613, 621, 622, 631, 632.

Pela análise dos quadros podemos concluir que os resultados escolares são na sua maioria razoáveis. Há uma percentagem menor de resultados insuficientes. Relativamente à evolução registada em relação a anos anteriores, a percentagem é igual entre os que evoluíram e os que não evoluíram.

É de referir que aqui falamos apenas de resultados escolares, não nos referimos aos resultados sociais que também são apresentados nos relatórios. Estes resultados escolares são os que se referem a passagens e reprovações, a resultados de provas nacionais e, nestes, a comparação feita com as médias nacionais dessas provas.

Os resultados sociais focavam essencialmente o aspeto disciplinar e a participação nas estruturas da escola/agrupamento de escolas, aspeto que não foi objeto do nosso estudo. Queremos também referir que a constatação destes dados que nos são apresentados nos relatórios foi feita através das entrevistas realizadas pela equipe de avaliação às quais não podemos ter acesso.

⁸ Anexos, BB e CC

Diante da reflexão sobre os dados realizados de forma mais aprofundada ou não e patente nos relatórios surgem evidências de adequação de estratégias para a melhoria das aprendizagens como sejam, (ver Anexo CC): alteração dos critérios de avaliação, apoios, assessorias, diversificação das estratégias de aprendizagem, reforço da articulação entre ciclos, encaminhamento para as estruturas de apoio que realizam os reforços das aprendizagens, implementação de projetos, salas de estudos, etc.

Evidências na alteração de metodologias, de adequação do currículo, de reforço no trabalho colaborativo, na inovação pedagógica não foram detetadas.

Relativamente à sub-subcategoria se “os resultados manifestam que os alunos aprenderam de fato”, não encontramos evidências. A verdade é que este era um objetivo que nos propúnhamos verificar mas que reconhecemos de difícil constatação porque a escola está muito mais voltada para o ensinar do que para o aprender e as medidas de análise para evidenciar esta constatação são mais difíceis de construir.

Terminamos a nossa análise de resultados com uma convicção de que a escola /agrupamento tem ao seu alcance a possibilidade de poder continuar a acompanhar os alunos no sentido de se perceber o impacto que o percurso nelas realizado tem na sua vida futura. Algumas já estão a sentir essa necessidade ao referir essa realidade no relatório, talvez porque a própria estrutura do mesmo o impõe, outras já o têm instituído como podemos verificar no quadro de análise da subcategoria 560 (Anexo DD). Esse percurso tem ajudado a “proceder à reformulação de estratégias educativas e da oferta formativa”. E ainda, “possibilitando uma adequação das estratégias no âmbito da gestão escolar local e uma avaliação objetiva do sucesso das aprendizagens no âmbito dos cursos de carácter profissionalizante”. É significativo, ainda, ver como essa informação pode trazer um valor acrescentado à escola.

“A monitorização do percurso escolar dos alunos após o cumprimento da escolaridade obrigatória é efetuada anualmente, desde 2006, e tem devolvido ao Agrupamento informação sobre o impacto positivo da sua oferta educativa, tanto nos alunos que prosseguem estudos (a grande maioria), como naqueles que optam por integrar o mercado de trabalho” (Anexo DD).

“O Agrupamento tem procedido, de forma sistemática, à monitorização do percurso escolar dos alunos que aí concluíram a escolaridade obrigatória, com base num trabalho positivo que tem devolvido informação sobre o impacto das opções organizacionais e pedagógicas adotadas” (Anexo DD).

CONCLUSÕES

Como diz Elmore, citado por Bolívar,

é importante ter em mente que os alunos aprendem aquilo lhes é ensinado, quando o ensino é feito de forma efetiva e bem pensada. Uma parte central da disciplina de melhoria é a crença de que, se o ensino é bom e poderoso e as condições de trabalho possibilitam e apoiam a prática, então veremos de forma imediata que os alunos estão a aprender (BOLIVAR, 2012, p. 211).

Terminada que está a apresentação, análise e interpretação dos dados, chegámos à parte final do nosso estudo, as conclusões.

Começámos por apresentar, no enquadramento teórico, as temáticas que considerámos pertinentes sobre o que entendemos por uma escola de qualidade. Associámos este conceito ao de organização para enquadrar a escola como uma organização de fato, mas especial, pelo “produto” que traz no seu seio. Apresentámos os indicadores de uma escola de qualidade segundo a nossa visão e a investigação realizada. A pesquisa bibliográfica permitiu-nos ir alargando o horizonte do nosso estudo inicial ao mesmo tempo que ia alicerçando os nossos pressupostos.

A segunda parte traduziu-se num estudo empírico, de carácter interpretativo, que procurou verificar até que ponto podíamos perceber estes indicadores nas escolas portuguesas através da análise dos relatórios de Avaliação Externa das Escolas e, por outro lado, que escola nos apresentavam estes mesmos relatórios. Procurámos obter esses dados através da análise de uma percentagem significativa de relatórios de escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo.

Depois de terminarmos o estudo de análise, com base num quadro interpretativo por nós construído, podemos concluir que as informações que recolhemos dos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas são um punhado de areia da imensa praia que é a vida das escolas/agrupamentos.

Como é referido no documento do Grupo de Trabalho de Avaliação Externa (GTAE), nas propostas para o novo ciclo, os avaliadores iniciam o trabalho estando na posse de uma série de informações a que não temos acesso quando analisamos isoladamente os relatórios, a saber:

1. Envio, com dois a três meses de antecedência dos seguintes documentos, em formato digital,

- a. Documento de apresentação da escola,
 - b. Projeto Educativo,
 - c. Projeto Curricular de Escola/Agrupamento,
 - d. Plano Anual ou Plurianual de Atividades,
 - e. Regulamento Interno
 - f. Outros documentos que a escola considere a este título pertinentes, designadamente o Relatório de Autoavaliação. Esse texto deve conter “uma síntese da forma como a escola se vê a si mesma, oferecendo uma visão do seu contexto, da sua evolução recente, das suas prioridades e dos seus projetos, do que já conseguiu e dos constrangimentos e desafios que enfrenta e dos resultados obtidos” (IGEC, 2011, p. 52).
2. “Informação produzida e facultada pela MISI (dados de contexto e resultados escolares), pelo GAVE (resultados das provas de aferição do 4.º e 6.º ano) e pelo JNE (resultados dos exames nacionais do 9.º e 12.º anos)” (Idem, p. 23)
 3. Utilização de questionários para avaliar os níveis de satisfação dos alunos, dos pais e encarregados de educação e dos trabalhadores da escola (Ibidem).

Ora bem, todas estas informações seriam importantes e pertinentes ao nosso estudo pois iriam trazer-nos dados fundamentais para podermos inferir da qualidade de cada um dos indicadores nos relatórios analisados. Não podendo estar na sua posse, porque também não foi esta a nossa opção, o nosso olhar sobre a realidade, passa sempre pelo olhar dos avaliadores logo, parte já de uma primeira interpretação da realidade, sendo esta bastante sintética como nos é referido também no documento: “As modificações sugeridas pelo GT (...) no sentido de ser menos descritivo e mais avaliativo, sucinto e interpelador - foram geralmente bem acolhidas” (Idem, p. 38).

Assim sendo, e tendo presentes as nossas questões de investigação, podemos organizar as nossas conclusões nos seguintes aspetos essenciais:

1ª CONCLUSÃO.- Estamos perante um instrumento de avaliação que pretende ser pós-burocrático pois, no dizer de Natércio Afonso e Estela Costa, procura promover a autonomia das escolas, a descentralização e a participação direta da comunidade educativa. “Trata-se de um instrumento de intervenção direta do estado, combinando normativos nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à diversidade e à auto-regulação das

escolas, apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria e garantir a qualidade” (AFONSO & COSTA, 2011, p. 165). Neste sentido, trata-se de um modelo que pretende esbater algum centralismo e devolver às escolas a responsabilidade das decisões, dos processos e dos resultados. Aposta na lógica da adesão voluntária das escolas a uma cultura de avaliação. Por outro lado, mantém-se o objetivo regulador mas sem a coação ou sanções próprias de anteriores intervenções inspetivas. A regulação passa mais pela informação sobre a qualidade do desempenho das escolas, pela obrigatoriedade de tornar públicos os resultados da avaliação. Por mais que as práticas de avaliação o venham a desmentir, o discurso da administração clarifica que “os resultados da avaliação, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada”(…) “devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletida e comparada internacionalmente do sistema educativo português”. (Lei 31-2002, artº 14 e 16).

Esse instrumento de avaliação procura a regulação baseada no conhecimento “uma tendência atual dos governos no sentido do desenvolvimento de formas de conhecimento que legitimem e validem a sua atividade” (AFONSO & COSTA, 2011, p. 166) e no sentido de promoverem a adoção de “boas práticas”.

Assim, e depois de uma década de experiência de “Avaliação Integrada das Escolas”, deveríamos constatar uma mudança não só nos documentos mas essencialmente na prática educativa das escolas. As escolas deveriam encontrar-se num momento de muito maior independência na sua organização como nas suas práticas. Ora, esta realidade não é de todo uma realidade. Verifica-se uma uniformização na linguagem, nos processos e nas formas uma espécie de *standartização que manifesta a grande* dependência do poder central quer a nível organizativo, quer a nível curricular e de metodologias, quer inclusive na forma de trabalho dos professores. Como diz José Augusto Pacheco “a verdade é que os professores, os alunos e os encarregados de educação são impelidos a assumirem mecanismos de responsabilização pela aprendizagem no quadro de um escola-objeto de regulação estatal”. (PACHECO J. A., p. 4).

Estamos, portanto, perante uma realidade contraditória pois é apresentada uma sofisticação conceptual do que é “uma educação de qualidade”, patente nos pontos do sumário executivo do GTAE, (IGEC, 2011, p. 9), e aquela que é efetivamente adotada em

termos de procedimentos e de práticas. A linguagem não nos dá a garantia de que a prática seja essa.

2ª CONCLUSÃO.- No documento do GTAE aparecem expressamente referidas as recomendações internacionais para a efetivação de uma avaliação da qualidade, especialmente a OCDE, em 2008, onde se defende

que os líderes das escolas deveriam garantir que as responsabilidades e os papéis ligados à melhoria dos resultados das aprendizagens se encontrassem no centro das suas práticas. Com este fim, a liderança deveria diversificar-se em áreas de responsabilidade, tais como: apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade dos professores; apresentar metas, avaliar e prestar contas, usando a informação estatística para monitorizar o progresso e melhorar os resultados; desenvolver uma gestão estratégica ao nível financeiro e de recursos humanos; colaborar com outras escolas, através de estabelecimento de metas e atividades comuns. (Idem, p. 17).

Os resultados dos relatórios analisados colocam com uma muito boa classificação a atuação no domínio da Liderança e Gestão das escolas (ver quadro p.78). Assim sendo, seria espectável que o trabalho colaborativo e de participação para melhoria dos resultados das aprendizagens fosse já uma conquista deste processo de avaliação da melhoria. Como pudemos verificar, (ver Anexo L), este trabalho limita-se àquelas atividades rotineiras, institucionalizadas, que aumentam o volume de trabalho burocrático dos professores mas que pouco eficácia tem nas aprendizagens dos estudantes, (ver Anexo BB).

A uma boa liderança, com responsabilidades partilhadas, promotora das aprendizagens, corresponderia uma melhoria das organizações escolares e por conseguinte, de alunos mais bem preparados e com melhor educação. Os nossos quadros de análise não confirmam este princípio.

