

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS TEIP

TRANSFORMAÇÃO E MELHORIA

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]

Título Avaliação externa das escolas TEIP:
transformação e melhoria
Coordenação Cristina Palmeirão e José Matias Alves
Autores Estela Costa, Cátia Fraga, Sandra Almeida, Fátima
Braga, José Alexandre de Sá Pacheco, Lídia Serra,
Helena Nogueira, Sandra Morais, Maria Bibiana dos
Santos Cunha Monteiro, Sérgio Almeida
Coleção Estudos de Educação

© Faculdade de Educação e Psicologia,
Universidade Católica Portuguesa
© Universidade Católica Editora

Revisão Editorial Cristina Palmeirão
Capa Olinda Martins
Data maio 2024

ISBN 9789725410356
DOI <https://doi.org/10.34632/9789725410356>

Universidade Católica Editora
Palma de Cima 1649-023 Lisboa
Tel. (351) 217 214 020 | Fax. (351) 217 214 029
uce@uceditora.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

<i>Introdução:</i>	
<i>Avaliação externa das escolas TEIP: Um lento caminho de possibilidades</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Os territórios educativos de intervenção prioritária como espaços de mudança e inovação</i>	· 09 ·
Estela Costa	
<i>Desafios e oportunidades: rumo à transformação e melhoria</i>	· 24 ·
Cátia Fraga e Sandra Almeida	
<i>O serviço de apoio à melhoria da educação. Os primeiros dez anos</i>	· 44 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Quarta geração TEIP. Para uma intervenção organizacional e pedagógica nos critérios de avaliação</i>	· 57 ·
Fátima Braga	
<i>Avaliação de contexto e com contexto - busca permanente de um futuro educativo para todos</i>	· 71 ·
José Alexandre de Sá Pacheco	
<i>Avaliação externa: 'TOOLKIT' para perspetivar a transformação da educação</i>	· 79 ·
Lídia Serra	
<i>Uma escola que sonha é uma escola que vive.</i>	· 90 ·
Helena Nogueira e Sandra Morais	
<i>Grupos interativos. Transformar e melhorar o trabalho em sala de aula</i>	· 95 ·
Maria Bibiana dos Santos Cunha Monteiro	
<i>Avaliação externa das escolas TEIP. Perceção interna do processo</i>	· 103 ·
Sérgio Almeida	

Introdução

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS TEIP:

Um lento caminho de possibilidades

Cristina Palmeirão¹

José Matias Alves²

A emergência da avaliação externa das escolas (AEE) portuguesas, inscreve-se no ano de 2007, enquanto medida de responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Uma década antes, Lucie Carrilho Ribeiro escrevia: “A função de «avaliar» tem hoje um lugar preponderante em qualquer operação de planeamento sistemático e nos mais diversos domínios” (Ribeiro, 1997, p. 5). Nessa perspetiva, “A avaliação das escolas tem constituído um campo de interesse dos sistemas educativos por se reconhecer que constitui uma via para se alcançarem melhores níveis de qualidade da educação escolar (Mouraz, Fernandes & Leite, 2014, p. 68) e, a partir daí, ativar o ciclo de melhoria da escola (Alaiz, et al. (2003), a fim de cumprir a visão que sustenta o Projeto Educativo de cada escola e, assim, a missão primeira da escola.

Na essência, e no plano concetual, “toda a avaliação tem em vista, por um lado, a prestação de contas e, por outro, a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema e de cada escola” (Azevedo, et al, 2006, p. 1). A eficácia da escola como organização educativa resulta do “controlo de qualidade do sistema no que respeita

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. ORCID [0000-0002-1949-8641](https://orcid.org/0000-0002-1949-8641), cpalmeirao@ucp.pt

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. ORCID [0000-0002-9490-9957](https://orcid.org/0000-0002-9490-9957), jalves@ucp.pt

aos objetivos mínimos do currículo nacional, comum e obrigatório” (Lemos, et al., 1994, p. 22). “Avaliar é servir para as aprendizagens” (Guerra, 2003, p. 19). Posicionamento que parece fundamentar o facto de a avaliação externa das escolas, continuar a ser “objeto de atenção transnacional (OCDE, 2012), contexto que facilita melhor compreender processos e instrumentos de monitorização e de melhoria da escola, das aprendizagens e da educação. O paradigma é fazer despontar, em cada escola, “uma cultura de avaliação robusta” (Serra, Alves & Soares, 2023, p. 3), competente e eficaz (Albuquerque, Ferreira & Barreira, 2022).

O desafio de uma escola para todos comporta exigências de diferente natureza – política, pedagógica, técnica, financeira. Porém, entre o decretado e o construído o importante é respeitar, sempre, os valores base das escolas democráticas - liberdade, equidade, qualidade e eficiência (Afonso, 2000, p. 211). A concretização de uma escola plural passa por acautelar e estabelecer laços entre todas as pessoas, com vista a criar momentos de reflexão para a ação coletivos, articulados e responsáveis. Pese embora, “muito permanece por fazer para que possa ser gerada uma cultura de autoavaliação nas escolas” (Serra, Alves & Soares, 2023, p. 17), associada a um ciclo de gestão própria, co-construído com a participação de todos e de cada um.

Facto é que “A escola como lugar de vários mundos” (Estevão, 2004), desencadeia e realça pressões externas de vária ordem, mormente no campo da avaliação. Para evitar que tal aconteça, importa envolver toda a comunidade educativa e desse modo favorecer o diálogo, o trabalho colaborativo e um clima de confiança entre as pessoas e as estruturas, pois, só assim, serão possíveis mudanças e a tão desejada e necessária inovação pedagógica e institucional.

Com esse sentido, o programa de AEE, que tem vindo a ser concretizado pela IGEC, tem merecido um acompanhamento empenhado e sistemático por parte das escolas e do próprio Conselho Nacional da Educação (CNE), traduzindo “o grau de cumprimento dos objetivos definidos e os principais efeitos conseguidos, bem como os eventuais efeitos perversos” (CNE, 2015, p. 9). Em cada ciclo de avaliação - 2006-2011; 2011-2018; e 2018 – (...) -, está subjacente a evolução da escola, da educação e das aprendizagens, no firme propósito de conhecer as diferentes dimensões em análise, no presente – Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados -, cada

uma das quais concorre para a avaliação final, aplicada uma escala gradativa – Insuficiente, Bom, Muito Bom, Excelente.

Sabemos que a AEE beneficia da concretização dos processos de autoavaliação, implementados desde 2002, com carácter obrigatório, em todas as instituições educativas (Lei n.º 31/2002, de 22 de dezembro), porquanto, paulatinamente, pode ajudar as escolas a “olharem para si próprias, enquanto organizações específicas e simultaneamente singulares” (Fialho, 2015, p. 111).

A avaliação, além de uma tarefa técnica, é também um fenómeno ético e político. A questão principal não é manusear com precisão instrumentos de medida, mas sim dirigir um processo complexo que contribua para a melhoria da instituição e dos profissionais que nela trabalham (Guerra, 2003, p. 28).

Nessa ótica, os desafios são muitos e requerem estratégias de desenvolvimento e de inovação pedagógica ousadas, inteligentes e participadas.

Nota final

A melhoria da escola pressupõe uma aprendizagem contínua e a faculdade interna para se repensar e, a partir daí, “fortalecer a capacidade da escola para gerir a mudança (Bolivar, 2003, p. 38). A ideia passa por “construir compromissos sociais muito concretos em prol de melhor educação” (Azevedo, 2011, p. 299). Da UNESCO (2022), a máxima é que só pela educação é possível enfrentar os desafios e as desigualdades da nossa contemporaneidade. Contudo, “as instituições não mudam por si, mas através das pessoas” (Guerra, 2003, p. 89). Assim sendo, a transformação resulta da ação que formos capazes de imprimir e, nesse sentido, o conhecimento e a educação são as bases para a renovação e para “um passo em frente da valentia humana” (Savater, 2006, p. 25). É facto que

A avaliação, enquanto reflexão rigorosa sobre a realidade dinâmica das mudanças, é algo de imprescindível, não apenas para as compreender e valorar, como também para poder actuar sobre elas e transformar a dinâmica da sua implantação e desenvolvimento (Guerra, 2003, p. 90).

Importa, por isso, trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes (UNESCO, 2021), uma vez que é ainda necessário assumir maiores estudos relativamente aos verdadeiros efeitos da AEE na/para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação escolar. Estes efeitos benéficos passam sempre pelas pessoas que trabalham nas escolas: pelo querer, saber e poder mobilizador e transformador. Pela construção e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem que fazem do “ofício” de fazer aprender todos os alunos um imperativo ético e um compromisso inalienável. Fazemos votos para que esta publicação ajude a construir este horizonte de possibilidade.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2000). *Autonomia, avaliação, e gestão estratégica as escolas públicas*. Costa, J.; Mendes, A. & Ventura, A. (Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Universidade de Aveiro, pp. 201-2016. Alves, L. (Dir.) (1992). *As escolas e a qualidade*. Edições Asa.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas*. Pensar e praticar. Guias Práticos. Edições Asa.
- Albuquerque, P., Ferreira, A. & Barreira, C. (2022). The schools inspections/schools external evaluations: effects on school institutions described in articles published since. *Revista do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará*. UECE.
- Alves, L. (Dir.) (1992). *As escolas e a qualidade*. Edições Asa.
- Azevedo, et al. (2006). Auto-avaliação das escolas e avaliação externa os pontos de intersecção. *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Ministério da Educação, pp. 1-11.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Edições Asa.
- Fialho, I. (2015). As reações das escolas ao relatório (os contraditórios). *CNE*, 2015., pp. 108-140.

Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Asa.

Mouraz, A., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 14, pp. 67-97.

Santiago, P.; Donaldson, G.; Looney, A. & Nusche, D. (2012). *Revisões da OCDE sobre a avaliação e avaliação na educação: Portugal*. OCDE.

Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Texto Editora.

Serra, L.; Alves, J. & Soares, D. (2023). A avaliação externa das escolas: entre a conformidade e a inovação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 25, pp. 1-15.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Dom Quixote.

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contato social para a educação*. Fundação sm.

OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA COMO ESPAÇOS DE MUDANÇA E INOVAÇÃO

Estela Costa¹

Introdução

O século XXI tem sido marcado pelo aparecimento e consolidação de uma narrativa que elege a inovação como um dos determinantes da sociedade do conhecimento, um motor de bem-estar, crescimento, competitividade e progresso económico e um imperativo para trazer mudanças qualitativas, paralelamente à expansão dos sistemas educacionais, além de proporcionar mais retorno financeiro (OECD, 2015, 2016, 2017). Nesse sentido se pronunciou a Comissão Europeia na ‘Recomendação do parlamento europeu e do conselho’, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida’ (documento que veio sendo atualizado, ao longo dos anos, em função dos progressivos desenvolvimentos socioeconómicos e tecnológicos), alertando para a necessidade de se preparar os estudantes para a velocidade das mudanças sociais e económicas, enfrentar incertezas e resolver problemas complexos enquanto cidadãos ativos (EU, 2006)².

Na educação, a problematização tem-se dado relativamente à existência de lacunas entre o que se considera serem as competências do futuro e o que as escolas efetivamente têm a oferecer aos estudantes, à divergência face a métodos de ensino tidos como desadequados face ao perfil (que existe e se projeta existir) dos estudantes, e à crítica à eficácia dos modos tradicionais de organização da escola (Pashiardis & Brauckmann, 2009; Louis, 2006; Mackey et.al., 2018). Invoca-se uma maior flexibilidade e dinâmica dos sistemas de ensino com abordagens mais inovadoras (Pedaste et al., 2015),

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal - ecosta@ie.ulisboa.pt

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

e novas formas de organização da escola e de relação com o território onde estas se situam (EU, 2018).

Igualmente, a literatura assevera que as escolas estão progressivamente mais centradas na equidade social, tornando-se uma preocupação dos líderes educacionais (Sammons, Davies & Gray, 2016; Hall, Lindorff & Sammons, 2020), que colocam em marcha estratégias que dirimam as consequências advindas dos fatores socioeconómicos e culturais dos seus estudantes nos respetivos percursos escolares. Nesse sentido, a inovação emerge como uma solução para os desafios ligados à equidade e à inclusão, conforme expresso no slogan do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), *sistemas educativos inovadores são aqueles que conseguem ter todas as suas crianças na escola, garantindo a sua aprendizagem* (site UNICEF)³.

Na linha do preconizado pela UNICEF, o Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção prioritária, lançado em 1996, visa garantir a equidade e a inclusão dos estudantes em condições mais desfavorecidas. Desenvolvido pela Direção-Geral da Educação (DGE), os AE/E TEIP (doravante designados por ‘escolas’) são lugares de inovação, nos quais se enfrentam diariamente desafios complexos originados por contextos sociais, económicos e culturais desfavoráveis. São *loci* de criatividade e de busca por melhores soluções para precaver problemas, com o objetivo de combater a exclusão social e escolar, facilitar o acesso e o sucesso educacional dos alunos, e garantir a conclusão da escolaridade obrigatória. O programa iniciou-se em 1996, contando com três edições (1996, TEIP1; 2006, TEIP2; 2012, TEIP3)⁴, esta expansão ocorre no número de escolas envolvidas e numa evolução dos objetivos do Programa: desenvolvimento social e cultural dos estudantes mais carenciados; aprendizagens bem-sucedidas em escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar; melhoria da qualidade das aprendizagens, prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo e indisciplina.

Neste capítulo, com base na pesquisa conduzida para sinalizar os 25 anos de implementação da política TEIP, reexaminamos os dados recolhidos e analisados (Costa & Almeida, 2022). Para além desta introdução, o texto divide-se em duas partes. Na primeira parte, introduzimos a temática dos TEIP inscrevendo o programa no quadro dos

³ <https://www.unicef.org/education/strengthening-education-systems-innovation>

⁴ Encontra-se em fase de arranque o TEIP4.

princípios das políticas de educação compensatória e de discriminação positiva. Na segunda parte, analisamos as principais conclusões do estudo realizado (Costa & Almeida, 2022), destacando a rotinização de processos de avaliação e monitorização, a emergência da inovação associada a mudanças na organização pedagógica destas escolas, bem como a sua caracterização como espaços embrionários de comunidades aprendentes estabelecidos no quadro de lideranças pedagógicas distribuídas. O capítulo encerra com breves notas conclusivas seguidas das referências bibliográficas.

1. 2. Um programa político assente nos princípios da educação compensatória e discriminação positiva

Desde o início do século, tanto organizações internacionais quanto governos nacionais depositam grandes expectativas em relação à possibilidade de impulsionar a melhoria das práticas educativas escolares com base na inclusão. A busca pela equidade aliada à qualidade tem sido promovida através de várias iniciativas (e.g., veja-se recentemente o caso do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica). Estas iniciativas frequentemente visam combater problemas que são vistos como indicadores claros de deficiências no sistema educativo nacional em comparação com outros sistemas de referência: o abandono, o insucesso e os níveis elevados de retenção escolar (Costa, 2022).

No caso dos TEIP, nos seus diferentes ciclos, tem sido evidente uma busca contínua por parte da administração educativa e das escolas por elementos que possam impactar positivamente os resultados de aprendizagem dos alunos (qualidade), ao mesmo tempo em que minimizam os efeitos das desigualdades ligadas aos contextos socioeconômicos e culturais (equidade) (Costa, 2022). São bem conhecidas as evidências que atestam a relação entre a origem socioeconómica dos estudantes e o seu desempenho educacional (e.g., Ainscow et al. 2006, Kyriakides et al. 2019), e a importância do capital cultural familiar como um preditor significativo do desempenho académico (Sammons, 2007), competindo aos sistemas educativos identificar estratégias que permitam reduzir as repercussões negativas dos *backgrounds* dos alunos nos seus desempenhos (Van Damme & Bellens, 2017).

Os TEIP inscrevem-se nos princípios orientadores das tradições de educação compensatória desenvolvidas nos EUA e em vários países ocidentais, como o Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia e Canadá, nos anos 1960, que influenciaram o lançamento das Políticas de Educação Prioritária nos Países Baixos, em 1970, e as *Zones d'Éducation Prioritaire*, em França, no início dos anos 1980. Estas iniciativas visavam atenuar as condições desfavoráveis do ponto de vista económico, cultural e linguístico das crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar (Melo, 2022).

Agregando o racional das políticas de educação compensatória com os preceitos da justiça distributiva, assim como a teoria do capital humano e os princípios da Nova Gestão Pública, a trajetória deste Programa é reflexo de uma evolução alinhada com as mudanças globais das políticas públicas. Ao longo dos 25 anos de existência, o Programa tem-se desdobrado no contexto de outras iniciativas orientadas para o combate ao insucesso educativo, à redução do abandono escolar precoce e à mitigação do absentismo. Refiro-me a medidas diversas que se vêm sucedendo desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro): o Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar-PIPSE (1987), o Programa de Educação Para Todos – PEPT (1991), os Currículos Alternativos - CA (1996), os Percursos Curriculares Alternativos - PCA (2006), os Cursos de Educação e Formação – CEF (2002, 2004), e o Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF (1999), entre outros. Igualmente, diferentes Programas nacionais orientados para o sucesso educativo têm sido desenvolvidos, como por exemplo, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar - PNAPAE (2004), o Programa Mais Sucesso Escolar – PMSE (2009) e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - PNPSE (2016).

A par e articulando-se com algumas destas iniciativas, vale destacar as experiências pedagógicas e organizacionais que têm surgido nas escolas portuguesas (Alves & Azevedo, 2010; Fialho & Verdasca, 2012; Formosinho & Machado, 2009)⁵. Recentemente, uma iniciativa das autoridades públicas, o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), ganhou destaque devido ao seu sucesso na melhoria dos resultados académicos e na redução das taxas de abandono. Este sucesso foi alcançado através da

⁵ Referimo-nos aos projetos Turma Mais (Universidade de Évora), Fénix (Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto) e Tipologia Híbrida (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), decorrentes do 'Programa Mais Sucesso Escolar' (PMSE/DGIDC), bem como ao modelo das "Equipas Educativas" (Universidade do Minho).

concessão de maior autonomia à gestão pedagógica das escolas participantes, que introduziram diversas inovações tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, com a participação ativa de escolas do programa TEIP.

Também muitos são os estudos produzidos com foco no Programa TEIP, sobre temáticas diversas, desde os Projetos Educativos (Guimarães & Pacheco, 2012; Machado, Santos, & Silva, 2012; Palmeirão, Oliveira, & Lopes, 2012), o papel do perito externo (Carvalho & Ramôa, 2012; Palmeirão & Carneiro, 2012; Rodrigues, 2012; Gama, 2017), os mecanismos de poder e liderança nas escolas TEIP (Baptista & Abrantes, 2015), passando pelos ‘efeitos’ dos professores TEIP (Melo, 2017), o papel dos técnicos contratados (Abrantes & Teixeira, 2014), as assessorias pedagógicas (Mouraz & Sousa, 2012), e os gabinetes de apoio (Melo, 2010), entre muitos outros. No seu conjunto, estas pesquisas atestam a importância e relevância de mantermos o Programa TEIP e as escolas associadas sob inquirição, de modo a desvelar a sua multidimensionalidade.

2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: inovar para incluir e melhorar

As escolas que foram objeto de análise no estudo de celebração dos 25 anos do programa TEIP, realizado pelos especialistas do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Costa & Almeida, 2022), fornecem evidências empíricas do carácter inovador dessas instituições. O objetivo foi destacar experiências bem-sucedidas e apresentar um vislumbre do trabalho realizado nos 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas participantes do programa TEIP3

Presidiram à seleção dos casos um conjunto de claro de critérios (Quadro1)

Indicador social > 50 (exceto para o Alentejo, em que foi necessário considerar >43), o qual tem em consideração: <ul style="list-style-type: none">- Percentagem de alunos com Ação Social Escolar;- Percentagem de alunos com mães com escolaridade inferior ao 12ºano- Percentagem de alunos migrantes
Taxa de retenção e desistência – Devido à média nacional < 0 (exceto em Lisboa e Vale do Tejo – LVT, em que foi necessário considerar escolas com uma taxa ligeiramente acima da média nacional;
Avaliação externa – Desvia `média nacional <15 (exceto LVT, onde foi necessário aumentar ligeiramente o desvio)
Equidade entre Regiões – (tendo em consideração o número de escolas TEIP existente em cada uma delas).

Quadro 1. Critérios para seleção dos casos

Fonte: Costa & Almeida (2022).

Para a elaboração dos estudos de caso, recorreu-se à análise de documentos internos das escolas (e.g., Planos de Melhoria, Projeto Educativo, Relatórios Semestrais, Fichas de Medidas) e documentos provenientes do acervo da DGE. Foi também observada informação mais aprofundada sobre as ações que as escolas consideram ser de sucesso, a qual foi objeto de sistematização através de um instrumento criado pela equipa (Ficha de Medida). Com vista ao aprofundamento dos dados obtidos na análise documental, realizaram-se entrevistas *focus group* a atores diversificados da escola (membros dos órgãos de gestão, elementos da equipa TEIP, professores e alunos). Após a recolha e análise dos dados, elaboraram-se guiões para a recolha de testemunhos, que foram vídeo-gravados e que integram a publicação (Costa & Almeida, 2022).

2.1. O diagnóstico como pré-requisito da melhoria

Uma característica comum aos 10 casos analisados (Costa & Almeida, 2022), é a ênfase atribuída pelos atores escolares às práticas e processos de avaliação e monitorização contínuos, regulares e sistemáticos. As direções destas escolas demonstram um claro pensamento estratégico, evidenciado pela meticulosa elaboração de projetos e planos de melhoria. Essas estratégias são monitorizadas regularmente e implementadas através da criação de condições organizacionais favoráveis. O diagnóstico é destacado como uma ferramenta de planeamento da ação, permitindo dar prioridade a áreas específicas em detrimento de outras.

A responsabilidade das escolas pela qualidade é amplamente documentada (Leithwood et al., 1999; MacBeath et al., 1999; Eurydice, 2004). A monitorização e a autoavaliação surgem como contribuições significativas para a melhoria da qualidade educacional das escolas, demonstrando uma relação positiva com o desempenho dos alunos (Hofman et al., 2009), permitindo fazer ajustes rápidos e oportunos nas ações da escola, e, juntamente com a avaliação dos resultados, são reconhecidas por promover a aprendizagem organizacional.

Acresce reforçar que tanto no diagnóstico quanto na execução das ações, as práticas sistemáticas de avaliação e regulação permitem reorientar processos e, sempre que possível, antecipar danos. Em termos organizacionais, estas práticas sustentam a definição de estratégias de reforço positivo centradas no envolvimento dos alunos nas

atividades escolares e no aumento das suas expectativas e autoestima. Desta forma, possibilitam uma abordagem preventiva face aos problemas, contribuindo para a redução dos riscos associados a situações mais complexas.

No contexto do insucesso escolar, isso pode ser observado através de ações preventivas implementadas na educação pré-escolar. Por exemplo, identificam-se alunos que podem enfrentar dificuldades de oralidade que possam afetar seu desempenho no 1.º ciclo, e são tomadas medidas para abordar essas questões antecipadamente. No que diz respeito à indisciplina, uma estratégia comum consiste na melhoria dos espaços físicos e dos materiais, tornando-os mais inclusivos. Isso é alcançado envolvendo os alunos no embelezamento, conservação e manutenção desses espaços, incluindo atividades como participação ativa em ludotecas, hortas e pequenos jardins zoológicos, por exemplo. Essa responsabilidade atribuída aos alunos reflete-se em sentimentos de bem-estar e estados emocionais positivos, o que contribui significativamente para suavizar o ambiente e o clima escolares (Costa & Almeida, 2022).

2.2. Mudanças organizacionais e pedagógicas indutoras de inovação

Nas escolas estudadas (Costa & Almeida, 2022), a busca por aulas e ambientes de aprendizagem que se constituam mais significativos para os alunos dá-se por via da adoção de processos e práticas escolares mais flexíveis, pela inovação e criatividade nas respostas encontradas, no quadro de uma flexibilidade e autonomia pedagógica de que sabem tirar partido. Parte das transformações estão relacionadas com a reestruturação do funcionamento interno, especialmente a formação de equipas pedagógicas e a adoção de métodos diferenciados de agrupar os alunos.

A reorganização dos espaços é também uma estratégia chave. As lideranças escolares mobilizam o espaço (e o tempo) como recursos capitais para gerarem condições de trabalho benéficas para os alunos. Isso é conseguido através da criação de turmas mais reduzidas, uma maior integração entre disciplinas e áreas transversais, e a promoção de projetos dentro e fora da sala de aula. É o caso, por exemplo, das aulas realizadas ao ar livre, em contextos de aprendizagem específicos (estudo das plantas, das aves, etc.), que motivam os alunos para a aprendizagem, persuadindo-os a querer estar na escola, o que ajuda na redução de comportamentos indesejáveis.

Parcerias pedagógicas, professores tutores, equipas de professores e técnicos sociais convergem em projetos interdisciplinares, nos quais várias disciplinas são integradas com uma intenção educativa específica, fomentando múltiplas competências de observação, escuta, leitura, desenho, análise crítica e resolução de problemas. Plantar feijões, estudá-los, desenhá-los, analisá-los com recurso a tecnologias são alguns dos exemplos reportados por entusiasmados alunos. Acresce sublinhar que esta organização pedagógica ajuda a implementar medidas pedagógicas adaptadas ao ritmo dos alunos, facilitando estratégias de diferenciação pedagógica.

Em relação aos professores, a interação e a interdependência ocorrem dentro da sala de aula, mas também no trabalho fora da sala, o que envolve o planeamento conjunto das aulas, mas também avaliações colaborativas e, inevitavelmente, o compartilhamento de desafios e soluções em conjunto. As equipas pedagógicas têm-se destacado através de parcerias, colaborações, assessorias e outras formas de co-docência, além da supervisão colaborativa, proporcionando benefícios reconhecidos por toda a comunidade escolar. A presença de mais do que um professor no interior da aula traz benefícios destacados em diversos estudos, principalmente porque permite atender às necessidades dos alunos em diferentes contextos (Mackey et al., 2018), para além de melhorar a interação social dos alunos (Villa et al., 2013; Welch, 2000). A prática da co-docência capacita os professores a reconhecer e valorizar a colaboração, representando uma excelente alternativa para combater o isolamento dos professores e promover o trabalho colaborativo, tanto antes quanto depois da ação pedagógica (Nóvoa, 2004; Johnson & Johnson, 1994).

2.3. Constituição de comunidades aprendentes no quadro de uma liderança pedagógica distribuída

Os novos modos de organização do trabalho de professores e alunos anteriormente descritos fomentam a partilha de responsabilidades e a decisão conjunta, proporcionando uma consciencialização e um comprometimento, não apenas individual, por cada professor, mas compartilhado, entre os vários professores, os demais profissionais que atuam nas escolas TEIP (psicólogos, assistentes sociais, etc.), bem como a comunidade educativa em geral. De notar a realização de atividades pedagógicas nos locais de residência dos alunos, as visitas domiciliárias e o esforço de professores e técnicos para

trazer as famílias à escola, estratégias que visam responder à fraca motivação dos alunos e às igualmente fracas expectativas depositadas pelas famílias nos seus educandos, incentivando o seu envolvimento nas dinâmicas do quotidiano escolar (Costa, 2023).

Se assentarmos numa definição de ‘comunidade de aprendizagem’ como um coletivo de indivíduos que partilha práticas, que interroga de forma reflexiva e colaborativa, através de relações de mútuo apoio e o desenvolvimento de normas e de valores partilhados (Costa, 2018), torna-se claro que muitas destas organizações escolares apresentam características de comunidades de aprendizagem.

Estudos empíricos comprovam que a mudança na organização é possível quando se dá aos professores oportunidade de participar na tomada de decisões e de colaborar ativamente na inovação (Copland, 2003; Hopkins, 2001; Murphy & Datnow, 2003). Os casos analisados remetem justamente para a aprendizagem mútua, experimentação conjunta e problematização, dentro e fora da sala de aula, aprofundada pelo trabalho em equipas pedagógicas. Essas escolas têm como foco central a promoção da participação e co-responsabilização, tanto a nível individual quanto coletivo. Isso é alcançado principalmente através da organização de momentos regulares destinados à partilha e reflexão, visando a resolução dos problemas prioritários identificados (ex: realização de Jornadas de Reflexão; participação no projeto INCLUD-ED, etc.) (Costa & Almeida, 2022).

Estes diretores aparentam exercer uma liderança orientada para práticas sistémicas, distribuídas, estabelecendo redes com outras escolas e organizações. A criação de redes tem-se mostrado benéfica em processos de inovação pedagógica (Costa & Almeida, 2019). As redes são motivadoras e geradoras de confiança. Através de uma liderança distribuída (Spillane, 2006) que envolva relações de dependência, sequência, (co)ação, compromete-se a comunidade educativa, incentiva-se os professores e criam-se coletivos integrados. A aprendizagem está, então, associada à ação e os processos de aprendizagem parecem orientados mais para a comunidade do que para o indivíduo. A natureza colaborativa deste modo de organização pedagógica acaba por funcionar em si mesma como modelo social para os alunos, formando-os num contexto interativo, de colaboração (Costa & Almeida, 2022).