Estamos a constatar uma viragem relativamente à orientação das Escolas. Afirma-se na teoria e na prática a importância de boas lideranças para a qualidade da escola e das aprendizagens. Lideranças fortes e partilhadas, empreendedoras, com visão, que motivem mas sobretudo que se centrem nas aprendizagens e na forma de melhoria das mesmas, que se centrem naquilo que leve os alunos a aprenderem de fato. Como diz o Documento do GTAE, “Uma liderança clara e que dá espaço e até suscita o desenvolvimento das lideranças intermédias e a colaboração entre os diversos órgãos de gestão” (Idem, p. 20). No entanto, falta uma continuidade mínima de alguns procedimentos, sem a qual não se aprende com a experiência. Necessitamos de uma ação consequente, assente na memória,

na continuidade e na persistência, uma ação que esteja de tal forma sedimentada que a mudança de líder não afete a orientação da escola nem o profissionalismo docente.

3ª CONCLUSÃO.- Relativamente aos resultados escolares, a linguagem existente nos normativos e nos instrumentos de análise poderá levar-nos a crer que estamos perante aprendizagens de qualidade, enquanto nos Relatórios de Avaliação Externa nos aparece referida sempre a linguagem de: “resultados académicos”, “taxa de conclusão”, “taxas de transição”, “classificações observadas”. Quando nos referidos Relatórios se utiliza a expressão “melhoria” então a linguagem que aparece já é a “dos resultados e da aprendizagem”. Isto leva-nos a concluir que estamos, mais uma vez, perante a situação da eficácia dos resultados fruto mais do “mito da medição”, como apresenta de Licínio Lima, e na linha da educação *contábil* que tende a “conceptualizar o aluno como “matéria prima” moldável através dos processos de “produção escolar” (LIMA L. , SILVA, TORRES, SÁ, & ESTÊVÃO, 2010, p. 41).

Temos, portanto, a linguagem dos “resultados” e não dos processos que conduziram a esses resultados. Sabemos a pressão que existe a nível internacional pelos resultados, como por exemplo o PISA, e qualquer país gosta de aparecer muito bem nestes relatórios. Mas a pergunta que se pode colocar é, como foram utilizados estes resultados para a identificar as principais dificuldades de aprendizagem e definir atuações de melhoria das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas? Como transformar maus resultados em bons processos de melhoria?

No nosso estudo pudemos constatar que quando se apresenta a reflexão realizada sobre os resultados e das consequências que daí se tiram (ver Anexo P e Anexo CC), podemos verificar que se fala em generalidades ou que esta reflexão leva apenas a ações pontuais. Não se fala de processos consistentes que transformem o ensino em aprendizagem. Santos Guerra, quando fala da frequência com que ouve os professores insistirem na necessidade de aprender, afirma que essa necessidade é de que “os alunos têm que aprender. Os professores ensinam. Os alunos aprendem”. No entanto, esta obsessão por esta aprendizagem “focaliza a atenção no processo de ensinar, não no de aprender. A didática centrou-se mais nos processos de ensino que da aprendizagem” (GUERRA M. Á.). De fato, é mais fácil avaliar resultados que processos. Os primeiros dão-nos valores exatos,

quantificáveis, a que temos acesso imediato, os segundos dão-nos referências qualitativas e o acesso a resultados será a médio ou longo prazo.

É essencial que as escolas consigam obter bons resultados académicos. O que não se pode é chegar a consegui-los a qualquer preço, independentemente dos meios utilizados porque isso pode não ser moral e, portanto, não será educativo (LIMA J. A., 2008, p. 412). Haverá grande mérito na obtenção de excelentes resultados se se conseguiram com processos também eles adequados, do ponto de vista educativo. Joaquim Pacheco ao falar nas condições básicas para uma avaliação útil diz que “qualquer processo de avaliação institucional (...) analisa os processos segundo a adequação, eficiência e eficácia; caracteriza e “explica” os resultados e valoriza as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos” (PACHECO J. A., p. 73).

Podemos concluir com António Pereira Pais afirmando a necessidade de investir na avaliação dos processos que favorecem a qualidade e nas práticas da sala de aula. “O objetivo é a perfeição em cada etapa de trabalho desenvolvido. Corrigir defeitos observados durante o processo, através da obtenção de níveis de fiabilidade considerados aceitáveis, é a principal função da equipa implicada na sua consecução.” (Pais, 1998, p. 80)

4ª CONCLUSÃO.- O documento do GTAE, na p. 9, afirma que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são:

- A qualidade dos professores e as práticas de sala de aula
- Aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética;
- Aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões;
- Aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a ação.

Estas deveriam ser também no nosso pensar os elementos facilitadores do funcionamento de uma escola que visa os objetivos da qualidade, que facilita o desenvolvimento e a aprendizagem.

Se se pretende de facto, ter impacto na aprendizagem dos alunos tem que haver uma ação forte que implique e reforce o profissionalismo docente, o desejo de realização, a

exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado. No nosso estudo, este aspeto apresentava-se bastante frágil. O desenvolvimento profissional passava por meras ações de formação mais ou menos continuadas mas não pelo reforço da aprendizagem profissional. Ora, como bem fundamentámos no nosso estudo, o efeito “professor” é determinante na melhoria das aprendizagens dos alunos e sem bons professores, bem preparados, realizando um trabalho conjunto, não podemos querer excelentes resultados.

5ª CONCLUSÃO.- Planos de melhoria e incidência na sala de aula.

Nos Relatórios analisados, os planos de melhoria eram referidos com frequência. No relatório do GTAE afirma-se: “Antes de tudo, importa que a avaliação seja um processo útil para o desenvolvimento e a melhoria de cada escola. Para tal, cuidar da sequência é tão importante como investir na preparação e na execução” (IGEC, 2011, p. 49). É afirmada, na linha das recomendações do CNE, a obrigatoriedade de que de as escolas elaborem um plano de melhoria e que este seja apresentado no “prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGE” (Idem, p. 50).

Ora nesta melhoria está a importância de uma ação direta na sala de aula. Nos relatórios analisados era patente a observação que não existia supervisão ao nível da sala de aula. De facto esta realidade foi apresentada como importante a ter em conta mas não a ser obrigatória. “O GT entende que a observação direta das práticas na sala de aula é uma função essencial das instâncias de direção e de coordenação pedagógica da escola (considerada no quadro de referência) e deverá ser incentivada através de outros instrumentos que não os da AEE”.

Ora a centralidade do espaço da sala de aula na vida da escola é uma questão crucial nas aprendizagens dos alunos. Esta prática está pouco enraizada nas escolas. Não estão incrementados processos nem instrumentos de acompanhamento. “Os principais obstáculos à melhoria do ensino na maioria dos países residem na dificuldade de definir as melhores práticas na sala de aula e os materiais necessários à sua aplicação” (AZEVEDO, 2005, p. 41). Importa, portanto, perceber como a escola se deve organizar, acompanhar e avaliar as práticas pedagógicas. Torna-se urgente a promoção desta prática.

Ultimamente é quase consensual que a qualidade da escola passa está interligada à melhoria dos processos de aprendizagens dos alunos. Se o essencial está na sala de aula, se

a escola se organiza em função da sala de aula, onde os problemas a enfrentar são complexos, como avaliar o que aí se passa? É que se corre o risco de analisar formalidades e organogramas, atas e fluxos de informação, sem avaliar os métodos, os recursos, os saberes mobilizados, as práticas pedagógicas.

A mudança implica os alunos, os professores, as aulas, a organização da escola, a forma de ensinar e aprender.

No dizer de Santos Guerra, “o verbo aprender, como o verbo amar, como o verbo ler, têm uma impossível conjugação em imperativo. Para aprender é necessário querer fazê-lo.” E noutra passagem afirma “para aprender é preciso ter desejos de o fazer e ter os olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido e os braços prontos para o palicar”. Por fim oferece-nos 10 verbos: interrogar-se; investigar, dialogar; compreender, melhorar, escrever, difundir, debater, comprometer-se, exigir.

Estos diez verbos han de conjugarse colegiada, ética y políticamente. Colegiadamente porque es necesaria la participación de todos los integrantes de la escuela y de la comunidad educativa. Éticamente porque no se trata de conseguir mejoras técnicas sino morales. Políticamente, porque la educación está impregnada de compromisos ideológicos, sociales y económicos. No basta mejorar una escuela: hay que transformar las situaciones generales que atañen a la educación (GUERRA M. A.).

Bibliografia

- Missão Carismática "Amor de Deus", um projecto de evangelização.* (2001). Madrid. Educar na Escola. (Janeiro de 2007). *Congregação para a educação católica*. Lisboa: Paulinas.
- AALST, H. F. (1999). *Aprendizagem na sociedade do conhecimento*. Lisboa: AEEP.
- AFONSO, N., & COSTA, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. BARROSO, & N. AFONSO, *Políticas Educativas* (pp. 155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALBUQUERQUE, A. (26 de 03 de 2010). Avaliação das Escolas. <http://www.edufor.pt/formacao/artigos/adescola.pdf>.
- ALSINA, I. B. (Setembro de 2000). Evaluando el cambio formativo. Em busca de qualidade y mejora. *Hacia el Tercer milenio: Cambio educativo y educación para el camino - XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Fareso, S. A.
- ÁLVAREZ, L., & SOLER, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa, modelos de orientación y tutoria*. Madrid: Editorial CCS.
- ALVES, R. (1994). *A alegria de ensinar*. ARS Poetica Editora LTDA.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGRAW-HILL.
- AZEVEDO, J. M. (2005). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (s.d.). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, J., & AFONSO, N. (2011). *Políticas educativas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BASS, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Harper and Row.
- BENINS, W. (2000). *Dirigir personas es como adiestrar gatos. Sobre liderazgo*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Anceles, S. A.

- BENNIS, W. (2000). *Dirigir personas es como adiestrar gatos. Sobre liderazgo*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- BOLIVAR, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: 2012.
- CABANAS, J. M. (2000). La educación en valores más allá de las instituciones escolares: iniciativas sociales en educación informal. *Hacia el Tercer Milenio: Cambio Educativo y Educación para el Cambio - XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Faresa, S. A.
- CABRAL, R. (1999). *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- CAIXEIRO, C. A. (2011). A cultura organizacional. *Revista Alentejo Educação – N.º2*, 23-30. Alentejo.
- CANAVARRO, A. P. (2003). repositorio.ul.pt/bitstream/.../7/045578_td_Cap_3.pdf canavarro. Obtido em Janeiro de 2013, de O currículo - Repositório da Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, R. G. (s.d.). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- CASTELLÓ BALDÍA, Montserrat. (2009). *La evaluación autentica en enseñanza secundaria y universitaria e innovación*. Barcelona: Edebê.
- CASTRO, C. S. (2007). *Administração e organização escolar, o direito administrativo*. Porto: Porto Editores.
- CELLARD, A. (2008). A análise documental. In VÁRIOS, *A pesquisa qualitativa, enfoquesw epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-317). Petrópolis: Editora Vozes, Ltda.
- CLÍMACO, M. d. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Congregação, R. A. (2011). *Projeto educativo das escolas Amor de Deus*.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2005). *Estudo sobre avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.