Desenvolver uma visão para a organização e torná-la co-participada pela comunidade é uma tarefa complexa que requer lideranças em sintonia, que deem prioridade à motivação através do exemplo. A literatura mostra a importância das lideranças para assegurar a qualidade educacional das escolas (Leithwood et al., 2020) e, para além do diretor, os estudos focam cada vez mais o papel relevante das equipas pedagógicas e de gestão, e das estruturas intermédias na melhoria do funcionamento da organização escolar (Skerritt et al., 2023).

Breves notas conclusivas

Como evidenciado abundantemente pela investigação, os fatores e composição social da escola influem no desempenho dos alunos, e as diferenças entre escolas também se explicam pela mistura social de alunos, ou seja, o desempenho de um aluno é influenciado pelo *background* socioeconómico médio dos seus colegas. Para além de ser crucial a criação de políticas sociais que ajudem a debelar fatores externos que influam nesse desempenho (e.g., pobreza, saúde), são necessárias políticas que promovam a mudança e equidade (OECD, 2012).

Dispersas pelo território nacional, as escolas TEIP analisadas são ilustrativas do ‘efeito-escola’ que existe nesses territórios. Envidando esforços para que as diferenças de origem dos estudantes não se reflitam nos seus resultados escolares (Van Damme & Bellens, 2017), estas escolas valorizam a regulação sistemática dos processos, o que lhes permite intervir atempadamente e reorientar o trabalho de alunos e professores. O foco da ação dá-se através da promoção de contextos organizacionais generativos promotores de melhores práticas docentes. Visa-se criar ambientes educativos não segregados, e evitar processos de fragmentação, sobretudo quando a pressão pelos resultados é elevada e a manutenção de sociedades pluralistas tende a ser esquecida. Também por isso, são espaços de aprendizagem coletiva, de constituição/manutenção de redes, numa lógica de aprendizagem mútua, em que o trabalho em equipa e com os pares é percebido pelos professores como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional.

Este caldo organizacional tem repercussões nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, orientando-se por objetivos de inclusão e sustentados por uma avaliação exigente, porque permite acolher critérios de qualidade e de equidade A

importância atribuída à interação social, presente no trabalho em equipa, de professores e demais agentes educativos, transparece para os alunos, que se tornam mais comprometidos, o que é possível quando ao invés de se suprimir a interação a tornamos uma parte da dinâmica da sala de aula (Vacca et al., 2011; Routman, 2005).

É essencial persistir na busca pela melhoria da escola. As culturas não se transformam por imposição, mas através da permuta gradual de normas, estruturas e processos existentes por outros mais eficazes. É dentro do contexto único de cada escola que os membros da comunidade escolar aprendem a implementar novas práticas e a encontrar soluções mais eficientes para desafios antigos. Não sendo tarefa fácil, é possível. Como refere uma das diretoras entrevistada: “Saltando de fracasso em fracasso, sempre à procura do sucesso, porque muitas vezes o sucesso resulta de alguns fracassos anteriores” (Costa & Almeida, 2022).

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., & Teixeira, A. R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27-41.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192–202.
- Baptista, I., & Abrantes, P. (2015). Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 43-58
- Carvalho, A., & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 103-123.
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4): 375–395.
- Costa, E. (2018). Conhecimento organizacional, ação e reflexão: um roteiro para o desenvolvimento profissional e organizacional. In J. Machado, J. M. Alves (orgs.),

- Conhecimento e Ação: transformar contextos e processos educativos* (pp. 52-66).
Porto: Universidade Católica Editora.
- Costa, E. (2022). *Fatores promotores de qualidade e equidade: pistas a partir de escolas TEIP. Policy Brief n° 3*. IE-ULisboa.
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de Avaliação Externa do Projeto de Inovação Pedagógica*. Lisboa: IE-ULisboa - MEC/DGE. http://re.ie.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2021/05/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf
- Costa, E., & Almeida, M. M. (Coord) (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54954/1/e-book_REDESCOLA_2022.pdf
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels, Belgium: Author
- Gama, A. (2017). *Peritos, conhecimento e regulação da educação: Estudo da ação dos peritos externos no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, entre 2006 e 2012*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Guimarães, E. R., & Pacheco, A. J. (2012). *Projeto Educativo TEIP. Um estudo de caso*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 65-88.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009) *School self-evaluation and student achievement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- Johnson, R.T., & Johnson, D.W. (1994). *An overview of cooperative learning*, In J., Thousand, A., Villa, & A., Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore, Maryland, USA: Brookes Publishing

- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P.M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational research*, 61(3), 274-301.
- Leithwood, K., Edge, K., & Jantzi, D. (1999). Educational accountability: The state of the art. Gütersloh, Germany: Bertelsmann.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Louis, K.S. (2006) Changing the culture of schools: professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477–89.
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C., & Fletcher, J. (2018) Leading change to coteaching in primary schools: a 'Down Under' experience, *Educational Review*, 70 (4), 465-485.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobssen, L.B. (1999). Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final report European Commission Educating Training Youth. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Machado, J., Santos, F. C., & Silva, V. R. (2012). O Projeto FREI - Contributo para a avaliação de um projeto TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 45-64.
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C., & Fletcher, J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: A 'Down-under' experience. *Educational Review*, 70(4), 465-485.
- Melo, M.B.P. [2010] (2012). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In J. T. Lopes (coord.) *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos* (pp. 71-82). Porto: Edições Afrontamento.
- Melo, M. B. P. (2014). Como se pode construir uma escola justa? Discursos da imprensa escrita de referência em análise. In: L. L. Torres, & J. A. Palhares (Org.), *Entre*

Mais e Melhor Escola em Democracia: Inclusão e Excelência no Sistema Escolar Português (pp. 93-117). Lisboa: Mundos Sociais.

Melo, B.P. (2016). Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? *Espaço & Geografia*, 19 (1), 69-103.

Melo, M. B. P. (2017). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21.

Melo, M. B. P. (2022). Fundamentos teórico-conceituais e políticos do Programa TEIP. Capítulo 1. In E. Costa, & M.M. Almeida (Coord). *25 anos do Programa TEIP em Portugal* (pp. 10-30). Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Mouraz, A., & Sousa, M. F. (2012). Assessorias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 89-102.

Murphy, J. and Datnow, A. (2003). The development of comprehensive school reform, in J. Murphy & A. Datnow (eds.) *Leadership lessons from comprehensive school reforms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Nóvoa, A. (2004). Novas Disposições dos Professores: A escola como Lugar de Formação. *Correio da Educação*, Suplemento, 47. Porto: Asa Editores.

Palmeirão, C., & Carneiro, A. (2012). A consultoria UCP: olhar a diferença. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 141-152.

Palmeirão, C., Oliveira, A., & Lopes, A. S. (2012). Para além dos resultados académicos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 153-168.

Pedaste et al. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review* 14, 47–61.

- Rodrigues, M. L. (2012). Os consultores externos nos TEIP2 - Representações do papel de assessoria e das experiências de trabalho com as escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 125-140.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of School Effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers*. Commissioned by CfBT, London.
- Skerritt, C., McNamara, G., Quinn, I., O'Hara, J., & Brown, M. (2023) Middle leaders as policy translators: prime actors in the enactment of policy, *Journal of Education Policy*, 38(4), 567-585.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Josey-Bass.
- Villa, R., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning Edition: 3rd Editions*. Publisher: Corwin Press. ISBN: 9781452257785
- Welch, M. (2000). Collaboration as a tool for inclusion. In S. E. Wade (Ed.), *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (pp. 71–96). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES: RUMO À TRANSFORMAÇÃO E MELHORIA

Cátia Fraga¹

Sandra Almeida²

Introdução

Nos últimos anos as escolas têm vindo a reconhecer que a avaliação das escolas é um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade do serviço educativo.

Foi após a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que a avaliação interna das escolas assumiu um carácter de obrigatoriedade que até aqui não se tinha registado. No entanto, a investigação sugere que a avaliação Externa das Escolas fomentou a implementação de processos de autoavaliação, a qual se tem vindo a estender, assumindo-se como essencial para a melhoria da escola. De facto, a organização escolar ao implementar um processo de autoavaliação procura aferir a qualidade das suas práticas.

E nesse sentido, como afirma Bolívar (2014), a autoavaliação surge como promotora de mudanças construídas sobre as capacidades das escolas, de um modo sustentado e focado, desempenhando um papel promotor da melhoria contínua.

Deste modo, num primeiro momento procuramos clarificar o enquadramento legal da avaliação e refletir, de forma breve, sobre os referentes teóricos subjacentes a um processo avaliativo e assim, clarificar conceitos teóricos sobre avaliação, autoavaliação e melhoria.

¹ Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

² Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

Num segundo momento procuramos dar a conhecer o modo como o Agrupamento se organiza para a realização da sua autoavaliação, realçando que o modelo de autoavaliação do Agrupamento inscreve-se num modelo de autoavaliação aberto, numa perspetiva do desenvolvimento e ancorado numa lógica de melhoria eficaz da escola.

1 – Avaliação, Autoavaliação e Melhoria... um processo contínuo

A avaliação assume-se como um conceito complexo e a sua definição unívoca é de difícil clarificação, tal como afirmava Hadji (1994). E se num primeiro momento a avaliação se reportava, essencialmente, à avaliação dos alunos, na atualidade, passa a incluir uma abordagem mais ampla e incluir a própria escola, permitindo outras perspetivas e outros atores educativos, cujo objetivo passa pela melhoria da qualidade. Mas quando, de que forma e porquê a avaliação interna da escola?

Os dados da investigação sugerem que a Avaliação Externa das Escolas fomentou a implementação de processos de autoavaliação nas escolas. Em Portugal, a avaliação de escolas tem como base normativa a Lei de Bases do Sistema Educativo. Mais recentemente, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, concretizou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de ensino públicos da educação pré-escolar e do ensino não superior. Em 2006, a IGEC iniciou a implementação do primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas, que terminou em 2011. Seguiu-se um segundo ciclo, que começou em 2011 e foi finalizado em 2017. Em abril de 2019 deu-se início ao terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas, após a realização de uma fase piloto em 2018. Este ciclo estrutura-se em 4 domínios: Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados.

O sistema de Avaliação Externa das Escolas pretende promover a identificação de boas práticas organizativas, procedimentais e pedagógicas das organizações educativas, sugerindo a autoavaliação como base do processo de avaliação (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 5.º).

Deste modo a Avaliação Externa das Escolas assume um papel central na promoção da cultura de autoavaliação nas escolas, o que exige mecanismos sistemáticos e coerentes, que identifiquem os pontos fortes e fracos das organizações educativas, de

modo, como referem Huberman e Miles (1984) contextualizar e interpretar dados relevantes, favorecendo o desenvolvimento positivo dos agrupamentos de escolas.

A existência de procedimentos sistemáticos de autoavaliação da escola, a articulação da autoavaliação da escola com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola, a auscultação abrangente da comunidade educativa, a adequação da autoavaliação à realidade da escola, a centralidade do processo de ensino e aprendizagem, a existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa, a abrangência e rigor do processo de recolha de dados, a melhoria contínua do processo de autoavaliação, monitorização e avaliação das ações de melhoria, bem como evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola, na melhoria do desenvolvimento curricular, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto e melhoria da educação inclusiva são indicadores que constam no quadro de referência da IGEC (Inspeção Geral da Educação) para a autoavaliação e que podem induzir à melhoria das práticas de autoavaliação em cada Agrupamento.

Na prática o objetivo passa por assegurar a “complementaridade entre a avaliação externa e interna, fomento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas” (IGEC, 2019, 1).

Contudo apesar da sua obrigatoriedade legal existem estudos que referem que a prática da autoavaliação é ainda um processo em construção nas escolas portuguesas (Gomes, 2014; Sampaio et al., 2016).

Mas, pensar um processo de avaliação das organizações escolares implica a priori a clarificação das perspetivas e finalidades da avaliação, sobre porquê? Para quê? Como? Quando? Com que instrumentos?

Sendo a autoavaliação fundamental na eficácia da escola ou agrupamento de escolas, importa refletir sobre o modo como se deverá desenvolver em contexto escolar. Neste sentido, há definir sobre que modelo seguir ou se a opção recai num modelo próprio. Não se pretende fazer uma análise exaustiva dos modelos existentes, mas apenas referir as escolas utilizam ou modelos estruturados, nomeadamente os modelos CAF e EFQM ou modelos abertos. Os modelos abertos, construídos por cada escola, implicam um permanente desenvolvimento e liberdade de construção de referenciais, o que requer

um certo grau de autonomia no que se refere à avaliação. Concordamos, por isso, com Guerra (2001) quando refere que a escola como “uma organização peculiar, pois todas as escolas são, simultaneamente, iguais e diferentes, pelo que para fazer a leitura de cada escola, se deverá recorrer a uma metodologia que proporcione a sua compreensão e, previsivelmente, o seu conhecimento” e recorreremos a modelos abertos, menos estruturados que se adequem à nossa realidade, sem contudo comprometer o rigor que requer qualquer processo avaliativo.

Importa igualmente clarificar que contributos teóricos devemos mobilizar e nos quais nos inscrevemos. Neste campo podemos referir que são vários os contributos teóricos sobre a avaliação, destacando-se: a prestação de contas, a produção do conhecimento e desenvolvimento, como nos apresentam MacBeath e McGlynn (2002).

Para os autores a primeira perspetiva está relacionada com a prestação de contas que a escola, enquanto empresa educativa tem de efetuar, no sentido de rentabilizar os custos e benefícios, tendo em conta a imagem que se pretende desta como organização educativa.

Também, Alaíz et al. (2003, 30) referem que a avaliação interna, nomeadamente a autoavaliação na perspetiva da prestação de contas tem como finalidade principal: fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a averiguação da conformidade entre o investimento feito, relativamente à gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos e os resultados obtidos pelas escolas, pelos alunos. Sendo uma das funções atribuídas à avaliação em sistemas descentralizados, em que as escolas, gozando de autonomia, deverão prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem.

No tocante à segunda perspetiva, ou seja, produção do conhecimento, pretende-se analisar a escola enquanto organismo ou escola em aprendizagem.

No que concerne à terceira perspetiva importa reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria, considerando aqui muito importante o papel que um agente externo tem, pela visão independente que este possui, que lhe permite ver a instituição de uma forma muito diferente. O amigo crítico desempenha vários papéis, como o de conselheiro científico, dando uma visão clara dos pontos fortes e fracos da escola, sugerindo métodos de trabalho, organizando e estruturando os processos, dando orientação para a ação. Possui um papel motivador, valorizando o

projeto da escola, encorajando e colaborando em rede, partilhando informação e como ator externo, portador de um olhar diferente que critica e argumenta.