- COSTA, J. A., Neto-MENDES, & A. VENTURA(Org.). (2004). *Políticas e gestão local*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A., Neto-MENDES, & A. VENTURA(Org.). (s.d.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J., & NETO-MENDES & VENTURA, A. (2000). *liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em ciências sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- DAMIANI, M. F. (2008.). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba, n. 31* , 213-230. Editora UFPR.
- DELORS, J., & VÁRIOS. (1998). *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. S. Paulo: CORTEZ EDITORA.
- DÍAZ, C. (s.d.). *El libro de los valores personalisas comunitários*. Madrid: Editorial Mounier.
- DRUCKER, P. (1993). *Managing for the future*. New York : Truman Talley.
- ESTÊVÃO, C. V. (2004). *Educação, Justiça e autonomia. Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Asa editores, S.A.
- ETZIONI, A. (1989). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- FERREIRA, J. M., NEVES, J., & CAETANO, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- FONSECA, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. COSTA, & A. V. (org), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FREITAS, C. V. (1999). Conceber, construir e avaliar um currículo. *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade - IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo*. Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editor.
- GÓIS, E., & GONÇALVES, C. (2005). *Melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- GONÇALVES, M. J. (2009). *AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS - Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade....*

- http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3375/1/ulfc055560_tm_maria_jose_goncalves.pdf, Lisboa, Portugal.
- GRAÇA, L., & GRAÇA, J. (Janeiro de 2005). *A Escola: Um Construído Social*. <http://www.ensp.unl.pt/lgraca/textos127>.
- GUERRA, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentido e formas em uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- GUERRA, M. A. (2002). *Entre bastidores, o lado oculto da organização escolar*. Porto: Eduções Asa.
- GUERRA, M. Á. (s.d.). *La escuela que aprende*. Obtido em 12 de janeiro de 2012, de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-312638_recurso_6.pdf.
- GUILLARDI, F., & SPALLAROSSA, C. (1983). *Guia Para a organização da escola*. Porto: Edições Asa.
- HARGREAVES, A., & FINK, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- HENRIQUES, J. A. (2012). *História da Pedagogia*. (ALA) Academia de Letras e Artes . IGEC. (14 de Julho de 2011). http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf. Obtido em Fevereiro de 2013
- JUSTE, R. P. (2000). La evaluación como medio para la mejora de la eficacia e de la calidad del aprendizaje, de la educación y de las instituciones educativas. *Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educacación para el cambio - XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Fareso, S. A.
- KOUZES, J., & POSNER, B. (1993). *Credibility* . San Francisco: Jossey Bass.
- LAPERRIÈRE, A. (2008). Os critérios da cientificidade dos métodos qualitativos. In Vários, *A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 353-437). Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- LAPO, M. J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Alfarroba.
- LEITE, A. P. (2012). *O amor como critério de gestão*. Cascais: Príncipia.
- LIMA, J. A. (2008). *Em busca de uma boa escola - instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, L. d., SILVA, L. E., & HOROSTECKI, M. F. (s.d.). *Cultura Organizacional. VIII Simpósio de excelência em Gestão e Comunicação*. SEGeT.

- LIMA, L., SILVA, E. A., TORRES, L. L., SÁ, V., & ESTÊVÃO, C. V. (2010). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- López, J. M. (1996). Una evaluación mejor para un centro educativo de más calidad. *Calida y Libertad. Hacia el Año 2000. Ponências del Tercer congreso de Educación y Gestión*. Madrid: Ediciones SM.
- MAXWEL, A. J. (2009). *La modelisation de la recherche qualitative*. Fribourg Suisse: Academic Press Fribourg/Editions Saint- Paul.
- MONTEIRO, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia da educação*. Porto: Porto Editora, Lta.
- MORGADO, J. (2004). *Qualidade na Educação*. Barcarena: Editorial Presença.
- NEVES, A. (2003). *Gestão da Administração Pública*. Cascais: Pergaminho Lta.
- O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*. (t. portuguesa, Trad.) Porto: Edições ASA.
- OLIVEIRA, K. J. (22 de julho de 2011). Gestão Participativa: Unindo forças para uma administração escolar eficaz. <http://revistadaesab.com/?p=265>.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (s.d.). Avaliação institucional. <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/avaliacaoEscola.pdf>.
- Pais, A. P. (Julho de 1998). Qualidade e aprendizagem. Que relação pedagógica para a escola do século XXI. *Educare-Educare*, 77-86.
- PARRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação, novas estratégias de inovação*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- PASTOR, C. G. (Setembro de 2000). Diversidad: Retórica y Práctica. *Hacia el Tercer Milenio: Cambio educativo y educación para el cambio: XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, I*. (S. E. pedagogía, Ed.) Madrid, Espanha: Fareso, S.A.
- PEREIRA, O. G. (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- POL, M., HLOUSKOVÁ, L., NOVÝ, P., & ZOUNEK, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79. (G. Lopes, Trad.) Brno, República Checa.
- Projecto educativo das Escolas "Amor de Deus"*. (s.d.).

- R. BOGDAN, S. B. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- ROLDÃO, M. d. (1999). Educação escolar e currículo. *Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagem de qualidade - IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo*. Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo.
- ROLDÃO, M. d. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério de Educação Departamento de Educação Básica.
- SÁ-CHAVES, I. (1999). O currículo como meio ou instrumento. *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade - IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo*. Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo.
- SACRISTÁN, J. G. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SCHEERENS, J. (2003). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Asa Editores, S. A.
- SERGIOVANNI, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores, S.A.
- SOUSA, J. M., & FINO, C. N. (2007). *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.
- SOUZA, A. E. (2009). *A PESSOA HUMANA – UMA ESPIRITUALIDADE POSSÍVEL*. (n. 3. Revista Brasileira de História das Religiões v. 1, Ed.) Obtido de <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>.
- STAKE, R. (2007). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VÁRIOS. (1999). *Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagem de qualidade*. Associação de Estabelecimentos de ensino Particular e Cooperativo.
- VÁRIOS. (1999). *Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade, IV Fórum da AEEP*. AEEP.
- VÁRIOS. (2000). Currículo para el cambio. *Hacia el tercer milénio: cambio educativo y educación para el cambio - XII Congreso Nacional y I iberoamericano de pedagogia*. Fareso, S. A.,.
- VÁRIOS; Licínio LIMA (Org.). (2010). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia.

VICENTE, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima à escola com garantia de qualidade*. Porto: Asa Editores, S. A.

WALBERG, H. J. (s.d.). *A escolha da escola, descobertas e conclusões* (colecção FLE ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

ANEXOS

ANEXO A

Categoria		sub- categoria	sub-sub- categoria	TEMAS
organização que aprende	1	10		Práticas organizativas
		20		Sistema de valores
		30		Existem Circuitos de informação e são fortes
		40		Existem Circuitos de informação mas são fracos
		50		Processos que melhoram o clima de escola
		60		Aprendizagem organizacional
Liderança	2	10		Visão estratégica
		20		Existem Lideranças intermédias
			21	Partilham a liderança da escola
		30		Projetos
		40		Em relação aos profissionais
			41	acompanha e em que
			42	não acompanha
			43	motiva as pessoas
	44	favorece a participação		
Compromisso dos professores	3	10		Compromisso com o trabalho docente (articulação com outros docentes)
			11	trabalho colaborativo: Existe, em quê
			12	Existe cultura de Reflexão
			13	Não existe
		30		Melhoria profissional
			31	De que tipo
			32	Não existe
		40		Investigação
			41	Em que se nota
			42	Não existe
cultura de avaliação	4	10		Avaliação das aprendizagens dos alunos
			11	Ajustadas
			12	Desajustadas
			13	Processuais
		20		Planos de melhoria resultantes da reflexão sobre a avaliação
			21	Nas aprendizagens dos alunos
			22	A nível de escola
			23	Não existem
		30	31	Existe autoavaliação
			32	A autoavaliação leva à reflexão e à melhoria
			33	A autoavaliação existe mas não é sistemática

O ensino e a aprendizagem	5	10	Existe garantia do direito à educação
		20	Utilização da informação sobre o percurso de aprendizagem dos alunos
		21	conhece o percurso
		22	utiliza a informação para melhorar a aprendizagem dos alunos
		30	adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos
		31	diferenciação pedagógica
		32	inovação pedagógica
		33	metodologias adaptadas
		34	Projetos curriculares adaptados aos alunos
		35	Apoio às aprendizagens
		36	atividades complementares de aprendizagem
		50	incentivo no sucesso dos alunos
		60	Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
		resultados educativos e a melhoria	6
11	Bons		
12	Razoáveis		
13	Insuficientes		
20	Comparação de dados		
21	Houve evolução dos resultados em relação a anos anteriores		
22	Não houve evolução dos resultados em relação a anos anteriores		
30	Reflexão sobre resultados		
31	Adequaram-se as estratégias à aprendizagem para melhoria dos resultados		
32	Mantiveram-se as mesmas estratégias de aprendizagem		
40	os resultados mostram que os alunos aprenderam de fato		

ANEXO B

CATEGORIA 1, SUB-CATEGORIA 110 – PRÁTICAS ORGANIZATIVAS	
Como práticas organizativas aparecem- nos essencialmente os documentos de escola com esta frequência	
Projeto educativo com uma referência em todos os relatórios	<p>DEFINE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as quatro áreas de intervenção prioritária (curricular/pedagógica; saúde/cidadania; funcionamento/organização e escola/meio • os objetivos prioritários, as ações a implementar e as respetivas metas • os principais eixos, objetivos estratégicos e operacionais, as ações a desenvolver para a sua concretização e contempla indicadores de medida para os resultados académicos • cinco áreas de intervenção prioritária com os respetivos objetivos e metas a atingir. A este documento foram sendo acrescentadas adendas anuais (2010-2011 e 2011-2012) com a (re)definição de metas para cada uma das áreas de intervenção e para a Melhoria do Sucesso Escolar. • objetivos com pertinência, verificando-se existirem estratégias concebidas • um conjunto de grandes metas e medidas de ação claramente definidas e mensuráveis • e norteia ação dos responsáveis, embora defina as metas e os objetivos a alcançar <p>DEFICIÊNCIAS DE ALGUNS PROJETOS EDUCATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não reflete com clareza a visão estratégica da Escola. • não se apontam prioridades de ação • não hierarquiza nem calendariza os objetivos nele definidos, assim como não estabelece metas • omissão de metas e indicadores de medida condiciona a avaliação do referido documento.
Projeto curricular em menos de metade dos relatórios	<p>DEFINE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eixos de intervenção prioritários que assentam nos objetivos definidos no projeto educativo, nas metas contratualizadas no Contrato de Autonomia; O <u>projeto</u> princípios e objetivos definidos e são documentos elaborados de forma rigorosa e consistente • gestão vertical do currículo; • eixos de intervenção prioritários que assentam nos objetivos definidos no projeto educativo, nas metas contratualizadas no Contrato de Autonomia; • coerência e articulação que facilitam a elaboração dos planos de ação • as opções organizativas e pedagógicas em articulação com o projeto educativo • e refere a articulação e a contextualização do currículo como princípios a considerar no planeamento, • de forma clara os princípios e valores orientadores do currículo e as prioridades pedagógicas assumidas <p>DEFICIÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não operacionalizar nem contextualizar, ao nível da gestão do currículo, os objetivos definidos no projeto educativo • não existir um <u>projeto curricular</u> de agrupamento que promova o desenvolvimento sequencial do currículo
Plano anual de atividades referido em cerca de metade	<p>DOCUMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elaborado de forma rigorosa e consistente com os princípios e objetivos definidos • elaborado em consonância com os objetivos definidos para cada área de ação do projeto educativo • decorre do projeto educativo e as ações e projetos neles contemplados estão articulados com as finalidades e objetivos do mesmo • está adequado à especificidade do contexto e está conforme • é abrangente e diversificado • evidencia de forma bastante elucidativa coerência e articulação com os objetivos e as metas • articulação com o projeto educativo • apresentando finalidades e objetivos claros e pertinentes
Articulação entre ciclos ou entre	<p>ARTICULAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entre ciclos, assente num processo sistemático • curricular entre os diferentes níveis e ciclos de educação