Não querendo focar a nossa reflexão na prestação de contas, centramo-nos na análise da produção do conhecimento e no desenvolvimento da instituição educativa. Convém, no entanto, referir que estes dois domínios de ação estão intrinsecamente interligados, procurando ajuizar a eficácia da escola, enquanto instituição que promove o sucesso de todos os seus alunos num processo contínuo.

Assim, temos de enquadrar dois movimentos muito importantes nestas duas perspetivas, ambas procurando refletir sobre a eficácia das escolas. Quer o movimento das escolas eficazes, quer o movimento de melhoria de escolas, procuram refletir sobre a melhoria eficaz das escolas. A autoavaliação realizada nas escolas implica ou deve implicar, de forma consciente ou inconsciente, a presença de alguns fatores de eficácia: liderança profissional, visão e finalidades partilhadas, ambiente de aprendizagem, ensino resolutivo, reforço positivo, monitorização do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria escola-família, organização aprendente, fatores enumerados por Sammons, Hillman e Mortimore (in Lima, 2008, 192-213).

Também Azevedo (2007,81-82) identifica algumas características comuns às boas práticas de avaliação, a saber: liderança forte; metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar; empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e de melhoria; definição e comunicação clara de políticas e orientações; atividades de autoavaliação centradas na aprendizagem; forte empenhamento do pessoal na autoavaliação; os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos e robustos; bom planeamento das ações e da afetação de recursos; um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade; uma infraestrutura forte de apoio nacional e/ou local à autoavaliação como um processo (SICI, 2003,25)

São vários os autores que salientam a importância da autoavaliação e os passos a seguir para um processo eficaz em ordem à melhoria. Centremo-nos em Alaíz, Góis e Gonçalves (2003,112) os quais propõem um percurso de implementação da autoavaliação que concilie a investigação e o campo académico com a realidade das escolas, centrado nas etapas evidenciadas na figura 1.

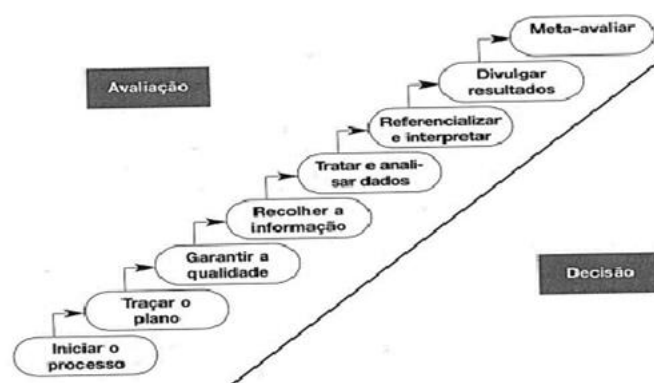


Figura 1 O processo avaliativo (Alaiz et al, 2003, 112)

Uma autoavaliação que se preocupe apenas em dar cumprimento à lei, não se torna eficaz, sendo os seus impactos praticamente nulos, dado que o processo não emana de uma força coletiva, ou seja, de uma necessidade de entender o processo de autoavaliação como instrumento de melhoria da qualidade.

Torna-se, pois, imperioso perceber os efeitos que o processo de autoavaliação teve na organização e gestão da escola, no modo como os professores exercem a sua docência, na relação da escola com a comunidade e sobretudo no mais importante que é o sucesso dos alunos. Importa pouco, ou nada, verificar se o processo burocrático associado ao processo de autoavaliação foi ou não cumprido.

Como refere Azevedo tem de existir um esforço coletivo da escola, nomeadamente uma direção “colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança” (2007, 82), contando com os professores, enquanto principais agentes dessa mudança e os alunos, alvo que justifica tal esforço.

Deste modo, podemos concluir que uma autoavaliação que não envolva a comunidade educativa, que não mobilize todos os seus agentes, que não origine planos de melhoria claros e concisos, ou seja, não tenha reflexos na melhoria das condições de ensino, das aprendizagens e dos resultados escolares, não terá sucesso, será ineficaz e sem sentido.

2. Práticas de autoavaliação no Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

A qualidade é, sem sombra de dúvida, um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas enquanto instituições incumbidas de uma missão de serviço público, têm como objetivo primordial capacitar os seus alunos com competências que os habilitem a uma integração eficaz na vida profissional, como cidadãos participativos, críticos e capazes de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento económico, social e cultural do país.

A autoavaliação das escolas assume um destaque cada vez maior pois a “crescente autonomia das organizações escolares, a existência de alternativas e os maiores graus de exigência por parte de alunos, de pais e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir decisivamente para a emergência do ensino enquanto setor prioritário para aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que visam a qualidade” (Coelho et al., 2008, 58).

Nesse sentido, é essencial realizar uma análise das dinâmicas organizacionais em vigor, aproximando-se esta análise de uma avaliação diagnóstica e numa perspetiva de desenvolvimento a autoavaliação visa reforçar a capacidade da escola “para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria” (Alaiz et al., 2003, 32).

Gerar novos *insights* sobre a qualidade/estado das diferentes dimensões da escola tem sido o percurso percorrido pelo Agrupamento. Seja qual for a perspetiva ou modelo assumido emerge desde há muito a necessidade de reunir, recolher, tratar e analisar a informação de modo a “compreender o funcionamento das escolas e orientar o seu processo de mudança” (Meuret, 2002, 37). Um olhar a partir de dentro em ordem à melhoria e ao compromisso, até porque como afirma Santos Guerra a “finalidade última da avaliação e a origem da sua exigência é o melhoramento da prática que se realiza na escola” (2002, 271).

– A Construção do Processo de Autoavaliação

Sabendo-se que “a autoavaliação é um órgão vital das escolas de qualidade e que procuram a melhoria” (MacBeath, Shratz, Meuret, e Jakobson, 2005, 20), importa perceber como se implementa o processo de autoavaliação do Agrupamento (figura 2):

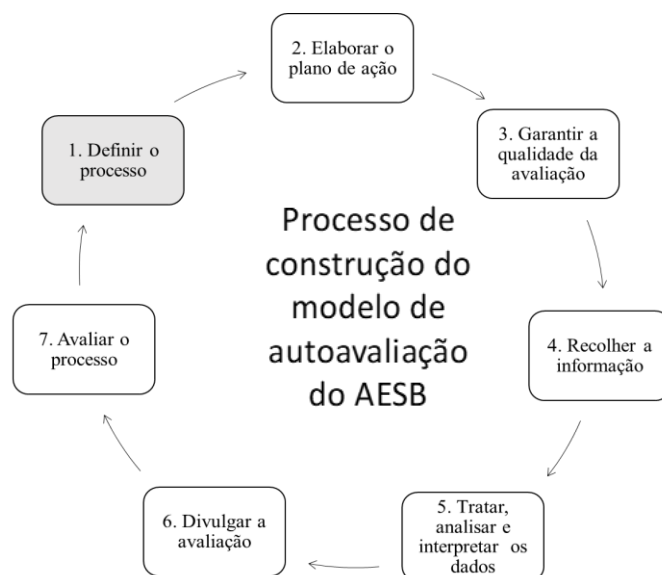


Figura 2 - Processo de autoavaliação do Agrupamento AESB (adaptado de Alaiz et al, 2003)

1.º Definir o Processo

O primeiro passo para qualquer processo de avaliação interna passa pela constituição da equipa responsável pelo processo avaliativo. Para a sua constituição, importa clarificar que características são apontadas pela investigação. Segundo Pinto (2010, 75), a equipa deve ter um número considerável de elementos (nunca menos de 5), deve ser representativa de toda a comunidade educativa (professores dos vários níveis de ensino e oriundos de diferentes áreas do saber, não docentes, alunos, pais) e deve ser em número ímpar, facilitando a tomada de decisões, sempre que houver necessidade de votações.

Na nossa realidade a equipa é constituída com base em critérios que passam pela manutenção de um corpo coeso e com experiência, abrangente e representativo da comunidade educativa. A equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião (AESB), integra oito docentes de diferentes níveis de ensino, com diferentes funções e responsabilidades no Agrupamento, uma técnica do GAAF, uma representante do pessoal não docente, dois representantes dos alunos, um representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação e uma “amiga crítica” externa à escola que fornece uma perspetiva imparcial e construtiva, o que aporta mais objetividade à avaliação. Os amigos críticos são vistos, pelos investigadores, como intervenientes ativos, importantes para a formação dos elementos e no apoio crítico em relação à condução da

autoavaliação. Sobre este assunto Azevedo refere que se “observa uma tendência crescente para a participação de elementos da comunidade educativa na avaliação interna, pois entende-se que sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere” (2007, 25).

O envolvimento de diferentes atores educativos é essencial, uma vez que estes apresentam interesses diferentes na avaliação, aumentando, assim, a utilidade da mesma e o seu impacto. Nesta fase é também essencial a criação de um clima favorável que garanta confidencialidade e gere confiança.

Esta equipa reúne semanalmente em horário próprio, por forma a selecionar a informação, selecionar instrumentos e ferramentas, adequar os mesmos à sua escola, à sua realidade, não se limitando a recolher dados e “evidências” (Pinto, 2010, 75), sendo responsável pela recolha de dados e respetivo tratamento, pela sistematização de todas as práticas autoavaliativas, pela elaboração de um relatório de autoavaliação, no qual inclui as sugestões de melhoria. Tal como sugere a investigação a equipa tem autonomia no seu trabalho, nomeadamente na escolha dos instrumentos a utilizar, na escolha das áreas a avaliar, na seleção da amostra quando necessário, na redação dos relatórios e na produção dos planos de melhoria.

2.º Elaborar o Plano de Ação

Como nos refere Pinto (2010, 75) assumir o objetivo, a missão da instituição, é esse o referente para a avaliação e nesse sentido elaborar o plano de ação. Para a sua elaboração há que considerar as recomendações/áreas de melhoria que constam nos relatórios da avaliação externa, bem como dos relatórios elaborados pela própria equipa de avaliação interna, o plano de melhoria interno e o referencial da IGEC.

O foco passa por construir um design de avaliação que contemple as áreas em análise, os procedimentos metodológicos. Importa seguir os passos propostos por Alaiz et al (2003) fazer um esboço da matriz do design, elaborar as questões de avaliação, selecionar técnicas e instrumentos e fontes, estabelecendo uma calendarização. E nesse

desiderato procurar que a autoavaliação seja útil, realista, sustentada por um plano, como refere Alaiz et al (2003) e estar em permanente crescimento e aperfeiçoamento.

Assim, nas primeiras reuniões da equipa é definido o plano de ação, que se concretiza em diferentes etapas:

- definição do modelo de avaliação a implementar e dos procedimentos metodológicos necessários;
- identificação das áreas de análise e elaboração das questões de avaliação;
- seleção das técnicas, instrumentos e fontes indicadas para a recolha dos dados;
- definição de um cronograma para a implementação do plano (Figura 3).

Cronograma de Ação da Equipa de Autoavaliação 2023/24

AÇÕES	2023				2024											
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.			
1. Constituição da Equipa de autoavaliação.	■															
2. Reunião da Equipa de autoavaliação para definição de estratégias de atuação e definição do plano de ação.	■	■														
3. Divulgação do plano de ação/cronograma.		■														
4. Elaboração dos indicadores e definição dos instrumentos a aplicar.		■	■													
5. Construção/adaptação dos instrumentos (questionários a aplicar a comunidade educativa e guiões destinados a <i>focus group</i> painéis com base nos indicadores definidos).				■	■	■										
6. Aplicação dos questionários de satisfação:						■										
• Alunos						■										
• Pessoal docente							■									
• Pessoal não docente								■								
• Pais e encarregados de educação									■							
7. <i>Focus group</i> alunos								■								
8. Tratamento estatístico dos questionários aplicados à comunidade									■							
9. Tratamento dos dados do <i>focus group</i>										■						
10. Recolha e tratamento estatístico dos resultados da avaliação interna					■	■					■	■				
11. Recolha e tratamento estatístico dos resultados da avaliação externa					■								■	■		
12. Análise e discussão dos resultados nos diferentes domínios. Ilacção de conclusões.											■	■				
13. Elaboração do relatório final de autoavaliação.													■	■		
14. Divulgação do relatório à comunidade														■		

Figura 3 - Cronograma de Ação da Equipa de Autoavaliação

O Plano elaborado pela equipa é divulgado à comunidade, sendo afixado no átrio escola em escaparate próprio da equipa de autoavaliação, partilhado no portal do Agrupamento e é apresentado ao Conselho Pedagógico e aos Departamentos Curriculares do Agrupamento (Figura 4)

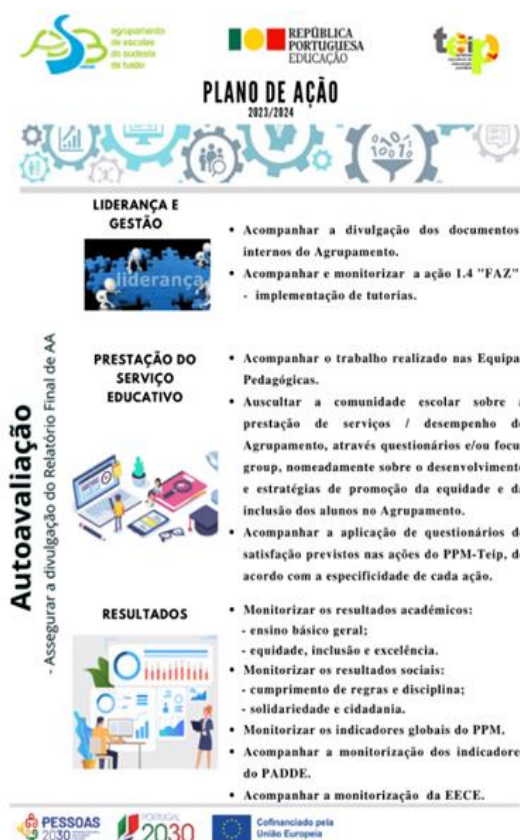


Figura 4 Plano de Ação

O plano elaborado pela equipa não pretende analisar tudo, mas assume um carácter progressivo, dado que é manifestamente impossível, com os meios que as escolas possuem, analisar todas as áreas e setores. Assim, anualmente são priorizadas as áreas de intervenção e análise.

3ª Garantir a qualidade da avaliação

A fiabilidade da investigação e neste caso da avaliação interna requer o recurso à triangulação de dados e das fontes de informação, sendo por isso fundamental a identificação da população alvo e a seleção de técnicas e instrumentos que tornem o processo o mais válido e rigoroso possível, até porque “A avaliação é um processo técnico ao qual é exigido rigor, validade e fiabilidade” (Alaiz et al., 2003, 93). Assim, para além da análise documental (atas, pautas, relatórios...), são constituídos grupos de discussão focalizada, *focus group*, para os quais são definidos critérios de inclusão que garantam a pluralidade de intervenientes a auscultar. Da mesma forma, quando são

aplicados inquéritos por questionário é garantida a auscultação dos diferentes intervenientes: docentes, não docentes, alunos, pais/EE, técnicos....