<p>documentos. Está muito presente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • e coerência entre o projeto educativo e os demais documentos organizacionais • evidente e clara entre projeto educativo e o plano anual de atividades articulam-se de forma estruturada,; • destes documentos facilitam a elaboração dos planos de ação <p>DEFICIÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inexistência de um <u>projeto curricular</u> de agrupamento que promova o desenvolvimento sequencial do currículo; • não existe um trabalho estruturado e sistemático AO NÍVEL DA ARTICULAÇÃO ENTRE CICLOS • os documentos de planeamento não revelam uma articulação plena entre si • inexistência sequencialidade e a articulação vertical do currículo • documentos fracos e sem articulação • Os documentos de planeamento não revelam uma articulação plena entre si • Os documentos de orientação educativa têm uma fraca coerência e articulação entre si,
<p>Outras Evidências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • documentos de orientação educativa são coerentes com a visão estratégica, encontram-se bem articulados • há planeamento e as práticas pedagógicas, com consequências positivas na sua reformulação e adequação às aprendizagens • existe supervisão da prática letiva em sala de aula • práticas organizacionais consolidadas, não diz quais • O planeamento prevê a produção de instrumentos de avaliação diversificados, tendo em vista a adequação das práticas de ensino e a regulação das • METAS relativas ao sucesso escolar e educativo dos alunos, incidindo nas avaliações interna e externa, nas taxas de abandono, absentismo e na indisciplina. Os documentos de orientação educativa expressam essa visão e indicam linhas de intervenção que estão apropriadas pela generalidade da comunidade educativa e das aprendizagens <p>DEFICIÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não estão patentes nos documentos estruturantes, princípios e valores orientadores do currículo, assim como as prioridades pedagógicas assumidas; • sequencialidade das aprendizagens • os documentos estratégicos apresentam, alguma falta de coerência entre si e não contêm uma visão prospetiva do desenvolvimento organizacional

ANEXO C

CATEGORIA 1, SUB-CATEGORIA 120- ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE	
Sistema de valores que sustentam a organização	
15 escolas falam dos valores que a escola desenvolve	<p>INCLUSÃO – é referido por 9 escolas</p> <p>SOLIDARIEDADE - é referido por 6 escolas</p> <p>RESPONSABILIDADE - é referido por 3 escolas</p> <p>Isoladamente são referidos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Diversidade,• Solidariedade,• Cooperação,• Cidadania,• Tolerância,• Rigor,• Exigência,• Entreatajuda• Partilha• Criatividade• Missão centrada no aluno; Aluno enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem,• Valores e atitudes indispensáveis à formação da cidadania e à aprendizagem ao longo da vida

ANEXO D

<p>CATEGORIA 1, SUB-CATEGORIA 130 - ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE EXISTEM CIRCUÍTOS DE INFORMAÇÃO E SÃO FORTES</p>
<p>33 ESCOLAS REFEREM:</p> <ul style="list-style-type: none">• SITE• A PLATAFORMA MOODLE• A DROPBOX• CORREIO ELETRÓNICO INSTITUCIONAL• FACEBOOK <p>ALGUMA VAI REFERINDO:</p> <ul style="list-style-type: none">• PROGRAMA DE GESTÃO INTEGRADA PARA A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR ONLINE (GIAE)• BLOGUES• PLATAFORMA WEDUC• Aperfeiçoamento dos circuitos de informação e comunicação interna, de forma a contribuir para a celeridade na transmissão da informação
<p>CATEGORIA 1, SUB-CATEGORIA 140 - ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE EXISTEM CIRCUÍTOS DE INFORMAÇÃO E SÃO FRACOS</p>
<p>APENAS É REFERIDO EM DUAS ESCOLAS</p> <ul style="list-style-type: none">• REUNIÕES• PLACARDS INFORMATIVOS• CIRCUITOS POUCO EFICAZES

ANEXO E

CATEGORIA 1, SUB-CATEGORIA 150 - ORGANIZAÇÃO QUE
APRENDE
PROCESSOS QUE MELHORAM O CLIMA DE ESCOLA

AS LIDERANÇAS PRIVILEGIAM E/OU DESENVOLVEM:

- bom relacionamento entre todos os profissionais
- atendimento ao bem-estar dos trabalhadores
- um clima de relações interpessoais globalmente positivo
- proporcionam um clima de relações interpessoais globalmente bastante positivo
- o incentivo para boas relações entre os elementos da comunidade educativa e toma decisões consentâneas com os interesses e necessidades
- permanente disponibilidade em ouvir e procurar resolver os problemas que lhe são colocados, concorre para a existência de um bom clima escolar e educativo.
- comemoração de eventos; bom ambiente de interação humana e profissional
- gestão de recursos ao serviço das pessoas

DOCENTES E NÃO DOCENTES NO GERAL:

Embora não se refiram processos. Descreve-se o ambiente:

- empenho e motivação evidenciados geradores de um bom clima educativo e de relações interpessoais saudáveis
- empenho e capacidade de trabalho de docentes e não docentes
- clima de escola de maior cooperação,
- clima de confiança mútua, O sentimento de pertença e de identidade do
- ambiente de trabalho é bom.
- clima de relações interpessoais globalmente bastante positivo,
- vivência num ambiente interpessoal e social bastante coeso
- ambiente relacional de qualidade,
- relações pessoais e interpessoais consideradas positivas e afáveis
- notório o bom clima de escola existente
- boas relações interpessoais e profissionais
- existe um bom clima educativo
- ambiente de trabalho globalmente positivo
- bom ambiente

ANEXO F

CATEGORIA 1, SUB-CATEGORIA 160 - ORGANIZAÇÃO QUE
APRENDE
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Não é referida nunca o que conduz à aprendizagem organizacional. Os relatórios não se referem a isso nem o mencionam. Aparecem algumas afirmações das quais podemos deduzir que poderão levar a um desenvolvimento organizacional, por ex:

- As avaliações originaram adequações organizacionais; desenvolvimento organizacional e promoção da autorregulação e da melhoria.
- Linha indutora de procedimentos de melhoria organizacional
- Procedimentos de autoavaliação intencionais e sistemáticos que revelam sustentabilidade para a definição de estratégias mobilizadoras da melhoria da organização escolar e das práticas profissionais, com envolvimento dos diversos intervenientes no processo educativo
- Capacidade revelada pela direção para perceber as oportunidades e aproveitá-las em favor da organização.
- Documentos estratégicos que apresentam ausência de coerência substantiva entre si e não contêm uma visão prospetiva do desenvolvimento organizacional
- Ações de aperfeiçoamento pouco consistentes ao longo do tempo

ANEXO G

CATEGORIA 2, SUB-CATEGORIA 210 - LIDERANÇA
VISÃO ESTRATÉGICA
<ul style="list-style-type: none">• A visão estratégica delineada e partilhada, grande motivação, empenho e capacidade de liderança para implementar o plano global de melhoria,• A visão estratégica está consubstanciada na clareza e pertinência dos objetivos e metas constantes dos documentos orientadores• definição clara das prioridades de ação educativa, plasmada no projeto educativo/projeto curricular de agrupamento e nos planos de melhoria.• LIDERANÇA ABERTA e dialogante, monitorização do desenvolvimento do currículo, tem estimulado e apoiado diversas oportunidades que permitem reforçar e(ou) melhorar a ação educativa• estratégia focada na qualidade, sustentada na participação da comunidade educativa, na elevada responsabilidade profissional e na• relação pedagógica de proximidade permite a articulação transversal e interdisciplinar• estratégia inclusiva e promotora do sucesso educativo• visão estratégica, evidente no rumo delineado para o desenvolvimento da organização escolar; liderança assertiva• práticas eficazes de planeamento, de ensino e de avaliação com um impacto forte na melhoria das aprendizagens;• LIDERANÇA FORTE contribuído para uma cultura de rigor e de exigência e de trabalho• O espírito empreendedor, visão prospetiva para o desenvolvimento do Agrupamento• centralidade na integração e na formação dos alunos bem como na valorização profissional dos trabalhadores docentes e não docentes• qualidade, exigência, rigor, respeito e responsabilidade e de equidade.• capacidade de decisão e de realização promotora do sucesso educativo de todos os alunos• práticas de gestão escolar assente em princípios que promovem a formação global dos alunos ao nível da aquisição de valores, competências cognitivas e comportamentais,• visão orientada para a transformação de desafios em oportunidades,• a estratégia e o planeamento encontram-se definidos em torno de três áreas de intervenção prioritária (conhecimento, cidadania e saúde)• estratégia de gestão em coerência com os documentos estruturantes• liderança forte, construtiva e colaborativa; assunção humanística da relação educativa,• visão estratégica, com efeitos positivos no desenvolvimento organizacional.

ANEXO H

CATEGORIA 2, SUB-CATEGORIA 220 - LIDERANÇA

Existem Lideranças Intermédias

- A visão estratégica delineada e partilhada pelos órgãos de gestão intermédia
- Reconhecimento do papel das lideranças intermédias pelo recurso aos saberes e iniciativas de docentes
- LIDERANÇA apoiada por lideranças intermédias
- Partilha de competências com as demais lideranças intermédias
- Liderança partilhada assente na responsabilidade coletiva, não ficaram patentes medidas que mobilizem eficazmente as lideranças
- Diferentes patamares de gestão a tomar decisões em áreas próprias
- Gestão partilhada de responsabilidades; partilha de competências
- Equipa dinâmica e empenhada em implementar rigorosos procedimentos pedagógicos e organizacionais no Agrupamento
- Equipa coesa e dinâmica; emergência de lideranças participativas dos diferentes órgãos e estruturas de gestão intermédia
- Lideranças bastante participativas
- A delegação de competências, especificamente ao nível das lideranças intermédias
- A direção, empenhada e disponível, envolvendo e responsabilizando as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica nos processos de gestão
- A DIRETORA fomenta o debate e a participação das lideranças intermédias.
- Gestão partilhada de responsabilidades e apoiado por uma equipa dinâmica
- Direção, pró-ativa e muito empenhada
- Diretor aposta numa gestão partilhada e assente na responsabilidade coletiva, em fases cruciais de decisão
- Liderança de abertura, de diálogo, de transparência e de apoio para o reforço do trabalho colaborativo e de promoção e desenvolvimento de projetos
- Esta visão estimula compromissos e promove o envolvimento dos profissionais que é visível,
- Lideranças intermédias, fomentando a sua participação na definição de prioridades e linhas de ação.
- A liderança é partilhada e pautada pela negociação na tomada de decisões

MENOS EXPLÍCITO:

- Menos de metade do corpo docente considera que a direção partilha competências e responsabilidades
- O diretor assume uma liderança disponível, aberta, no entanto esta forma de gestão não tem possibilitado a promoção de um clima de escola de maior cooperação
- A diretora, através de um plano de melhoria devidamente definido, pretende capacitar as lideranças intermédias
- As lideranças intermédias revelam fragilidades no seu desempenho à luz do conteúdo funcional deste cargo,
- Lideranças intermédias frágeis
- Fomenta a emergência de lideranças participativas

ANEXO I

CATEGORIA 2, SUB-CATEGORIA 230 - LIDERANÇA

Projetos

- Ciência na Escola
- Orquestra Geração
- Projetos/programas de melhoria e de inovação,
- Desenvolvimento de projetos, protocolos e parcerias
- Projetos e parcerias
- Projetos no âmbito da solidariedade e empreendedorismo
- PROMED (Projeto para a Melhoria do Desempenho dos alunos),
- Projeto de educação para a saúde, Plano de Voo: Arte, Ciência e Movimento-Viagem Transdisciplinar) e a adesão a projetos nacionais e internacionais (Secção Europeia de Língua Francesa e Comenius
- Educação bilingue de alunos surdos
- Projetos concelhios e nacionais, projetos destinados a fomentar a sequencialidade das aprendizagens, nomeadamente o Experimenta e Descobre e o Viagem ao Planeta Arte
- Projeto de Mentoria, projeto “Ciência na Escola”

ANEXO J

<p>CATEGORIA 2, SUB- SUBCATEGORIA 241 - LIDERANÇA</p> <p>Em que se concretiza o acompanhamento aos profissionais</p>
<p>21 ESCOLAS REFEREM QUE O ACOMPANHAMENTO É FEITO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Da prática letiva aos docentes, nas reuniões de coordenação de ano, conselhos de turma, departamentos curriculares• Da prática letiva processa-se em contexto de reunião de ano• Da prática letiva processa-se em contexto de reunião de ano e disciplina• Da prática letiva no que respeita à verificação do cumprimento das planificações, dos critérios de avaliação• Supervisão da prática letiva em sala de aula• Da prática letiva• Do cumprimento das planificações e dos conteúdos lecionados,• Do cumprimento das planificações• Do cumprimento da planificação• Da atividade dos docentes é feito em sede de departamento• Das práticas docentes restringe-se ao que é partilhado em termos de resultados e de planificações• Planeamento curricular, materializado em planificações de médio e de longo prazo, e a monitorização do cumprimento dos programas• Dos trabalhos e da atividade docente de forma sistemática• Do planeamento individual e da elaboração de instrumentos de avaliação• Da formação contínua dos docentes e não docentes
<p>CATEGORIA 2- SUB-SUBCATEGORIA 242 – ACOMPANHAMENTO AOS PROFISSIONAIS</p> <p>11 ESCOLAS REFEREM QUE NÃO É UMA PRÁTICA NA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none">• Não há, um acompanhamento específico e sistemático• A supervisão da prática pedagógica em contexto sala de aula não é uma prática instituída• Falta monitorização da eficácia do planeamento individual e do desenvolvimento profissional dos docentes.• Não está implementada a supervisão da prática letiva em sala de aula• Não estão implementadas práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica
<p>CATEGORIA 2- SUB-SUBCATEGORIA 243 - A LIDERANÇA MOTIVA AS PESSOAS</p> <p>Apenas 6 relatórios o referem, sendo que Num deles aparece:</p> <ul style="list-style-type: none">• A liderança não tem contribuído, por outro lado, para a forte mobilização/motivação dos elementos da comunidade educativa. <p>Os outros referem:</p> <ul style="list-style-type: none">• A gestão dos recursos pauta-se por critérios que privilegiam as pessoas e o seu bem-estar, o que tem reflexos positivos no bom ambiente educativo e na motivação dos profissionais.• Valoriza e motiva o potencial humano• Valorização das pessoas e de aperfeiçoamento do trabalho em equipa

- Assunção humanística da relação educativa
- Liderança da diretora com impacto na motivação dos trabalhadores
- (A liderança participativa) fomenta a motivação de todos em trabalhar no agrupamento.

ANEXO K

CATEGORIA 2- **SUB-SUBCATEGORIA 243** - LIDERANÇA

A LIDERANÇA FAVORECE A PARTICIPAÇÃO

12 ESCOLAS REFEREM QUE SIM. SÃO POUCAS AS QUE A PARTICIPAÇÃO É FORTE. NOOUTRAS ESTÁ INCIPIENTE

- Envolvimento e participação na tomada de decisões.
- Uma liderança forte, disponível e com capacidade para partilhar responsabilidades
- Partilha de competências e de responsabilidades da direção
- Fomentando o envolvimento dos profissionais
- A delegação de competências mediante a valorização das ideias e do reconhecimento dos projetos propostos pelos pares, assim como na adoção de procedimentos concertados entre todos,
- Os documentos de planeamento resultam de um trabalho plural e participado
- Debate e a participação das lideranças intermédias na tomada de decisões
- Os departamentos participam nas propostas de distribuição de serviço Emergência de lideranças participativas
- Motivando as estruturas intermédias a envolverem-se e comprometerem-se com os valores da organização
- Não participam na tomada de decisões, não existe uma partilha de responsabilidades

ANEXO L

CATEGORIA 3- SUB-SUBCATEGORIA 311 - COMPROMISSO DOS PROFESSORES

Trabalho cooperativo, em que se manifesta

NA AVALIAÇÃO:

- Aferição dos instrumentos de avaliação
- Construção de instrumentos de avaliação de diferentes modalidades, grelhas de avaliação
Construção de critérios de avaliação comuns,
- Elaboração de matrizes comuns e de instrumentos de avaliação diferenciados, bem como de critérios de correção
Elaboração de testes em conjunto
- Organização de instrumentos e procedimentos de avaliação.

NA ARTICULAÇÃO CURRICULAR E ENTRE CICLOS

- articulação curricular, vertical, horizontal, transversal, entre os diferentes níveis de educação e ensino
- articulação entre ciclos e do trabalho cooperativo
- articulação entre docentes, bem como a sequencialidade na gestão curricular ao longo dos ciclos
- articulação intradepartamental
- aferição de estratégias e do ajustamento das práticas às necessidades emergentes das turmas
- definição de atividades conjuntas e de conteúdos programáticos afins entre os diferentes níveis e ciclos de ensino;

NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS

- construção conjunta de diversificados materiais e instrumentos,
- construção de materiais pedagógicos, conceção de atividades
- mapa estratégico que edifica o projeto educativo
- melhorias no desenvolvimento do trabalho cooperativo entre docentes:
- monitorização do cumprimento do currículo

NA PLANIFICAÇÃO

organização de atividades conjuntas

- organização de instrumentos e procedimentos
- planeamento das atividades letivas
- planificações anuais que são comuns em todos os ciclos de escolaridade
- planificações de longo e de médio prazo, a identificação de conteúdos comuns ou afins entre diferentes disciplinas,

PARTILHA

- partilha de experiências pedagógicas, de saberes
- partilha de materiais pedagógico-didáticos, de estratégias e de instrumentos de avaliação
- partilha de documentação e de recursos didáticos e práticas científico-pedagógicas relevantes
- partilha de recursos didáticos através da Google APPs for Education, Moodle e dropbox
- produção de materiais didáticos e aferição de estratégias de atuação
- produção de materiais e instrumentos de trabalho, materiais pedagógicos e organização de iniciativas para o plano anual de atividades
- partilha de experiências pedagógicas

O trabalho cooperativo, sendo muito valorizado pelos docentes é uma realidade emergente e frequentemente informal, concretizada sobretudo na troca de materiais didáticos

**CATEGORIA 3- SUB-SUBCATEGORIA 312- COMPROMISSO DOS
PROFESSORES - CULTURA DE REFLEXÃO**

- reflexão didática
- reflexão sobre as metodologias de trabalho,
- reflexão sobre os resultados, troca de experiências,
- reflexão e tomada de decisão das competências a desenvolver e na definição de situações de aprendizagem
- reflexão sobre as práticas educativas
- Framework de Desenvolvimento Pedagógico, através de práticas observáveis em aula e de análise das relações pedagógicas, recolhendo e refletindo sobre os bons exemplos
- jornadas de reflexão

ANEXO M

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 3- SUB-SUBCATEGORIA 331 - COMPROMISSO DOS PROFESSORES- Melhoria profissional, de que tipo</p>	<p style="text-align: center;">Relatórios que o manifestam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A formação pessoal e o desenvolvimento profissional são considerados áreas prioritárias e são promovidos 10 • No desenvolvimento profissional a formação é apontada como o meio promotor, por excelência; Existe investimento ações de formação/sensibilização, designadamente no âmbito das tecnologias de informação e comunicação 11 • O desenvolvimento profissional de docentes e não docentes tem sido uma preocupação, constituindo a formação uma prática regular na instituição; e é feita de acordo com os objetivos do projeto educativo 14 • Plano de formação focado nas necessidades de formação do pessoal docente e não docente 16 • Formação: 18 <ul style="list-style-type: none"> ○ ações promovidas por organizações e pelo Centro Educatís e, internamente, 20 ○ workshops orientados, sobretudo, para a atualização na área das tecnologias de informação e comunicação. 21 ○ dinamização de algumas sessões de partilha e de formação interna 23 ○ formação áreas relacionadas com as relações interpessoais e com as tecnologias educativas, formação interna, seminário Boas Práticas, como espaço de autoformação de todos os níveis de educação e de ensino 24 ○ formação contínua. CENTRO DE FORMAÇÃO 26 ○ formação interna, designadamente nos âmbitos da educação especial e da bolsa de formadores que dinamiza ações de formação interna, em áreas de especialidade, contribuindo para uma cultura de autoformação 30 ○ utilização das tecnologias da informação e comunicação 31 ○ iniciativas de formação; Coaching, trabalho de equipa e motivação 32 ○ trabalho nas oficinas de aprendizagem de língua portuguesa e de matemática, nas práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula e na sala de estudo, bem como na implementação de tutorias 36 ○ um trabalho em rede 39 	<p style="text-align: center;">40</p> <p style="text-align: center;">41</p> <p style="text-align: center;">42</p> <p style="text-align: center;">43</p> <p style="text-align: center;">44</p> <p style="text-align: center;">45</p> <p style="text-align: center;">46</p>
<p style="text-align: center;">CATEGORIA 3- SUB-SUBCATEGORIA 332 - COMPROMISSO DOS PROFESSORES</p> <p style="text-align: center;">Não existe Melhoria</p> <p>Não aparecem registos da sua inexistência</p>	

ANEXO N

CATEGORIA 3-SUBCATEGORIA 340 - COMPROMISSO DOS PROFESSORES INVESTIGAÇÃO
NÃO SE ENCONTRAM REGISTOS

ANEXO O

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 4- SUB-SUBCATEGORIA 411 - CULTURA DE AVALIAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">Avaliação das aprendizagens dos alunos</p>
<p>A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS É AJUSTADA. Alguns testemunhos sobre este aspeto:</p> <ul style="list-style-type: none">• O planeamento prevê a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação• Existem formas de avaliação diversificadas com critérios claros• Os docentes recorrem a uma diversidade de procedimentos e de instrumentos de avaliação (testes, trabalhos escritos, fichas de trabalho, atividade teórico-prática, entre outros)• As competências definidas nos projetos curriculares de turma são avaliadas pelos docentes através de diversificados instrumentos, por forma a promover a qualidade das aprendizagens• Os professores têm em atenção as necessidades de aprendizagem das crianças e alunos e, nos casos de dificuldade, procuram adequar as estratégias de ensino,• A diversidade de instrumentos de avaliação das aprendizagens, bem como os processos de garantia da sua validade e fiabilidade é um objetivo conseguido
<p style="text-align: center;">CATEGORIA 4- SUB-SUBCATEGORIA 412 - CULTURA DE AVALIAÇÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NÃO É AJUSTADA.</p> <p>Relatórios que manifestam esta realidade: 21;30;32;34;35;37;39;42;44; 48;49,50 Num deles há a afirmação</p> <ul style="list-style-type: none">• Enc. De Educação insatisfeitos com justeza nas avaliações
<p style="text-align: center;">CATEGORIA 4- SUB-SUBCATEGORIA 413 - CULTURA DE AVALIAÇÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS É PROCESSUAL</p> <p>Dois relatórios referem esta realidade o nº 11 e nº 12, com as seguintes afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none">• Os princípios orientadores das práticas avaliativas privilegiam a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem com base na autoavaliação e na progressão ao longo do ciclo• As estratégias de avaliação são continuadas ou revistas, principalmente no que respeita ao reforço das aprendizagens