A triangulação assume-se como uma estratégia de validação, um meio de conferir robustez à investigação e aumentar a fiabilidade da informação. A triangulação permite assim a combinação de metodologias, um cruzamento de diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos. Fazer triangulação significa olhar para o mesmo fenómeno a partir de mais do que uma fonte de dados.

Na elaboração dos inquéritos por questionário recorreremos à literatura científica sobre metodologia de investigação. Assim, no que concerne ao formato das perguntas estas variam em função da substância, confrontando o respondente com perguntas inequívocas ou apresentando proposições sobre as quais ele deve pronunciar-se em função do seu grau de satisfação ou concordância. Quanto às escalas a opção recai nas escalas de tipo *Likert*.

4ª Recolher a informação

Reconhecida a importância da consistência e imparcialidade na recolha da informação é essencial garantir a preparação dos responsáveis pela mesma. A este propósito e a fim de garantir o valor da avaliação, Guerra (2002) refere que é indispensável que a recolha de dados seja feita com rigor, uma vez que a “complexidade da realidade educativa numa escola exige a aplicação de métodos que tenham a capacidade de reconstruir criticamente a realidade”, pois, se “a recolha de informação for imprecisa, arbitrária e irrelevante, não se poderá realizar uma avaliação rigorosa e credível da realidade” (2002, 25).

A recolha da informação é realizada por recurso à análise de documentos internos do Agrupamento (atas, pautas, relatórios...) através da aplicação de instrumentos, tais como inquéritos por questionário, entrevistas, *focus group*, aplicados aos diversos elementos da comunidade escolar (alunos, pais/encarregados de educação, docentes, assistentes técnicos e operacionais), com o objetivo de recolher dados quantitativos e qualitativos relativos aos diferentes aspetos da escola, prestação do serviço educativo, resultados (académicos e sociais), gestão e liderança, entre outros.

Todos os processos e dinâmicas decorrem num clima propício, divulgando a avaliação e garantindo a confidencialidade. Como afirmam diversos autores a equipa de autoavaliação deve revelar “transparência nos processos, imparcialidade na forma como trata e utiliza os dados recolhidos” (Pinto, 2010, p.75). Assim, nos processos de recolha de informação é garantido o consentimento informado e a confidencialidade na recolha de informação. A aplicação dos instrumentos de recolha de dados é assegurada pelos elementos da equipa de autoavaliação, que têm o dever de cumprir os princípios éticos inerentes a qualquer processo de investigação.

A literatura sugere a introdução de três procedimentos que visam contribuir para a qualidade do processo de avaliação: a preparação dos responsáveis pela recolha de dados, a pré-testagem dos instrumentos e a descrição dos avaliadores. (Alaiz et al., 2003, 97).

Assim, antes de aplicar os instrumentos de recolha de dados à população alvo, neste Agrupamento, é realizada uma pré-testagem, com uma amostra pequena, para identificar e corrigir eventuais problemas, garantindo assim a eficácia e validade dos instrumentos.

Em todos os inquéritos por questionário aplicados é garantido o anonimato. Para o efeito recorreremos a ferramentas de web 2.0, que nos permitem para além de uma recolha eficaz dos dados, o tratamento dos mesmos.

Durante este processo é essencial que os avaliadores ajam com discrição e profissionalismo, respeitando a privacidade dos participantes e mantendo a confidencialidade das informações recolhidas.

5ª Tratar, analisar e interpretar dados

O processo de tratamento e análise dos dados recolhidos depende da natureza das informações obtidas e das questões de avaliação levantadas. Em função da tipologia dos dados obtidos são usadas técnicas de análise distintas (análise estatística e/ou análise de conteúdo). Os dados são cuidadosamente analisados e interpretados de forma sistemática e rigorosa, permitindo uma compreensão aprofundada dos resultados. Assim, para dados quantitativos (inquéritos por questionário) utilizamos a análise estatística e para os dados

das entrevistas ou *focus group*, dados qualitativos, usamos análise de conteúdo, tendo por base uma matriz de categorias que inspiradas nos referentes teóricos servem de base à análise de conteúdo efetuada.

A título de exemplo, no Agrupamento e associado à monitorização das ações TEIP, implementamos a ação “a voz dos alunos”, na qual auscultamos os mesmos acerca das dinâmicas do agrupamento, sobre uma das ações promotoras do sucesso. O objetivo, tal como o prescrito no projeto TEIP do Agrupamento, pretende criar condições processuais de escuta ativa, por recurso a metodologias interativas e de diálogo igualitário para que todos se sintam implicados e ouvidos. Neste caso recorreremos ao *focus group*. O recurso a *focus group* justifica-se por serem fontes muito ricas de informação e terem a grande vantagem de permitir uma maior profundidade.

Para o tratamento de informação percorremos as etapas que decorrem da investigação e assim, verificar os dados brutos e prepará-los para a análise; realizar uma primeira análise; realizar análise adicional tendo em consideração os resultados preliminares; triangular os dados e sintetizar.

Da análise dos dados, é fundamental extrair conclusões e compreender o seu significado, o que implica interpretá-los utilizando um referencial construído a partir de um conjunto de características consideradas ideais para a escola, levando em conta o Projeto Educativo da mesma. A interpretação dos dados envolve uma avaliação baseada em julgamentos de valor, indicando sucesso ou apontando áreas que necessitam de melhoria. Conforme expresso por Alaiz et al. (2003), diferentes resultados podem ser obtidos dependendo do referencial de avaliação utilizado. Geralmente, o valor desses referenciais decorre da finalidade da avaliação.

Da análise de dados efetuada internamente destacamos a monitorização dos indicadores TEIP, dos resultados dos alunos no final de cada semestre, da inclusão e excelência, da indisciplina, abandono e acompanhamento tutorial, mas igualmente se procede ao acompanhamento da monitorização das ações TEIP, da ação da biblioteca escolar, das ações PADDE, da ação do GAAF e da Educação para a Cidadania entre outros. Paralelamente a equipa procura auscultar a comunidade educativa sobre um dos domínios da avaliação externa, tendo sempre por referência os campos de análise e

respetivos referentes. Ao longo do relatório elaborado pela equipa são identificados os pontos fortes e fracos e áreas de melhoria a implementar no Agrupamento.

6ª Divulgar a avaliação

Conscientes que uma equipa de autoavaliação deve dar frequentemente feedback do trabalho desenvolvido, não se limitando a apresentar alguns dados no final do ano letivo, ser ativa e mostrar essa atividade ao longo de todo o ano, quer na recolha de dados, quer na publicação de alguns dados recolhidos, quer em algumas orientações que pode ir produzindo para o Conselho Pedagógico ou outro órgão da escola (Pinto, 2010, 75) elaboramos relatórios intermédios e procuramos manter informadas as estruturas, solicitando a sua colaboração e reflexão.

A divulgação dos resultados e conclusões da avaliação são apresentados de forma clara e acessível à comunidade educativa através dos circuitos normais de comunicação, com enfoque no Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamento Curricular, página do agrupamento, permitindo um debate amplo e aberto.

Esta é uma fase essencial, pois muitas perguntas são feitas, vários documentos são analisados e várias pessoas estão envolvidas no processo.

É importante considerar a forma como os resultados são divulgados, pois isso pode impactar a compreensão e aceitação das conclusões.

7ª Avaliar o processo

Esta é a última etapa do processo de autoavaliação que evidencia o carácter cíclico e sistemático do processo. É essencial não apenas para garantir a validade dos resultados, mas também para aprender com a experiência e orientar ações futuras (Santos Guerra, 2002a). A tomada de decisões que se segue requer a adoção de estratégias que implementem as propostas de melhoria recomendadas, garantindo assim um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento das escolas.

3 – Autoavaliação e Melhoria da Escola: Lógicas de Ação e Compromissos

Para Bolívar (2014), a autoavaliação surge como promotora de mudanças construídas sobre as capacidades das escolas, de um modo sustentado e focado, desempenhando um papel promotor da melhoria contínua. Importa, por isso, considerar a autoavaliação como parte integrante de um plano de melhoria eficaz da escola.

Na verdade, não basta diagnosticar os pontos fracos e fortes de uma escola e refletir sobre eles, pois corremos o risco de a autoavaliação não ser eficaz, pois como afirma Azevedo “apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a autoavaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente” (2007,80). Importa, pois pensar num plano de melhoria. Os resultados decorrentes da avaliação interna (autoavaliação) do Agrupamento sugerem áreas de melhoria e asseguram a continuidade do processo avaliativo, garantindo o seu carácter sistemático, contínuo e gradual (Figura 5).



Figura 5 - Esquema concetual do processo de melhoria

Como refere Guerra (2003b, 29-30) e (2002,23) a autoavaliação pode influenciar o planeamento estratégico da organização escolar pela “existência de um projecto realmente partilhado na sua elaboração, discussão e redacção; (...) - existência de flexibilidade organizativa, de modo a que as rotinas institucionais cedam em nome da racionalidade e das exigências da prática educativa; - o currículo tem em conta aspectos e actividades que não são os estipulados pelas normas emanadas da administração, tais como a educação para o lazer, os contactos com o meio envolvente; - conteúdos a ensinar

são escolhidos de forma inteligente e rigorosa, tendo em conta princípios epistemológicos consistentes e as exigências psicológicas dos interesses e da capacidade de aprendizagem dos alunos”.

De facto, hoje assistimos no Agrupamento a dinâmicas pedagógicas flexíveis e interdisciplinares (DAC), dinâmicas que privilegiam o contacto com o meio (aulas de campo) que emergiram da reflexão interna e da delineação de planos de ação em ordem à melhoria.

Sobre os efeitos da autoavaliação e planos de melhoria podemos ainda referir os efeitos nas “pessoas”, tal como nos refere Guerra (2003b,29-30) e (2002,22-23) verifica-se uma maior: “coordenação entre os diversos profissionais, nos sentidos vertical e horizontal”; - “participação dos diferentes sectores e pessoas nas decisões e actividades da escola”, - “trabalho em equipa que permite manter e desenvolver o projeto educativo no futuro”.

Internamente e sobre os efeitos da autoavaliação e planos de melhoria podemos destacar a reformulação da ação da matemática, com a inclusão do Projeto Aprender + Matemática, o qual implica a dinamização de atividades para desenvolvimento do domínio Números e Operações, planificadas em conjunto pelos docentes do 4.º e 5.º anos.

Do mesmo modo, a organização dos docentes em equipas pedagógicas de ano, melhora a articulação interdisciplinar, fomenta a planificação e desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular, e proporciona oportunidades de desenvolvimento da EECE (Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola).

Na prática consideramos que as práticas de autoavaliação do Agrupamento “são centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados”, havendo “dispositivos de acompanhamento e avaliação sistemáticos, rigorosos e robustos”, que visam a mudança da “forma de ensinar e aprender”, Azevedo (2007,81-82) e a melhoria da escola. Um processo contínuo e sistemático que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Conclusão

Poderemos concluir que a autoavaliação no nosso agrupamento, constitui um potencial transformador propiciador da procura de um conhecimento pleno da organização escolar que potencie a melhoria. Trata-se de um instrumento importante de democratização, de conhecimento e desenvolvimento emancipatório, que permite aceder a uma perceção geral da eficácia do agrupamento.

A recolha de informações permitiu-nos verificar a existência de uma realidade organizacional com rotinas avaliativas impostas por normativos, com intencionalidade objetiva, inserida no quotidiano dos seus diversos atores. No entanto, estamos cientes da necessidade de um maior aprofundamento e reflexão que permita novas dinâmicas na organização escolar que promovam o sucesso.

Referências bibliográficas

Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar.*

Colecção Guias Práticos. Edições Asa.

Azevedo, J. (Ed.) (2002). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências.* Edições Asa.

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In *Seminário Avaliação das Escolas: Avaliação e processos.* Conselho Nacional da Educação, 13-100.

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE- (2007). *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos.* Editorial do Ministério Análise da Educação.

Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebello, M. P. (2016). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas.* Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas.* ASA.

- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, pp. 9-40.
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. (2008). Avaliação de Escolas em Portugal: Que Futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), pp. 56-67.
- Gomes, S. (2014). *Autoavaliação em Escolas do Alentejo. Constrangimentos e oportunidades* (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). Disponível em dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15920
- Hadgi, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Huberman, A., & Miles, M. (1984). *Innovation up close: How school improvement Works*. Plenum Press.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola*. Fundação Manuel Leão.
- Pinto, A. (2010). Auto-avaliação e avaliação externa de escolas. In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.), *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização*. *Revista ELO*, n.º17, pp.71-78.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. ASA.
- Guerra, M. (2002a). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. ASA.
- Guerra, M. (2002 b). Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.) *Avaliação das escolas Consensos e divergências*. Asa.
- Guerra, M. (2003b). *Uma Seta no Alvo. A Avaliação como aprendizagem*. Asa.
- Guerra, M. (2003a). *Tornar Visível o Quotidiano: Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Asa.
- MacBeath, J., Shratz, M., Meuret, D., & Jakobson, L. A. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Edições Asa.

- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Universidade de Aveiro, pp. 39-50.
- Ministério da Educação de Portugal. Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. *Diário da República*, I Série-A, N.º 294, 20 de dezembro de 2002.
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto Editora, pp. 38-53.
- SICI (2003). Effective School Self Evaluation (relatório final). (acedido em setembro de 2017, disponível em http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc1/1_avaluacio/plugin-essereport.pdf)

O SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO.

Os primeiros dez anos.

Cristina Palmeirão¹

José Matias Alves²

1. Introdução

O Serviço de Apoio à Melhoria da Educação é uma estrutura da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (SAME-FEP-UCP) que presta consultoria científica e pedagógica a escolas e agrupamentos de escolas (públicas e privadas)³ nos domínios organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo, com o objetivo de criar condições para melhorar os processos, os resultados educativos e a qualidade da educação. A missão do SAME é, nas palavras do seu fundador, José Matias Alves, “Tecer os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos” (Alves, 2012) e, desse modo, apoiar as escolas e agrupamentos para desenvolverem práticas educativas mais coerentes e sustentadas e conceberem, implementarem e avaliarem práticas de inovação e melhoria na esfera organizacional e pedagógica. Desde 2009, uma equipa de investigadores, professores universitários, professores e estudantes de pós-graduação, trabalha com escolas em todo o país numa relação dialógica capaz de (re)criar modos de ensino e de aprendizagem plurais e diversificados (Palmeirão & Carneiro, 2020). Desse processo, produz-se conhecimento - resultante da teoria/prática/realidade - sobre os TEIPs e com os atores educativos que os constroem, um eixo fundamental da

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. ORCID [0000-0002-1949-8641](https://orcid.org/0000-0002-1949-8641), cpalmeirao@ucp.pt

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. ORCID [0000-0002-9490-9957](https://orcid.org/0000-0002-9490-9957), jalves@ucp.pt

³ Doravante apenas designaremos por Escolas.

ação de consultoria. Para elaboração deste artigo, recorreremos aos dados sobre: modelos de intervenção/ação, número de escolas acompanhadas (n=35), número de eventos de formação e autoria, utilizando metodologia mista, de natureza descritiva (Creswell, 2016) de recolha, organização e apresentação de dados, num processo longitudinal desde a criação do SAME, gerando um repertório sobre o conhecimento construído em contexto e para a produção de investigação futura.

O balanço da existência do SAME no trabalho de consultoria com as escolas TEIP enquadra-se no momento de transição legislativa que se atravessa no sistema educativo em Portugal e que culmina na resposta à “emergência educativa” (Azevedo, 2011) criada pela pandemia e que dá origem ao Plano 23|24 Escola +, no qual se inscreve o ano probatório, fase 4, do programa TEIP.

"Escolas sobre os ombros de gigantes" (Palmeirão & Alves, 2021) destaca a ação das escolas integradas no TEIP. Em 1996 este programa introduz a possibilidade de adoção de um novo modelo de gestão assente em mais autonomia e maior participação no que respeita à gestão e decisões curriculares, gestão do tempo e organização da sala de aula, gestão estratégica através da criação de um plano de melhoria plurianual e do desenvolvimento de um plano de formação em contexto. Caracterizadas pela diversidade, as escolas TEIP assumem, desde o início, os princípios da escola para todos (cf. Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018; UNESCO, 2009). A matriz organizacional gera processos de natureza flexível e plural da aprendizagem, na lógica do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017). A intenção é, tem sido, melhorar o sucesso educativo das escolas inscritas nesses territórios.

Em 2020, a taxa de abandono escolar precoce atingiu o valor mais baixo de sempre: 8,9%. O indicador, publicado em fevereiro de 2021 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), confirma uma evolução positiva durante quase três décadas, mais evidente nos últimos dez anos. Pela primeira vez, Portugal está abaixo da média europeia. O programa TEIP para escolas em áreas desfavorecidas foi crucial para esta evolução (Horta, Palma & Pedroso, 2021).

As Escolas TEIP têm vindo a percorrer um caminho árduo porque ousado no contexto desse gigante que é o sistema educativo. Mas a natureza *gigantesca* do sistema educativo não pode fazer-nos esquecer que o essencial são os lugares de aprendizagem,

as pessoas e as suas interações, as escolas concretas e reais que geram expectativas, sonhos e dinâmicas generativas. A longevidade dos TEIP inscreve-se nos anos noventa do século passado (Despacho 147-B/ME/96); desde então, os Despachos Normativos n.º 55/2008; n.º 20/2012 e os Planos 21|23 e 23|24 Escola +, conduziram os TEIP para se reconfigurarem e transformarem paulatina e progressivamente em territórios de inovação, desafiando todos e cada um a reimaginar a escola, nos seus processos de ensino e de aprendizagem (Alves & Cabral, 2021) e nos modos de ativar a participação. O objetivo maior é, sempre, a promoção do sucesso educativo nas suas múltiplas dimensões, por via da melhoria das aprendizagens e da qualidade da educação. Neste momento, os TEIP reconstróem os seus 4 eixos – (1) melhoria do ensino e das aprendizagens; (2) prevenção do abandono e indisciplina; (3) gestão e organização; e (4) relação escola-família e comunidade, aglutinando-os em três – (1) cultura de escola e lideranças pedagógicas; (2) gestão curricular; e (3) parcerias e comunidade.

Face à tradição, o desenvolvimento de um espectro educativo generativo pressupõe observar e compreender o mundo à luz de uma lógica diferenciadora e transformadora. Nesse horizonte, o trabalho realizado nas escolas TEIP tem sido de desencadear projetos educativos que se desenvolvam através da práxis pedagógica interativa e dialógica com todos os atores na comunidade, conforme também realça Carlinda Leite (2020). Destaca-se em particular o esforço de auscultação aos alunos – necessidades e interesses, quer através de projetos associados nacionalmente ao Programa TEIP (e.g. INCLUD-ED, ACADEMIA DE PAIS), quer através de respostas específicas e identitárias ligadas ao contexto e ao currículo local.

2. Modelos de intervenção/ação do SAME nas escolas TEIP

O caminho feito desde a transição entre o final do programa TEIP1 e o início do programa TEIP2 começa com a “Realização de seis estudos de caso em Agrupamentos TEIP2 da primeira geração” por contrato entre a então DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, o SAME-FEP-UCP e esses seis Agrupamentos/Escolas que integraram o programa TEIP no decurso do ano letivo 2006/2007). Esses estudos publicados em 2009 (Alves, et al. (2009) visaram fornecer à Comissão de Coordenação Permanente do Programa TEIP2 informações sobre a

caracterização do agrupamento e do contexto de intervenção, bem como dos respetivos projetos educativos, de modo a concretizar “(a) enquadramento do projeto nas dinâmicas democráticas, económicas e sociais do território, tendo em conta, entre outros, a percentagem de alunos com apoios socioeducativos, necessidades educativas especiais, etc.; (b) caracterização entre as escolas do agrupamento em estudo e a comunidade local; (c) modelo organizacional do estabelecimento no que respeita à sua gestão e hierarquização interna, em particular o modo como organizam as equipas técnico-pedagógicas e como são selecionados os professores das turmas de Currículos Alternativos (CA) e dos Cursos de Educação-Formação (CEF) e (d) estratégias de prevenção da retenção, do absentismo e do abandono dos alunos com mais dificuldades e sistemas de apoio vigentes na escola face às dificuldades, identificando os principais agentes (diretores de turma, tutores, serviços de psicologia, etc.)” (cf. Relatório TEIP, 2009-2010 e 2010-2011).

A realização deste trabalho deu lugar a contactos e relações de proximidade que originaram os convites, pelas escolas, para a contratualização dos peritos externos – relação renovada até à presente data, em cada ano letivo. O SAME, na sua dinâmica de organização em equipas de trabalho flexíveis e reconfiguráveis (por eixos e/ou por programas) gera processos de consultoria científica, na construção/elaboração de referenciais, metodologias e instrumentos que permitam a cada escola adotar práticas sistemáticas de reflexão-ação, estruturantes para o planeamento, desenvolvimento e avaliação de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (OCDE, 2004). Trabalho inspirado em referenciais teóricos de organização e gestão como os apresentados por Alves e Roldão (2015) ou Macbeath et al (2000) bem como de trabalho de consultoria tais como os propostos por Carvalho e Ramôa (2012) e Segovia (2010). A equipa de consultores, cuja formação e atividade profissional docente diversa constitui marca identitária, adota desde o início uma postura de conhecimento e escuta com as direções, equipas TEIP e outros docentes e técnicos socioeducativos das escolas/agrupamentos, para que os modelos – na sua forma pura ou combinada - possam servir os interesses e responder às necessidades diagnosticadas em cada território.

3. Escolas acompanhadas

No ano letivo 2020/2021, são 136 Agrupamentos/Escolas que integram o programa TEIP3 – dos quais mais de três dezenas (n=35) são acompanhados pelo Serviço de Apoio à Melhoria da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (23 no Norte e 12 no Centro e Sul). Neste balanço elegemos exclusivamente o trabalho de consultoria realizado na zona norte (Quadro 1).

Quadro 1. Escola | Agrupamento TEIP – Norte (n=23)

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
Agrupamento de Escolas António Nobre
Agrupamento de Escolas D. Pedro I
Agrupamento de Escolas Fajões
Agrupamento de Escolas Frazão
Agrupamento de Escolas Guerra Junqueiro
Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho
Agrupamento de Escolas Maximinos
Agrupamento de Escolas Mesão Frio
Agrupamento de Escolas Monte da Ola
Agrupamento de Escolas Murça
Agrupamento de Escolas Paço de Sousa
Agrupamento de Escolas Pedrouços
Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha
Agrupamento de Escolas Pinheiro
Agrupamento de Escolas Resende
Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Agrupamento de Escolas S. Pedro da Cova
Agrupamento de Escolas Sudeste de Baião
Agrupamento de Escolas Vale de S. Torcato
Agrupamento de Escolas Vila D'Este
Escola Secundária Inês de Castro
Escola Secundária Prof. Doutor Flávio Pinto Resende

4. Ser autor - formação e autoria

No Serviço de Apoio à Melhoria da Educação este é um eixo fundamental da ação com os territórios – ser autor, ou mais rigorosamente, ser co-autor. O desenvolvimento profissional faz-se sob diferentes formas, no sentido de cada professor/grupo de

professores poder escolher o percurso formativo que melhor responde à sua realidade, aprofundando o conhecimento sobre estas escolas; são os atores-autores em contexto que têm voz, seja através dos seminários, seja no desenho de ações de formação específicas, seja através das publicações e processos de investigação. Porque não seria legítimo falar dos TEIP sem dar voz a quem faz o TEIP: são os professores, são os diretores e também são os alunos que estão em tantas publicações. Ser Autor é Ser Diferente, é pensar e fazer diferente, é responder aos desafios, interpelações e problemas, conforme referem Palmeirão e Alves (2015). Ser TEIP, dialética constante em ordem a reconhecer e valorizar a dinâmica criada pelos desafios permanentes. Desafio que temos vindo, em cada ano letivo, a organizar e desenvolver, com vista a gerar uma cultura de reflexão-ação e de partilha contínua entre as comunidades TEIP, quer em formato de Seminários e Encontros (Quadro 2), Formação Contínua (Quadro 3) e Formação Avançada (Quadro 4).

4.1. Formação

Quadro 2. Seminários e Encontros

Ano	Identificação Hiperligação
2010	Construindo oportunidades de aprendizagem https://m.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/Formacao-continua/Programa_NET_Seminario_TEIP.pdf
2011	Encontros InterTEIP's I – uma rede de redes (fevereiro a dezembro)
2014	Investigação em Educação (Seminário 4) Escolas TEIP. Onde mora o sucesso? Estudos focados de processos e resultados (16 abril) https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/cartaz_programa_investigacao_sem4.pdf
2015	Encontros InterTEIP's II – uma rede de redes (fevereiro a junho) Ser Diferente. Ser Autor. Ser TEIP (25 novembro) https://www.porto.ucp.pt/pt/central-eventos/seminario-ser-diferente-ser-autor-ser-teip
2016	Novas estratégias de promoção do sucesso educativo. Inclusão inovação e melhoria. (23 novembro) https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/novas-estrategias-de-promocao-do-sucesso-educativo
2017	Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores (22 novembro) https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-eventos/seminario-construir-autonomia-e-flexibilizacao-curricular-os-desafios-escola-e-dos
2018	Escola em Mudança. Construindo autonomias, flexibilidades e novas gramáticas – os desafios essenciais (21 novembro)
2019	Da igualdade de oportunidades à equidade educativa. Caminhos de uma inclusão sucedida.

	https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-eventos/seminario-igualdade-oportunidades-equidade-educativa-caminhos-uma-inclusao-sucedida
2020	Educação em diálogo em tempo de COVID-19: À Conversa Com... https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-noticias/educacao-dialogo-tempo-covid-19-conversa-com-balanco-maio-e-nova-edicao
	Fóruns de discussão Triangulações Pedagógicas: Covid-19 - Trajetos Escolares Vividos https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-eventos/foruns-discussao-triangulacoes-pedagogicas-covid-19-trajetos-escolares-vividos
	Escolas sobre os ombros de gigantes: Desafiando os paradigmas mais tradicionais. https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-eventos/seminario-escolas-teip-escolas-sobre-os-ombros-gigantes-desafiando-os-paradigmas

Católica Formação Avançada em Ciências da Educação (FACE) é a estrutura concebida para, em conjunto com as escolas, gerar, em cada ano letivo, um plano formativo de capacitação, certificado pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) capaz de responder às necessidades e prioridades identificadas no Projeto Educativo e/ou no Plano Plurianual de Melhoria de cada unidade orgânica. Ao longo do tempo o número de cursos, oficinas de formação e/ou ações de curta duração (ACD) é superior a uma centena (<https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/face-ciencias-educacao>). Nos três últimos anos letivos, o número de grupos de professores em contexto TEIP em ações de Formação Contínua é igual ao que aparece referenciada no quadro 3.

Ano Letivo	Curso	Oficina Formação	ACD
2020-2021	6	4	17
2019-2020	10	-	4
2018-2019	4	-	4

Quadro 3. Formação Contínua

No que respeita à Formação Avançada, no intervalo de tempo de 10 anos, o número de professores em contexto TEIP que concluíram a sua formação avançada é: 15 em Mestrado em Ciências da Educação e 3 em Doutoramento em Ciências da Educação.

4.2. Produção escrita

Os e-books são editados pela Universidade Católica Editora e estão disponíveis em <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/22-educacao>, no total de 14 publicações, 5 dos quais são relativos a escolas TEIP.

Para além desta iniciativa de edição, a Faculdade de Educação e Psicologia possui também uma linha editorial própria, disponível <https://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=36> contando com 16 títulos em linha, e que, de algum modo, também inspiram e traduzem a ação que realizamos nos territórios TEIP.

4.3. Artigos - Revista Portuguesa Investigação Educacional

Na Revista Portuguesa de Investigação Educacional o processo de produção e divulgação de conhecimento assumiu também uma dimensão considerável, em regime de acesso aberto e livre -<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional>).

Desde 2011 até 2020 publicamos 19 artigos com revisão por pares, como indicamos infra:

Carvalho, R. M. P. de, & Machado, J. (2011). Governação da escola e contratos de autonomia. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (10), 5-24.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3329>

Alves, J. M. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 7-27.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3343>

Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 29-43.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3344>

Machado, J., Santos, F. do C. P., & Silva, V. R. da. (2012). O projeto FREI - contributo para a avaliação de um projeto TEIP. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 45-64.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3345>

Guimarães, E. R., & Pacheco, J. A. (2012). Projeto educativo TEIP. Um estudo de caso. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 65-88. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3346>

Mouraz, A., & Sousa, M. de F. (2012). Assessorias. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 89-102. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3347>

Carvalho, A., & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 103-123. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3348>

Rodrigues, M. de L. (2012). Os consultores externos dos TEIP2 – representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 125-140.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3349>

Palmeirão, C., & Carneiro, A. (2012). A consultoria UCP: olhar a diferença. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 141-152. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3350>

Palmeirão, C., Oliveira, A., & Lopes, A. S. (2012). Para além dos resultados académicos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 153-168. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3351>

Silva, J. P. R. da. (2012). Turma 2.0. O Facebook como instrumento de criação de uma comunidade aprendente. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 169-182.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3352>

Machado, J., Palmeirão, C., Alves, J. M., & Vieira, I. (2013). A assessoria externa nos Territórios Educativos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (13), 155-174.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3393>

Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R., & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a visão dos alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (14), 173-208.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3404>

-
- Carneiro, A. (2016). Sobre as práticas de observação docente – o uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 55-79.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3421>
-
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 81-113.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>
-
- Oliveira, A. M. B. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 129-144.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3424>
-
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (17), 42-60.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3433>
-
- Lourenço, M. R., & Machado, J. (2017). Aprender juntos: projeto de apoio curricular entre pares. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (17), 124-145.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3436>
-
- Gil, P., & Machado, J. (2018). Coordenação pedagógica e colaboração docente. Potencialidades e desafios de um modelo organizativo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (18), 32-56.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2018.3453>
-

4.4. “Desafios” Cadernos de Trans_ Formação

Os Cadernos Desafios são uma presença regular de reflexão sobre práticas geradas no âmbito da ação do SAME, revelando duas dimensões essenciais: relatos de boas práticas desenvolvidas nas escolas e protagonizadas por professores e/ou exercícios de formação e investigação sobre e na ação, tendo também, na generalidade dos casos, os professores como autores.