ANEXO P

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 4- SUB-SUBCATEGORIA 421 - CULTURA DE AVALIAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">Planos de melhoria resultantes da reflexão sobre a avaliação</p>	Relatórios
<p>A NÍVEL DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS INCIDIRAM ESSENCIALMENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em adequações pedagógicas 10 • Em adotar práticas eficazes de gestão escolar, com impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos 11 • Em estabelecer orientações com vista à superação das dificuldades nas disciplinas onde existe mais insucesso 20 • Na diferenciação pedagógica, potenciando um adequado desenvolvimento individual 21 • Na diferenciação pedagógica, potenciando um adequado desenvolvimento individual 22 • Framework de Desenvolvimento Pedagógico, através de práticas observáveis em aula e de análise das relações pedagógicas, recolhendo e refletindo sobre os bons exemplos existentes e delineando oportunidades de melhoria 24 • Framework de Desenvolvimento Pedagógico, através de práticas observáveis em aula e de análise das relações pedagógicas, recolhendo e refletindo sobre os bons exemplos existentes e delineando oportunidades de melhoria 27 • Framework de Desenvolvimento Pedagógico, através de práticas observáveis em aula e de análise das relações pedagógicas, recolhendo e refletindo sobre os bons exemplos existentes e delineando oportunidades de melhoria 28 • Na adaptação e na reformulação das planificações e redefinição de estratégias com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. 34 • Na adaptação e na reformulação das planificações e redefinição de estratégias com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. 36 • Na construção de instrumentos de reflexão e de (re)ajustamento do processo de ensino e aprendizagem. 38 • Na construção de instrumentos de reflexão e de (re)ajustamento do processo de ensino e aprendizagem. 39 • Na definição de estratégias de melhoria das aprendizagens a implementar 40 • Na definição de estratégias de melhoria das aprendizagens a implementar 41 • Na preparação de instrumentos diversificados e documentos de registo que visam adequar as práticas de avaliação às especificidades das situações de aprendizagem 42 • Na preparação de instrumentos diversificados e documentos de registo que visam adequar as práticas de avaliação às especificidades das situações de aprendizagem 43 • No empenho na melhoria contínua das aprendizagens, dos resultados e dos percursos escolares dos alunos 44 • No empenho na melhoria contínua das aprendizagens, dos resultados e dos percursos escolares dos alunos 44 • Permite monitorizar as práticas pedagógicas quer a nível de grupo quer a nível departamental. Isto está consubstanciado na aplicação em todos os anos de escolaridade de provas aferidas internas 45 • Permite monitorizar as práticas pedagógicas quer a nível de grupo quer a nível departamental. Isto está consubstanciado na aplicação em todos os anos de escolaridade de provas aferidas internas 46 <p>São elaborados planos de melhoria, sem impacto nas aprendizagens</p>	
<p style="text-align: center;">CATEGORIA 4- SUB-SUBCATEGORIA 422 - CULTURA DE AVALIAÇÃO</p> <p>A NÍVEL DA ESCOLA INCIDIRAM ESSENCIALMENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na autoavaliação como forma a ter um instrumento de melhoria global da organização 11 • Na elaboração, implementação e avaliação dos respetivos planos de melhoria 14 • Em diligências no sentido de delinear planos de melhoria 16 • Em diligências no sentido de delinear planos de melhoria 21 • Na procura de respostas e na superação de pontos fracos apontados 23 • Num plano de melhoria constituído por sete ações que, mediante objetivos concretos, atividades a realizar e resultados a alcançar 26 • Num plano de melhoria constituído por sete ações que, mediante objetivos concretos, atividades a realizar e resultados a alcançar 26 • Em dinâmicas de autoavaliação interiorizadas permitindo a definição de novas estratégias mobilizadoras da melhoria da organização escolar e das práticas profissionais 32 <p>Elaborou-se um conjunto de objetivos que configura uma agenda de intenções de difícil operacionalização.</p>	

ANEXO Q

<p>CATEGORIA 4- SUB-SUBCATEGORIA 431 - CULTURA DE AVALIAÇÃO</p> <p>Autoavaliação – existe na escola</p>	<p>Relatórios</p>
<p>CATEGORIA 4- SUB-SUBCATEGORIA 432 - CULTURA DE AVALIAÇÃO</p> <p>A AUTOAVALIAÇÃO A NÍVEL DA ESCOLA INCIDIU ESSENCIALMENTE:</p> <ul style="list-style-type: none">• Na implementação de cinco áreas de melhoria para melhorar o desempenho organizacional• Desencadeou ações de melhoria com vista à superação dos pontos fracos elencados• Foram estabelecidas vinte e uma ações de melhoria• A identificação dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças, constituem mecanismos que sustentam e fundamentam algumas das opções pedagógicas e organizacionais• Implementação de planos de melhoria, devidamente operacionalizados e monitorizados• Tiveram repercussões claras na elaboração do projeto educativo e nos planos de ação, da responsabilidade de cada departamento curricular, que vão ao encontro das prioridades definidas, designadamente a melhoria dos resultados escolares• Tem produzido um impacto consistente no planeamento, nas práticas profissionais e na melhoria das aprendizagens dos alunos.• Suscitou a implementação de estratégias de melhoria tendo norteado as tomadas de decisão e conduzido à implementação de algumas ações de melhoria	<p>23;25;30;31;32;34;38;39;40;41;42;43;44;46</p>
<p>CATEGORIA 4- SUB-SUBCATEGORIA 433 - CULTURA DE AVALIAÇÃO</p> <p>A autoavaliação é pontual nos relatórios: 10; 11; 14; 20; 24; 27; 28; 33; 37; 45; 46; 47; 49</p>	

ANEXO R

<p>CATEGORIA 5- SUBCATEGORIA 510 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p>Garantia do direito à educação</p>	<p>Relatórios que falam no tema</p>
<p>É promovida pela luta contra o Abandono escolar que, segundo os relatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está erradicado • É praticamente residual • Apresenta valores quase nulos • É inexistente, decorrente da tomada célere de medidas preventivas • Apresenta valores nulos • Tem diminuído <p>Ações promovidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combate ao abandono escolar (não diz como) • Diferentes espaços de aprendizagem (biblioteca escolar/centro de recursos, sala de aula, museus, teatros), e abrangendo vários âmbitos (desportivo, artístico, cultural e recreativo) • Aposta numa oferta formativa alternativa • Diversificação da oferta formativa, adequadas aos interesses e expectativas dos alunos • Mecanismos eficazes para a prevenção (não diz quais) • Esforços na diversificação da oferta educativa inclusão social com resultados positivos • Ações de prevenção implementadas (não diz quais) • Oferta educativa diferenciada com o objetivo de motivar e envolver os alunos • Promove-se a permanência na escola • Aumento das taxas de sucesso 	<p>10 11 12 13 14 15 16 17 18 20 23 24 25 26 29 30 32 34 35 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 49</p>

ANEXO S

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUB-SUBCATEGORIA 521 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p style="text-align: center;">CONHECE O PERCURSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS</p>	<p style="text-align: center;">Relatórios que mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A informação pertinente sobre os percursos dos alunos, sobre os grupos/turmas <ul style="list-style-type: none"> ○ é veiculada por meio de reuniões realizadas para o efeito; Os diretores de turma têm em atenção os projetos curriculares de turma dos anos anteriores, a fim de assegurar a continuidade no acompanhamento pedagógico ○ está assegurada aquando dos momentos de transição entre níveis de educação e ciclos ○ ao longo da sua escolaridade, o que contribui para a sua adequada integração. ○ nos momentos de transição entre níveis de educação e ciclos ○ as aprendizagens adquiridas e as dificuldades diagnosticadas ○ transmitida pelos docentes ○ na transição de ciclo, ○ nos momentos de transição entre níveis de educação e ciclos suportada num trabalho em rede ○ possibilitando a caracterização bastante completa do respetivo percurso escolar; • A monitorização do percurso escolar dos alunos após o cumprimento da escolaridade obrigatória <ul style="list-style-type: none"> ○ é efetuada anualmente ○ possibilita o conhecimento informal do percurso académico dos alunos; conhecimento sustentado dos percursos escolares dos alunos ○ permite um conhecimento informal do percurso académico dos alunos ○ manifesta um conhecimento do seu processo de desenvolvimento e das aprendizagens realizadas. • Os projetos curriculares de grupo/turma contêm informação atualizada e pertinente sobre o percurso escolar dos alunos 	<p style="text-align: right;">11</p> <p style="text-align: right;">13</p> <p style="text-align: right;">14</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">17</p> <p style="text-align: right;">18</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">20</p> <p style="text-align: right;">22</p> <p style="text-align: right;">24</p> <p style="text-align: right;">25</p> <p style="text-align: right;">26</p> <p style="text-align: right;">27</p> <p style="text-align: right;">29</p> <p style="text-align: right;">32</p> <p style="text-align: right;">33</p> <p style="text-align: right;">34</p> <p style="text-align: right;">36</p> <p style="text-align: right;">37</p> <p style="text-align: right;">39</p> <p style="text-align: right;">40</p> <p style="text-align: right;">42</p> <p style="text-align: right;">46</p> <p style="text-align: right;">47</p>
<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUB-SUBCATEGORIA 522 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p style="text-align: center;">UTILIZA A INFORMAÇÃO PARA melhorar as aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a articulação e sequencialidade das aprendizagens • Contribui para um melhor acompanhamento dos discentes • Favorece a definição e adequação de estratégias às especificidades das crianças e dos alunos. • Fundamenta decisões relativas a estratégias específicas de ensino e de aprendizagem, ofertas educativas diversificadas • Ajuda à integração dos alunos e a promoção do seu sucesso, através de respostas às necessidades detetadas • Têm em conta as especificidades das crianças e alunos e o conhecimento que sobre eles vai sendo construído 	<p style="text-align: right;">12</p> <p style="text-align: right;">14</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">18</p> <p style="text-align: right;">20</p> <p style="text-align: right;">25</p> <p style="text-align: right;">27</p> <p style="text-align: right;">33</p>

ANEXO T

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUB-SUBCATEGORIA 531 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p style="text-align: center;">Adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos Diferenciação pedagógica</p>	<p style="text-align: center;">Relatórios que o mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> ○ com estratégias que vão ao encontro das dificuldades e ritmos de aprendizagem dos alunos. 10 ○ está institucionalização 11 ○ está patente quer nos projetos curriculares de grupo/turma 12 ○ existem práticas da mesma 15 ○ implementam-se práticas, regularmente, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, bem como no trabalho desenvolvido pelos docentes na Sala Aberta e na Sala de Estudo; trabalho individualizado desenvolvido com os alunos é uma estratégia pedagógica consolidada 16 ○ diversificam as formas de avaliação em função das aprendizagens dos alunos, práticas de avaliação formativa conduzem à diferenciação pedagógica 18 ○ implementação de práticas de didáticas inovadoras; 19 ○ instrumentos diversificados e os critérios de avaliação encontram-se definidos, tendo em vista a adequação das práticas de ensino e a regulação das aprendizagens 19 ○ metodologias de ensino e aprendizagem diversificadas, algumas das quais promotoras de interdisciplinaridade e da pesquisa. 20 ○ adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, visíveis algumas práticas de diferenciação pedagógica. 21 ○ avaliação das medidas de diferenciação pedagógica e de reforço curricular, realizada pelos docentes, 22 ○ avaliação das medidas de diferenciação pedagógica e de reforço curricular, realizada pelos docentes, ajustando-as às situações específicas das crianças e alunos 24 ○ adequação das planificações individuais e das estratégias pedagógicas implementadas 25 ○ alguma adequação das estratégias e contextualização das atividades, língua portuguesa, enquanto disciplina promotora do desenvolvimento de competências e transversal às aprendizagens em todas as áreas do conhecimento 28 • Constatação de não existência de diferenciação pedagógica <ul style="list-style-type: none"> ○ Na gestão do currículo em contexto de sala de aula, não estão identificadas as práticas de ensino diferenciado. 29 ○ Não está generalizado o uso de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula 30 ○ Não há diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula 32 ○ Não se recolheram evidências da prática consolidada em contexto de sala de aula embora os documentos a mencionem 34 ○ Não se recolheram evidências de que as estratégias de diferenciação pedagógica se configurem como prática consolidada em contexto de sala de aula, 35 ○ Não há existência de práticas de ensino diferenciado, 36 ○ Pouca diferenciação pedagógica em sala de aula, sobretudo nos 2.º e 3.º ciclos 37 	<p style="text-align: right;">10</p> <p style="text-align: right;">11</p> <p style="text-align: right;">12</p> <p style="text-align: right;">15</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">18</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">20</p> <p style="text-align: right;">21</p> <p style="text-align: right;">22</p> <p style="text-align: right;">24</p> <p style="text-align: right;">25</p> <p style="text-align: right;">28</p> <p style="text-align: right;">29</p> <p style="text-align: right;">30</p> <p style="text-align: right;">32</p> <p style="text-align: right;">34</p> <p style="text-align: right;">34</p> <p style="text-align: right;">35</p> <p style="text-align: right;">36</p> <p style="text-align: right;">37</p> <p style="text-align: right;">39</p> <p style="text-align: right;">40</p> <p style="text-align: right;">41</p> <p style="text-align: right;">42</p> <p style="text-align: right;">44</p> <p style="text-align: right;">45</p> <p style="text-align: right;">46</p> <p style="text-align: right;">47</p> <p style="text-align: right;">48</p> <p style="text-align: right;">49</p> <p style="text-align: right;">50</p>

ANEXO U

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUB-SUBCATEGORIA 532 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p style="text-align: center;">Adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos Inovação pedagógica</p>	<p>Relatórios que o mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none">• tecnologias de informação e comunicação como importante estratégia, integrada nos processos de ensino e de aprendizagem• componentes ativas e experimentais; tecnologias de informação e comunicação• soluções inovadoras, como por exemplo, a organização da Sala Aberta, o projeto Encontrar Comunicar e Ouvir e o modelo de Ocupação Plena dos Tempos Escolares	<p style="text-align: right;">17 32 24 44 25 31 41</p>

ANEXO V

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUB-SUBCATEGORIA 533 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p style="text-align: center;">Adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos Metodologias adaptadas</p>	<p style="text-align: center;">Relatórios que o mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • metodologias ativas: <ul style="list-style-type: none"> ○ atividades experimentais com recurso a trabalhos de pesquisa, resolução de problemas ○ atividades experimentais utilizadas em atividades letivas e não letivas, estratégias pedagógicas rigorosas e de exigência, tais como a utilização de múltiplas e diversificadas fichas adaptadas ○ atividades experimentais, ocorrem com alguma frequência nas práticas letivas. O trabalho de projeto com recurso a trabalhos de pesquisa ○ experimentais nos processos de ensino e aprendizagem, concretização de metodologias ativas e experimentais ○ experimentais são utilizadas pelos docentes, designadamente para o ensino das ciências, nas aulas práticas e laboratoriais, bem como em outros espaços específicos, como é o caso da Sala da Matemática ○ experimentais, recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) integrando os processos de ensino e aprendizagem tem registado uma evolução ○ experimentais, recursos tecnológicos disponíveis, como computadores, quadros interativos e projetores multimédia, ○ experimentais: experiências em sala de aula e a oportunidade de utilizarem diferentes instrumentos de observação e medida ○ facilitadoras das aprendizagens dos alunos, procedimentos didáticos e pedagógicos inovadores ○ facilitadores das aprendizagens dos alunos e adequadas aos seus ritmos ○ participativas, como o trabalho de pesquisa, de projeto e as atividades que valorizam os saberes dos alunos ○ recursos tecnológicos existentes são utilizados para apresentações em sala de aula e para realização de tarefas de pesquisa, biblioteca escolar. ○ utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) é uma prática dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos ○ A utilização de tecnologias de informação e comunicação, tais como os quadros interativos, a plataforma Moodle e a valência dos laboratórios de Ciências Físico-Químicas e Naturais viabilizam, ○ instrumentos e materiais diversos ○ recursos tecnológicos disponíveis são rentabilizados ao nível das práticas educativas, constituindo-se a plataforma moodle, reforçada pelo correio eletrónico 	<p style="text-align: right;">10</p> <p style="text-align: right;">11</p> <p style="text-align: right;">12</p> <p style="text-align: right;">12</p> <p style="text-align: right;">13</p> <p style="text-align: right;">14</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">17</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">20</p> <p style="text-align: right;">21</p> <p style="text-align: right;">22</p> <p style="text-align: right;">23</p> <p style="text-align: right;">24</p> <p style="text-align: right;">25</p> <p style="text-align: right;">26</p> <p style="text-align: right;">27</p> <p style="text-align: right;">31</p> <p style="text-align: right;">33</p> <p style="text-align: right;">35</p> <p style="text-align: right;">36</p> <p style="text-align: right;">38</p> <p style="text-align: right;">40</p> <p style="text-align: right;">41</p> <p style="text-align: right;">43</p> <p style="text-align: right;">44</p> <p style="text-align: right;">45</p> <p style="text-align: right;">46</p> <p style="text-align: right;">47</p> <p style="text-align: right;">50</p>

ANEXO W

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUB-SUBCATEGORIA 534 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p style="text-align: center;">Adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos Projetos curriculares adaptados aos alunos</p>	<p style="text-align: center;">Relatório s que o mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Planos curriculares de turma: <ul style="list-style-type: none"> ○ para a melhoria das aprendizagens, conferindo visibilidade à diferenciação pedagógica ○ opções e prioridades de aprendizagem, onde se delinham os modos estratégicos de as pôr em prática ○ agiliza a adoção de respostas educativas adequadas aos interesses e necessidades dos alunos ○ contemplam uma relevante caracterização dos grupos/turma, encontrando-se ajustados às características e problemas específicos dos alunos ○ estão ajustados às características dos alunos ○ integram respostas educativas diversificadas, ○ concebidos como polos agregadores da articulação horizontal interdisciplinar, tem reflexos positivos no planeamento e nas aprendizagens ○ são monitorizados e reformulados atendendo às situações específicas ○ trabalho materializado em contexto de sala de aula, através de variadas atividades e projetos, reflexão didática na gestão das situações de aprendizagem e do percurso escolar dos alunos ○ atividades de enriquecimento curricular (AEC), os respetivos técnicos elaboram a sua planificação, a qual consta, como anexo, dos projetos curriculares de turma ○ currículo específico individual, e atividades desenvolvidas em ateliês (matemática funcional, expressão plástica, teatro) <p style="margin-top: 10px;">MENOS CONSEGUIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • subsiste a necessidade de reforço da articulação curricular entre os vários níveis de educação e de ensino, nomeadamente entre os 1.º e o 2.º ciclos • projetos curriculares de grupo e de turma não explicitam, em regra, a reformulação de práticas e de estratégias, em resultado da avaliação periódica a que são sujeitos 	<p style="text-align: right;">10</p> <p style="text-align: right;">11</p> <p style="text-align: right;">12</p> <p style="text-align: right;">14</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">17</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">21</p> <p style="text-align: right;">21</p> <p style="text-align: right;">25</p> <p style="text-align: right;">32</p> <p style="text-align: right;">36</p> <p style="text-align: right;">39</p> <p style="text-align: right;">41</p> <p style="text-align: right;">42</p>

ANEXO Y

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUB-SUBCATEGORIA 535 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p style="text-align: center;">Adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos Apoio às aprendizagens</p>	<p style="text-align: center;">Relatório s que o mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Apoios educativos <ul style="list-style-type: none"> ○ a alunos na sala de aula em que um professor assessoria outro, em tempos destinados a substituições, mas em que não houve nenhum docente a faltar; ○ como sejam as salas de estudo nos ensinos básico e secundário, as tutorias e os grupos de estudo ○ como principal consequência das avaliações efetuadas ○ prestado por docentes com horas específicas para o efeito, na sala de aula, na Estudoteca ou na Biblioteca; ○ no sentido de dar respostas diferenciadas às crianças/alunos, ○ sala de estudo, reforço das aprendizagens através da integração em clubes ou em projetos, entre outros ○ individuais, a Sala de Estudo e a Sala da Matemática, ○ pedagógico atempadamente ○ prestado por alunos a outros colegas do mesmo ano, ou ainda por alunos monitores, normalmente com planos de desenvolvimento, a colegas de outros anos de escolaridade. ○ com realce para os reforços das aprendizagens, apoios prestados e a mobilização dos meios necessários / A Unidade de Intervenção Precoce ○ em salas de estudo, com a supervisão de professores ○ prestados em todas as turmas, aos alunos que deles necessitam ○ ministrados por uma equipa ○ vários, quer em termos de complementos educativos quer no âmbito de programas e projetos ○ atividades de recuperação nas disciplinas de língua portuguesa, inglês e matemática ○ procedimentos e estratégias de apoio para responder a situações específicas e a dificuldades em conselhos de ano e de turma • planos de recuperação de acompanhamento, de desenvolvimento, de monitorização do sucesso dos alunos, alguns realizados em contexto de sala de aula • Sala de Estudo e o Consultório de Matemática • tutorias • acompanhamento sistemático, já consolidado, e a mobilização de recursos para os alunos com necessidades educativas adequadas é um ponto forte, As tutorias têm contribuído para melhorar a integração dos alunos que delas usufruem, reforçando, igualmente, os hábitos de trabalho. • profissionais, que abrangem as áreas de terapias, psicologia e serviço social 	<p style="text-align: right;">10</p> <p style="text-align: right;">11</p> <p style="text-align: right;">14</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">17</p> <p style="text-align: right;">18</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">20</p> <p style="text-align: right;">21</p> <p style="text-align: right;">22</p> <p style="text-align: right;">23</p> <p style="text-align: right;">24</p> <p style="text-align: right;">25</p> <p style="text-align: right;">26</p> <p style="text-align: right;">27</p> <p style="text-align: right;">28</p> <p style="text-align: right;">30</p> <p style="text-align: right;">31</p> <p style="text-align: right;">34</p> <p style="text-align: right;">35</p> <p style="text-align: right;">36</p> <p style="text-align: right;">38</p> <p style="text-align: right;">39</p> <p style="text-align: right;">40</p> <p style="text-align: right;">41</p> <p style="text-align: right;">42</p> <p style="text-align: right;">43</p> <p style="text-align: right;">45</p> <p style="text-align: right;">46</p> <p style="text-align: right;">47</p>

ANEXO Z

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUBCATEGORIA 536 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM Atividades complementares de aprendizagem</p>	<p>Relatórios que o mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Artear, o Atelier do Teatro e o ensino articulado da música, 	11
<ul style="list-style-type: none"> • clube da música, clube de teatro, oficina d' artes 	12
<ul style="list-style-type: none"> • Clube de Aventura e Risco (paintball em campo próprio da escola-sede, canoagem e BTT) e o teatro Pé de Meia 	13
<ul style="list-style-type: none"> • Clube de Ciência 	14
<ul style="list-style-type: none"> • Clube dos Alunos Terapistas 	16
<ul style="list-style-type: none"> • clubes como o Aerocalminhas ou o da Solidariedade e de projetos de âmbito nacional e internacional 	17
<ul style="list-style-type: none"> • clubes de teatro e de dança 	19
<ul style="list-style-type: none"> • clubes de Teatro, Fotografia, Música – Folclore Português, Expressão Musical, Ciência, Terra, Xadrez e Competitividade 	20
<ul style="list-style-type: none"> • clubes e projetos. 	23
<ul style="list-style-type: none"> • clubes, como o de Cerâmica e de Música 	24
<ul style="list-style-type: none"> • clubes/projetos (Rádio, Casulo, Ambiente, Europeu, Desporto Escolar, Vamos viajar na História 	24
<ul style="list-style-type: none"> • criação de um curso profissional de Artes de Espetáculo 	25
<ul style="list-style-type: none"> • desporto escolar 	27
<ul style="list-style-type: none"> • Desporto Escolar 	30
<ul style="list-style-type: none"> • Desporto Escolar 	31
<ul style="list-style-type: none"> • desporto escolar 	32
<ul style="list-style-type: none"> • Desporto Escolar 	33
<ul style="list-style-type: none"> • desporto escolar 	34
<ul style="list-style-type: none"> • Desporto Escolar 	35
<ul style="list-style-type: none"> • Desporto Escolar, 	36
<ul style="list-style-type: none"> • Desporto Escolar, o Parlamento dos Jovens, ou o ComTic 	37
<ul style="list-style-type: none"> • Desporto Escolar; 	39
<ul style="list-style-type: none"> • diferentes espaços de aprendizagem (biblioteca escolar/centro de recursos, sala de aula, museus, teatros), e abrangendo vários âmbitos (desportivo, artístico, cultural e recreativo 	40
<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a Saúde 	41
<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a Saúde 	42
<ul style="list-style-type: none"> • educação para a saúde 	43
<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a Saúde 	44
<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a Saúde, 	45
<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a saúde: Cabana da Saúde e projeto Salute 	46
<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a saúde/educação sexual e do horto pedagógico, os clubes do ambiente e das ciências, as jornadas das ciências, a feira dos minerais e as miniolimpíadas de físico-química 	47
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Dramática, Atelier de Expressão Musical/Guitarra, Oficina de construção 	49
<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção de Espaços Verdes, Um Jardim em Cada Escola, Juntos a Crescer, Dar Voz 	50
<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Expressão Plástica 	
<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Música 	
<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Teatro 	
<ul style="list-style-type: none"> • Olimpíadas da Matemática 	
<ul style="list-style-type: none"> • Olimpíadas da Oratória 	
<ul style="list-style-type: none"> • Olimpíadas de Biologia, o Laboratório Aberto ou o clube da Ciência; Expressão Plástica e Musical, Xadrez, Ludoteca, Cinema de Animação 	
<ul style="list-style-type: none"> • olimpíadas do Ambiente e da Matemática; 	