De abril de 2013 a abril de 2021 estão já publicados, online, 35 Cadernos Desafios. Neste texto realçamos apenas 5 desses contributos.

“Estratégias Aprendizagem Promotoras de Capacidades de Pensamento Crítico”. *Desafios 3. Cadernos de trans_ formação*, outubro 2013
[https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos%20Desafios%203\(1\).pdf](https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos%20Desafios%203(1).pdf)

“Mostra o que fazes bem – Observação Partilhada de Aulas”. *Desafios 8. Cadernos de trans_ formação*, janeiro 2015
[https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_8\(1\).pdf](https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_8(1).pdf)

“As Crianças e os Jovens no Centro da Intervenção: Reflexões sobre a Intervenção Multidisciplinar e Multidimensional no Agrupamento de Escolas de Pêro Vaz de Caminha”. *Desafios 10. Cadernos de trans_ formação*, julho 2015
[https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_10\(1\).pdf](https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_10(1).pdf)

Apoio Curricular entre Pares: à procura de uma Dinâmica de Sucesso e Conhecimento. *Desafios 26. Cadernos de trans_ formação*, junho 2018
https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Desafios_26_jun18_VF3.pdf

Trajetos Escolares Vividos – Covid19. Memórias, Histórias e Tempo dos Alunos.
Desafios 32. Cadernos de trans_ formação, julho 2020
https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Caderno_Desafios_32_VF.pdf

5. Considerações finais e prospetivas

Na génese da criação do SAME, em 2009, esteve a preocupação em apoiar e capacitar as escolas e agrupamentos para a qualidade educativa através do *desenvolvimento* (Azevedo, 2002) de projetos autênticos, contextualizados e inovadores, princípios atualizados na Agenda 2030. Conforme expresso na página SAME (<https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/same>) são seis os objetivos que alicerçam a ação da equipa, partindo da prestação de consultoria externa, no sentido de fomentar a formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes em contexto e contribuir para as dinâmicas de reconhecimento de escolas de referência tendo como fim máximo a produção de conhecimento no campo da educação e formação ligadas à intervenção no terreno.

Para memória futura, fica neste artigo o registo de alguns exemplos de uma trajetória contínua que consiste em escutar, dar *voz e vez* a quem constrói, diariamente a esperança de um futuro melhor.

Os modos de organização das escolas TEIP são hoje considerados de vanguarda para a experimentação dos processos de monitorização e para a criação de rotinas de reflexão interna, ambos apoiados na aferição sistemática dos interesses, expectativas e necessidades de todos. Neste processo, muito tem contribuído o trabalho de proximidade com a Academia, numa relação de triplo valor: (1) a relação/presença dos Consultores Científicos (Peritos Externos); (2) desenho de Planos de Formação em Contexto, criados a partir dos interesses identificados pelos TEIP e acreditada pelo Conselho Científico Formação Contínua e (3) procura da formação pós-graduada. O conhecimento gerado nesta trílice relação tem sido determinante no desenvolvimento dos TEIP – da reflexão emerge a ação, informada e sustentada, que gera mais aprendizagem e mais reflexão.

Dentro do sistema educativo português estas escolas são referência pelo trabalho que desenvolvem em comunidades educativas socialmente afetadas. Poder-se-ia até dizer: estas escolas são, em termos gerais, o centro do sistema educativo, porque o sustentam e

revigoram num esforço permanente de uma maior equidade, tão afetada nestes tempos caóticos. Em 25 anos, as escolas em territórios débeis e estigmatizados, abriram caminhos: gigantes são os seus alunos, professores, funcionários, famílias, parceiros, diretores... os verdadeiros gigantes que as levam aos ombros e as transformam em territórios de inovação pedagógica, em ordem a uma missão e a uma visão que está para lá das montanhas. Desde 1996, estas escolas vivem em mutação num processo único de atenção e reinvenção para atender a complexidades do tempo que nos é dado viver.

Este é um tempo cada mais incerto, complexo e caótico. Um tempo de procura que apela para as capacidades de reinvenção e autoria. Como luminosamente referia o poeta português Almada Negreiros (1921) “nós não somos do século de inventar as palavras. Somos do século de inventar outra vez as palavras que já foram inventadas”.

Estamos num processo de metamorfose, refere Morin (2010), de mudança consentida com um alargado grupo de professores e diretores líderes na construção de comunidades profissionais de aprendizagem. Como precisamos de ser e como somos, cada vez de forma mais afirmativa e reconhecida.

Referências bibliográficas

Alves, J. & Cabral, I. (2021) (Org.). *No Regresso à escola – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. & Roldão, M. (2015). *Escolas e Consultoria. Percursos de desenvolvimento*. Católica Editora.

Alves, J. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (11), 7-27.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3343>

Alves, J. et al. (2009). *Relatório Preliminar Estudos de Caso TEIP: Cerco, Pedrouços, Viso, Agostinho da Silva, Trafaria, Vale de Amoreira*. Universidade Católica Portuguesa.

- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP”. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 103-123. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3348>
- Creswell, J. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. SAGE.
- Horta, M. J.; Palma, C. & J. Pedroso (2021). Territórios Educativos de Intervenção prioritária – estigma ou inclusão: o difícil caminho para a equidade. C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), *Escolas sobre os ombros de gigantes. Desafiando os paradigmas mais tradicionais*. Católica Editora.
- Leite, C. (2020). Territórios educativos de intervenção prioritária - um inventário do conhecimento divulgado em periódicos. *Revista Conhecimento Online*, 3, 145-171.
- MacBeath, J. at al (2000). *A História de Serena - Viajando rumo a uma escola melhor*. Edições Asa.
- Ministério da Educação de Portugal, *Decreto-Lei n.º 54/2018*. Lisboa: DRE, 2018. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.
- Ministério da Educação de Portugal, *Decreto-Lei n.º 55/2018*, Lisboa: DRE, 2018. <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>.
- Ministério da Educação de Portugal, *Perfil dos Alunos para o Século XXI*, 2017. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Ministério da Educação/DGICD, *Relatório TEIP 2009/2010 e 2010/2011*, Lisboa: M.E. <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-1>
- Morin, E. (2010). Elogio da metamorfose. *Eco-debate*. <https://www.ecodebate.com.br/2010/01/12/elogio-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/>

Negreiros, A. (1921). *A invenção do dia claro*. Olisipo.

OCDE, *Education at a Glance 2004: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2014.
<https://doi.org/10.1787/eag-2004-en>

Palmeirão, C. & Alves, J. (2015) (Org.). *Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP*. Católica Editora.

Palmeirão, C. & Alves, J. (2021) (coords.), *Escolas sobre os ombros de gigantes - Desafiando os paradigmas mais tradicionais*. Católica Editora.
<https://www.uceditora.ucp.pt/pt/educacao/3065-escolas-sobre-os-ombros-de-gigantes.html>

Palmeirão, C. & Carneiro, A. (2020). Pedagogical Triangulations: from the online forum to the e-magazine: a praxiological experience about school and its actor during COVID19 confinement”. DSAI 2020: *9th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion*. Pages 116–119, December 2020.
<https://doi.org/10.1145/3439231.3440606>

Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, 65-83.

UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

QUARTA GERAÇÃO TEIP

Para uma intervenção organizacional e pedagógica nos critérios de avaliação

Fátima Braga¹

Contextualização

“What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive and shape their world? How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively? ”.

(Schleicher, A. (2018))

O Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, cria o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de quarta geração (TEIP4) e estabelece as respetivas normas orientadoras, para um período de vigência de seis anos letivos, inscrevendo-o num quadro de políticas públicas de educação centradas no aprofundamento da inclusão e equidade educativas de todos os alunos, na melhoria da qualidade das aprendizagens e no combate ao abandono escolar.

Deste modo, convoca os educadores e professores para repensarem a intervenção educativa e apostarem em ações mais preventivas e menos remediativas, através do desenho e implementação de ações assentes na evidência científica, adotando soluções inovadoras, com o propósito de superarem os desafios que os territórios de elevada

¹ Universidade Católica Portuguesa – Porto (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas). Escola Secundária Henrique Medina – Esposende. fatimabraga.ucp@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/register> 0000-0003-2936-0387

vulnerabilidade social em que se situam apresentam. Deste modo se pretende que a implementação dos Planos de Ação conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Ainda no âmbito deste despacho, as medidas e as ações a operacionalizar, no eixo ensino e aprendizagem, devem ser explicitamente orientadas para a promoção de metodologias de ensino eficazes para a aprendizagem de todos os alunos, dinâmicas de trabalho em sala de aula centradas na diferenciação pedagógica, medidas que proporcionem a todos os alunos as condições para aprender no seu grupo-turma, práticas integradas de avaliação das aprendizagens.

Assim, este texto defende a necessidade de uma intervenção organizacional e pedagógica na definição consensualizada de critérios de avaliação, inscritos no alinhamento entre o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a classificação (Braga, 2023 e 2024). Para o efeito, na primeira parte defende-se a necessidade de centrar a pedagogia no desenvolvimento intelectual; na segunda apresentam-se propostas de critérios para avaliação do pensamento complexo.

1. Da necessidade de centrar a pedagogia no desenvolvimento intelectual

“Humans live in a world of thoughts”.

(Elder e Paul, 2008)

Em texto anterior (Braga, 2023) defendi a necessidade de trabalhar e avaliar, nas escolas, as dinâmicas e estratégias de pensamento complexo. É este o contexto para, no quadro de uma necessária intervenção organizacional e pedagógica nas práticas de avaliação, abordar o processo de identificação dos critérios que subjazem ao desenvolvimento intelectual que deve ser promovido nas escolas, para cumprimento do desiderato plasmado no perfil desejável dos alunos, no final da escolaridade obrigatória (cf. PASEO).

Trabalhar o desenvolvimento intelectual alicerça-se nas diferentes dimensões do pensamento complexo, quer nas afetivas – pensar de forma independente, desenvolver perceções sobre egocentrismo ou sociocentrismo, exercer imparcialidade, explorar pensamentos subjacentes a sentimentos e sentimentos subjacentes ao pensamento, desenvolver humildade intelectual e suspender o julgamento, desenvolver coragem intelectual, desenvolver boa-fé ou integridade intelectual, desenvolver perseverança intelectual e desenvolver confiança na razão – quer nas cognitivas (Elder e Paul, 2008; Paul e Elder, 2006 e 2008).

Nestas últimas, destacamos, com os autores acima referidos, as macro habilidades (skills), que passam por refinar generalizações e evitar simplificações excessivas, comparar situações análogas (transferir *insights* para novos contextos), desenvolver perspectivas próprias, através da criação ou exploração de crenças, argumentos ou teorias, esclarecendo-as e analisando o significado de palavras ou frases, assim como identificando critérios de avaliação. Pretende-se assim esclarecer valores e padrões, avaliar a credibilidade das fontes de informação, levantar e buscar questões profundas ou significativas, analisar ou avaliar argumentos, interpretações, crenças ou teorias, gerar ou avaliar soluções e ler/ouvir criticamente. Do ponto de vista pedagógico, potenciam-se as conexões interdisciplinares, pratica-se a discussão socrática e o raciocínio dialógico, comparando perspectivas, interpretações ou teorias e raciocina-se dialeticamente, avaliando perspectivas, interpretações ou teorias.

Estas macro habilidades são fundamentais para desenvolver micro habilidades que permitam comparar e contrastar ideais com a prática real, pensar sobre o pensar, observar semelhanças e diferenças significativas, examinar ou avaliar suposições, distinguir factos relevantes de factos irrelevantes, fazer inferências, previsões ou interpretações plausíveis, apresentar razões e avaliar provas e factos alegados, reconhecer contradições e explorar implicações e consequências.

A operacionalização pedagógica do ensino com base no desenvolvimento intelectual dos alunos, centra-se, como dos parágrafos anteriores se depreende, na assunção de que todo o raciocínio

- a) tem um propósito,
- b) é uma tentativa de descobrir algo, resolvendo assim um problema,

- c) é baseado em pressupostos,
- d) é feito a partir de um ponto de vista,
- e) é baseado em dados, informações e evidências,
- f) é expresso e moldado por conceitos e ideias,
- g) contém inferências ou interpretações, através das quais é possível tirar conclusões e dar significado aos dados,
- h) tem implicações e consequências.

Na verdade, estes princípios têm implicações pedagógicas para diferentes áreas de desenvolvimento profissional docente:

- Se todo o raciocínio tem um propósito, é importante aprender a declará-lo claramente, a distingui-lo de propósitos relacionados, a monitorizar a sua relação com o assunto e a escolher propósitos significativos e realistas.
- Se todo o raciocínio é uma tentativa de descobrir algo, resolvendo assim um problema, é necessário aprender a expor as questões de forma clara e precisa, a expressar as perguntas de diversas maneiras para esclarecer seu significado, a dividir a pergunta em subquestões e a distinguir as perguntas que têm respostas fundamentadas daquelas que se centram na opinião e daqueles que requerem a consideração de múltiplos pontos de vista.
- Se todo o raciocínio é baseado em pressupostos, o professor precisa de conseguir identificar claramente as representações prévias dos alunos e determinar se elas são justificáveis, para perceber como as representações prévias estão a moldar o ponto de vista de cada um.
- Se todo o raciocínio é feito a partir de um ponto de vista, o docente deve ajudar o aluno a identificar o seu e o dos outros, assim como a explicitar os pontos fortes, bem como as fraquezas de uns e de outros; deve ainda promover climas de segurança e de confiança, potenciadores da liberdade e da justiça na avaliação de todos os pontos de vista.