<ul style="list-style-type: none">• Olimpíadas do Ambiente,• Paixão pelo Teatro,• Parlamento Jovem, programa Ecoescolas• programa eco-escolas,• programa Eco-Escolas,• Projeto de Educação para a Saúde• projetos que contribuem para a sua formação integral;• projetos; Ginásio da Matemática, a Oficina de Matemática, a Matemática Mais e a Matemática Plus, as visitas de estudo, a Semana da Ciência e a Semana da Matemática• rádio escolar• salas de estudo, aulas de recuperação, tutorias, bem como os projetos A BE no caminho do sucesso• TeatroAlf, Patinagem, Dágadágadá, Capoeira• workshops como Segurança na Internet, Software Livre, Flash Slideshow Maker, Gincana Rock in Rio e O Pilhão Vai à Escola, por exemplo)	
---	--

ANEXO AA

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 5-SUBCATEGORIA 550 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM</p> <p style="text-align: center;">Incentivo no sucesso dos alunos</p>	<p style="text-align: center;">Relatórios que o mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • abrangência das atividades e projetos, • ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem. • As aprendizagens dos alunos são valorizadas através do Quadro de Mérito e de Valor, exposição de trabalhos • através de apoios educativos • exposição de trabalhos • exposição dos seus trabalhos bem como da participação em várias competições e concursos, • exposição pública dos seus trabalhos • exposições implementação • exposições, as festas, as comemorações • implementação do Quadro de Mérito e do prémio de Excelência, bem como da realização de exposições de trabalhos • Não se sistematizou ainda a prática de monitorização do percurso dos alunos para além da escolaridade obrigatória • O incentivo à melhoria de desempenhos é fomentado com o reforço positivo, a participação em concursos, como o Segurança Para Todos e o World Maths Day, e através da exposição dos trabalhos • participação em atividades, • pluralidade de formas de valorização dos sucessos das crianças e alunos • prémios de mérito (1.º ciclo) e de excelência (2.º e 3.º ciclos), bem como de valor social, • quadro de excelência • quadro de excelência. • quadro de mérito e de excelência; exposição de trabalhos • quadro de valor e o de excelência • Quadros de Honra, Mérito e de Excelência. • quadros de valor • Quadros de Valor e de Excelência • quadros de valor e de excelência • quadros de valor e de excelência • Quadros de Valor e de Excelência, mas quase não figuram alunos; exposição dos trabalhos • Quadros de Valor e de Mérito • Quadros de Valor e de Mérito, • Quadros de Valor e de Mérito, a atribuição do Prémio Sílvia Fernandes, • quadros de Valor e Excelência e o do Bom Cidadão • quadros de valor, de excelência, de mérito desportivo e de mérito artístico, a exposição de trabalhos conquista de prémios em concursos/projetos nos quais o Agrupamento tem participado • sucessos dos alunos são valorizados com a implementação dos Quadros de Valor e de Excelência, oferta educativa diferenciada do Agrupamento, que potencia as aprendizagens em diferentes áreas • tutorias 	<p style="text-align: right;">10</p> <p style="text-align: right;">11</p> <p style="text-align: right;">11</p> <p style="text-align: right;">12</p> <p style="text-align: right;">12</p> <p style="text-align: right;">13</p> <p style="text-align: right;">14</p> <p style="text-align: right;">15</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">17</p> <p style="text-align: right;">18</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">20</p> <p style="text-align: right;">23</p> <p style="text-align: right;">24</p> <p style="text-align: right;">26</p> <p style="text-align: right;">26</p> <p style="text-align: right;">28</p> <p style="text-align: right;">29</p> <p style="text-align: right;">29</p> <p style="text-align: right;">30</p> <p style="text-align: right;">32</p> <p style="text-align: right;">33</p> <p style="text-align: right;">40</p> <p style="text-align: right;">41</p> <p style="text-align: right;">42</p> <p style="text-align: right;">43</p> <p style="text-align: right;">44</p> <p style="text-align: right;">46</p> <p style="text-align: right;">47</p>

ANEXO BB

CATEGORIA 6-SUB SUBCATEGORIA 611; 612; 613 - RESULTADOS EDUCATIVOS E MELHORIA				
Resultados escolares				
BONS		RAZOÁVEIS		INSUFICIENTES
		11	612	
		12	612	
		13	612	15 613
		14	612	16 613
		20	612	18 613
		21	612	19 613
		30	612	25 613
10	611	32	612	26 613
17	611	33	612	27 613
23	611	34	612	28 613
22	611	35	612	29 613
24	611	39	612	31 613
44	611	40	612	36 613
		41	612	37 613
		42	612	38 613
		43	612	48 613
		45	612	49 613
		46	612	50 613
		47	612	

CATEGORIA 6-SUB SUBCATEGORIA 621;622 - RESULTADOS	
Relatórios que manifestam que houve evolução nos resultados em relação a anos anteriores	Relatórios que manifestam que não houve evolução nos resultados em relação a anos anteriores
10	11
13	12
14	15
16	18
17	20
19	21
22	25
23	26
24	27
30	28
32	29
34	31
39	33
40	35
41	36
42	37
44	38
45	43
46	48
47	49
	50

ANEXO CC

<p style="text-align: center;">CATEGORIA 6-SUB 631 - RESULTADOS EDUCATIVOS E MELHORIA</p> <p style="text-align: center;">Reflexão sobre os resultados Adequaram-se as estratégias à aprendizagem para melhoria dos resultados</p>	<p style="text-align: center;">Relatórios que o mencionam</p>
<ul style="list-style-type: none"> • AÇÕES: ○ alteração dos critérios de avaliação (gerais e específicos) 11 ○ apoios nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, a implementação de tutorias e de uma sala de estudo vocacionada para promover competências no domínio dos métodos de trabalho e do estudo autónomo 12 ○ assessorias e o ginásio da matemática 13 ○ conhecimento das áreas de maior insucesso (matemática, inglês e francês) e a implementação de ações com vista à diminuição do mesmo 14 ○ decisões relativas à organização dos processos de ensino e aprendizagem 15 ○ diversificação das estratégias de aprendizagem pelo reforço da articulação entre ciclos. 16 ○ encaminhamento para as estruturas de apoio que realizam os reforços das aprendizagens 17 ○ estratégias de superação para as situações de menor sucesso, como é o caso da adesão a vários projetos e programas de iniciativa ministerial, 18 ○ implementação de uma variedade de medidas para o apoio às aprendizagens das disciplinas com menor sucesso (Plano da Matemática, Projeto Fénix, grupos de proficiência nas turmas, Português Língua Não Materna, aulas de apoio) 19 ○ implementação do projeto Voar, integrado no Programa Mais Sucesso Escolar (tipologia Fénix), 21 ○ implementadas medidas corretivas para os casos de menor sucesso. Destaca-se o reforço nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, nos tempos de Apoio ao Estudo (1.º ciclo), a institucionalização da prática de diferenciação pedagógica, as tutorias, a sensibilização para a frequência da Estudoteca e o recurso frequente às tecnologias de informação e comunicação 22 ○ maior eficácia na gestão conjunta das orientações curriculares e dos programas, assegurando a sequencialidade do currículo 23 ○ reforço da articulação entre ciclos, pelo investimento nas salas de estudo 24 ○ reforço das práticas de articulação inter e intraciclos, 25 ○ sala de estudo 26 	<p style="text-align: right;">11</p> <p style="text-align: right;">12</p> <p style="text-align: right;">13</p> <p style="text-align: right;">14</p> <p style="text-align: right;">15</p> <p style="text-align: right;">16</p> <p style="text-align: right;">17</p> <p style="text-align: right;">18</p> <p style="text-align: right;">19</p> <p style="text-align: right;">21</p> <p style="text-align: right;">22</p> <p style="text-align: right;">23</p> <p style="text-align: right;">24</p> <p style="text-align: right;">25</p> <p style="text-align: right;">26</p> <p style="text-align: right;">27</p> <p style="text-align: right;">28</p> <p style="text-align: right;">30</p> <p style="text-align: right;">30</p> <p style="text-align: right;">31</p> <p style="text-align: right;">33</p> <p style="text-align: right;">36</p> <p style="text-align: right;">38</p> <p style="text-align: right;">41</p> <p style="text-align: right;">42</p> <p style="text-align: right;">47</p>

ANEXO DD

CATEGORIA 5-SUBCATEGORIA 560 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

RELATÓRIOS

12
13
14
19
21
22
26
28
35
35
36
37
38
39
39
40
41
42
43
44
45
46

- A Escola não procede à monitorização do percurso dos alunos após a sua formação não dispondo, deste modo, de indicadores sobre a taxa de empregabilidade ou de prosseguimento de estudos
- A Escola não tem dispositivos formais de acompanhamento que permitam aferir o impacto das aprendizagens nos seus percursos de vida futura
- A Escola não tem institucionalizados procedimentos próprios para conhecer o impacto das aprendizagens
- A Escola não tem um dispositivo próprio para conhecer o real impacto das aprendizagens
- A monitorização do percurso dos alunos que concluíram os cursos profissionais tem permitido à Escola obter informação sobre o impacto das opções organizacionais e pedagógicas adotadas. Relativamente às candidaturas de ingresso no ensino superior, em 2010-2011, observa-se que 89% dos alunos foram colocados na primeira fase e destes, 53,6%, na primeira opção.
- A monitorização do percurso escolar dos alunos após o cumprimento da escolaridade obrigatória é efetuada anualmente, desde 2006, e tem devolvido ao Agrupamento informação sobre o impacto positivo da sua oferta educativa, tanto nos alunos que prosseguem estudos (a grande maioria), como naqueles que optam por integrar o mercado de trabalho.
- O Agrupamento conhece os percursos escolares dos alunos o que possibilita, para além de aferir o impacto das aprendizagens, proceder à reformulação de estratégias educativas e da oferta formativa.
- O Agrupamento tem procedido, de forma sistemática, à monitorização do percurso escolar dos alunos que aí concluíram a escolaridade obrigatória, com base num trabalho positivo que tem devolvido informação sobre o impacto das opções organizacionais e pedagógicas adotadas.
- O impacto da escolaridade no percurso dos alunos é monitorizado, possibilitando uma adequação das estratégias no âmbito da gestão escolar local e uma avaliação objetiva do sucesso das aprendizagens no âmbito dos cursos de carácter profissionalizante.
- solicitação às escolas secundárias, nas quais se matriculam, dados referentes ao sucesso dos mesmos, não sendo, contudo, significativo o número de respostas obtidas, de modo a conhecer-se o real impacto das aprendizagens.