- Se todo o raciocínio é baseado em dados, informações e evidências, os alunos têm que aprender a restringir-se às reflexões apoiadas pelos dados, a procurar informações que se oponham à sua posição, bem como informações que a apoiem, a certificar-se de que todas as informações utilizadas sejam claras, precisas e relevantes para a questão em análise e de confirmar que coletaram informações suficientes.
- Se todo o raciocínio é expresso e moldado por conceitos e ideias, é primordial identificar os conceitos-chave e explicá-los claramente, considerar definições alternativas e certificar-se do seu uso com precisão.
- Se todo o raciocínio contém inferências ou interpretações, através das quais é possível tirar conclusões e dar significado aos dados, os alunos têm que ser consciencializados de que só devem inferir o que a evidência implica, que é necessário verificar a consistência das inferências entre si e identificar suposições subjacentes às suas inferências.
- Se todo o raciocínio tem implicações e consequências, as aulas devem capacitar os alunos para rastrear as implicações e consequências que decorrem do seu raciocínio, procurarem implicações negativas e também positivas e considerarem todas as consequências possíveis.

Trabalhar deste modo o pensamento complexo significa, também, avaliá-lo, num processo de alinhamento curricular alargado entre o que está escrito no currículo, o que é ensinado e aprendido e o que é avaliado e classificado, através de uma abordagem criterial (Guskey e Brookhart, 2019b; Wiliam *et al*, 2020; Brookhart *et al*, 2020; Guskey, 2022; Pasquini, 2018, 2019 e 2021).

2. Os critérios para avaliação do pensamento complexo

“To live productively, we need to internalize and use intellectual standards to assess our thinking (criticality). We also need to

generate - through creative acts of the mind - the products to be assessed”.

(Paul e Elder, 2008).

Importa, então, encontrar os padrões (*standards*) necessários para fazer julgamentos sólidos ou para raciocinar bem, com vista a construir conhecimento (em oposição a crenças sem fundamento científico), desenvolvendo uma compreensão inteligente, racional e lógica da realidade.

Como os *standards* são expectativas para a qualidade do trabalho, em termos de resultados de aprendizagem desejados e integram o nível superior da descrição de cada critério (Brookhart, 2017), importa identificar os critérios de avaliação da qualidade do pensamento complexo e, para os encontrar, a pergunta que nos devemos colocar é: **Quais são as características mais apropriadas e importantes da aprendizagem (*learning outcome*) que o aluno deve demonstrar com a realização da tarefa que lhe foi proposta?** (Brookhart, 2018).

Referindo-se aos padrões intelectuais e aos conceitos que os definem, Elder e Paul (2008) apresentam os seguintes critérios de qualidade do pensamento complexo: clareza, rigor, precisão, relevância, profundidade, amplitude, consistência, representatividade e justiça.

O raciocínio é claro quando é compreensível e o seu significado pode ser apreendido sem confusão nem ambiguidade. Por isso, a **clareza** é um critério central: se uma declaração não for clara, não poderemos determinar se é precisa ou relevante. Na verdade, não podemos dizer nada sobre ela, porque não sabemos o que se está a dizer. A clareza exige capacidade de elaborar, ilustrar e exemplificar o pensamento.

Por exemplo, a pergunta “O que pode ser feito em relação ao sistema educacional em Portugal?” não está clara. Para abordar adequadamente a questão, precisaríamos ter uma compreensão mais clara do que a pessoa que faz a pergunta considera ser o “problema”. Uma pergunta mais clara poderia então ser: “O que podem os educadores fazer para garantir que os alunos aprendem as competências e habilidades que os ajudam

a funcionar com sucesso no trabalho e na tomada de decisões diárias?”. Algumas perguntas que ajudam os alunos a aumentar a clareza de pensamento podem ser:

- Podes explicar melhor essa perspectiva?
- Podes expressar essa perspectiva de outra forma?
- Podes dar um exemplo?
- Se eu disser ... estou a transmitir a tua ideia?
- Disseste ..., ou percebi mal?

O raciocínio é apresentado com **rigor** quando não contém erros, equívocos ou distorções. Neste sentido, uma afirmação pode ser clara, mas não rigorosa, como em “a maioria dos cães pesa mais de 130 quilos”. Uma vez que, para o avaliarmos se o pensamento é rigoroso precisamos de perceber em que medida representa as coisas como realmente são, algumas perguntas que permitem avaliar de acordo com este critério incluem:

- Como poderíamos verificar isso para ver se é verdade?
- Como poderíamos verificar estes alegados factos?
- Podemos confiar na exatidão destes dados dada a fonte de onde provêm?

A **precisão** implica que o raciocínio possua o detalhe e a especificidade necessários. Uma afirmação pode ser clara e rigorosa, mas não precisa, como em “O João pesa mais do que devia”, pois não sabemos quanto o João está acima do peso. Para precisar o pensamento, seria necessário responder a questões como:

- Poderias dar-me mais detalhes sobre isso?
- Podes ser mais específico?

A **relevância** exige que o raciocínio se desenvolva com base numa estreita relação lógica com o assunto em consideração. Para o efeito, é útil assumir que só avaliamos completamente o pensamento quando consideramos todas as questões, conceitos e informações relevantes para ele. Assim, uma afirmação pode ser clara, rigorosa e precisa, mas não relevante para o assunto. Isso acontece quando afirmamos que o esforço que os alunos dedicam a uma disciplina deve ser usada para aumentar a sua nota, pois o esforço não indica a aprendizagem do aluno, logo não é relevante para este efeito, ainda que o seja noutros contextos de análise. Algumas perguntas que permitem avaliar a relevância no pensamento podem ser:

- Poderias mostrar-me como é que isso se relaciona com o tema?
- Podes explicar a conexão entre a resposta e a questão?
- Podes mostrar como é que este facto se relaciona com o assunto?

Quando há **profundidade**, o raciocínio aborda as complexidades e múltiplas variáveis e interrelações da situação, contexto, ideia ou questão. Uma declaração pode ser clara, rigorosa, precisa e relevante, mas superficial (ou seja, sem profundidade), se não tiver em conta as verdadeiras complexidades do problema, uma vez que podemos assumir que só avaliamos completamente uma linha de pensamento quando consideramos todas as complexidades importantes que lhe são inerentes, o que pode ser fomentado pela pergunta:

- Como é que a resposta lida com as variáveis inerentes à questão?

A **amplitude** do raciocínio existe quando ele abrange múltiplos pontos de vista, mostrando que o aluno possui uma ampla visão do problema e mente aberta. Neste sentido, o seu pensamento pode ser claro, rigoroso, preciso, relevante e profundo, mas carecer de amplitude, por exemplo, quando só apresenta uma perspetiva de análise ou de um quadro de referência. Dariam abrangência ao raciocínio questões como:

- Que pontos de vista são relevantes para esta questão?
- Que pontos de vista relevantes ignoraste?

- Apresentaste todos pontos de vista opostos ou apenas aqueles em que encontraste falhas?
- O que diriam os defensores da perspetiva oposta?

O pensamento é consistente quando as partes se articulam sem contradições, de acordo com princípios lógicos. Assim, a **consistência** implica que, quando pensamos, reunamos uma variedade de pensamentos e que a sua combinação se apoie mutuamente e tenha sentido lógico:

- Tudo isso faz sentido?
- Decorre do que disseste anteriormente?
- O que dizes decorre das evidências?
- Qual a relação entre a conclusão e o que foi dito antes?

Porém, o raciocínio precisa, também, de ter **representatividade**, isto é, um significado considerável ou substancial, concentrando-se nas informações mais importantes e significativas, substantivas e com consequências para a questão abordada. São exemplos de questões importantes, significativas e substantivas, com consequências e implicações sociais “O que significa ser uma pessoa educada? O que preciso fazer para me tornar educado?”. Em alternativa, são questões superficiais e triviais “O que preciso fazer para tirar a melhor nota? Como devo agradar ao professor?”.

Para fomentar a representatividade, podemos formular as seguintes perguntas:

- Qual é a informação mais significativa de que precisamos para resolver esta questão?
- Qual a importância desse facto no contexto?
- Qual destas questões é a mais significativa?
- Qual destas ideias ou conceitos é o mais importante?

Finalmente, o raciocínio deve ser livre de preconceitos, desonestidade, favoritismo, interesse egoísta, engano ou injustiça. A **justiça** implica o tratamento de todos os pontos de vista relevantes, o que implica uma reflexão centrada em questões como:

- Estou a representar os pontos de vista dos outros?
- Será que o nosso interesse não nos impediu de considerar o problema a partir de pontos de vista alternativos?
- As conclusões estão justificadas ou violam os direitos de alguém?

Conclusão

“To be prepared for the future, individuals have to learn to think and act in a more integrated way, taking into account the interconnections and inter-relations between contradictory or incompatible ideas, logics and positions, from both short and long-term perspectives. In other words, they have to learn to be systems thinkers”

(Schleicher, A. (2018).

A revisão de literatura agora apresentada cruza-se com Roegiers (2006), que sugere a utilização, nos processos de aprendizagem e avaliação, de critérios como adequação, pertinência, correção (linguística dos enunciados), coerência, originalidade e precisão. Em conjunto, compaginam um perfil de aprendizagens (o que os alunos sabem e são capazes de fazer com os conhecimentos que têm), construídas ao longo da escolaridade obrigatória, tal como já foi explanado em Braga (2002a e b, 2023) e que agora se revê, na perspetiva do desenvolvimento do pensamento complexo:

- Usar a linguagem e elaborar textos com **CORREÇÃO** (Coesão e coerência);

- Selecionar informação e comunicá-la com PERTINÊNCIA (Representatividade) e CLAREZA;
- Raciocinar com ADEQUAÇÃO (Precisão, profundidade e amplitude/abrangência), de forma a resolver os problemas;
- Pensar criticamente, com a CONSISTÊNCIA (relevância e justiça) e desenvolver ideias com ORIGINALIDADE;
- Realizar com RIGOR as diferentes operações científicas, técnicas e tecnológicas.

Estes são critérios coerentes com as necessidades apontadas a um futuro desejável, permitindo concetualizações abrangentes e rigorosas que parecem corresponder às dinâmicas de reconstrução urgente do conceito de bem-estar, o qual envolve questões de saúde, envolvimento cívico, relacionamento social, educação e segurança ambiental, económica e social, vitais para garantir um futuro inclusivo e sustentável (Schleicher, 2018).

É neste contexto que a quarta geração TEIP surge como uma oportunidade essencial, no presente onde o futuro se constrói, de promover, nos alunos, as literacias que lhes permitam definir objetivos/intenções de aprendizagem, trabalhar com os outros, nomeadamente com os que têm perspetivas diferentes das suas, para, em conjunto, encontrarem oportunidades ainda inexploradas e identificarem diferentes soluções para grandes problemas, dotando-os das competências para exercerem uma cidadania ativa, responsável e comprometida (*ibidem*), baseada nas três *competências transformativas* identificadas no OECD Learning Framework 2030:

- assumir responsabilidades (pensar e agir eticamente e autorregular-se),
- criar valor (pensar criativamente, desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, processos e métodos, novas formas de pensar e de viver em sociedade),
- reconciliar tensões e dilemas (pensar e agir integrando equidade e liberdade, autonomia e comunidade, inovação e continuidade, eficiência e democracia).

Referências bibliográficas

- Braga, F. (2022a). Para a inscrição curricular da avaliação pedagógica - O foco na melhoria das aprendizagens dos alunos. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *Escolas que fazem a diferença (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Braga, F. (2022b). O currículo do lado das pessoas - Contributos para uma operacionalização. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *Escolas a construir futuro (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Braga, F. (2023). Para ir mais além na aprendizagem – Criar e desenvolver culturas de pensamento nas escolas. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Coord.). *O imperativo das aprendizagens (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Braga, F. (2024). A inscrição pedagógica dos critérios – Uma agenda para a educação, na senda de políticas de classificação ao serviço do desenvolvimento humano. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Coord.). *A avaliação em interação (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Brookhart, S. (2017). *How to use grading to improve learning*. ASCD.
- Brookhart, S. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3:22. doi:10.3389/educ.2018.00022. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2018.00022/full>.
- Brookhart, S. et al. (2020). Eight Essential Principles for Improving Grading. *Educational, School, and Counseling*. Psychology Faculty Publications. 50. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/50
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- Elder, L. e Paul, R. (2008). *The thinkers guide to intellectual standards: the words that name them and the criteria that define them*. Foundation for Critical Thinking.
- Guskey, T. (2022). Can grades be an effective form of feedback? *Phi Delta Kappan*, 104 (3), 36-41. <https://kappanonline.org/grades-feedback-guskey/>.
- Guskey, T. e Brookhart, S. (2019b). Where do we go from here? (Conclusão). Guskey, T. R., e Brookhart, S. M. (Eds.) (2019). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.
- Paul, R. e Elder, L. (2006). *The miniature guide to Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking. Paul, R. e Elder, L. (2006). *The miniature guide to Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. e Elder, L. (2008). *Critical and Creative Thinking Guide*. Foundation for Critical Thinking.
- Pasquini, R. (2018). *Le modèle de l'alignement curriculaire élargi pour étudier les pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire: enjeux conceptuels et pragmatiques*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2018, no. FPSE 704. DOI : 10.13097/archive-ouverte/unige:106442 URN : urn:nbn:ch:unige-1064421.
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants: enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63–92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>.
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive - Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Les Presses de l'Université Laval.
- Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>
- Schleicher, A. (2018). *The Future of Education and Skills - OECD Learning Framework 2030*.

OCDE. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

William, D. *et al* (2020). *Grading in a Comprehensive and Balanced Assessment System*. Recommendations from the National Panel on the Future of Assessment Practices. LSI.

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO E COM CONTEXTO - BUSCA PERMANENTE DE UM FUTURO EDUCATIVO PARA TODOS

José Alexandre de Sá Pacheco¹

1. Introdução

As escolas são realidades muito complexas e em permanente construção. No seu processo criativo, construtivo e também, reconhecemos, reprodutor, colhem informação proveniente de vários textos e contextos, de vários tempos e espaços sociais, culturais, operativos e processuais e devem inquirir-se em permanência no seu movimento.

É neste sentido que as aferições e os impactos resultantes da avaliação externa podem e devem ser vistos e, em consequência, ser/ter valor operativo no processo de construção em cima referido. Qualquer olhar externo pode ser acolhido atendendo à porosidade que o espaço escolar deve ter e promover. Defendo uma escola do contexto e para o contexto. Mais do que a sua insularidade interessa-me a sua capacidade de inclusão, de participação, a sua relação e interação num espaço de pertença ou naturalidade. Acompanho de perto António Sérgio quanto à necessidade de “reformarmos por completo a escola, introduzir nela a autonomia escolar (...), a educação intelectual pela iniciativa do aluno e o trabalho produtivo em comunidade” (1972, tomo II, p. 162).

Os diversos ciclos de avaliação externa têm transportado uma crescente capacidade de atender à diversidade e de valorizar respostas e formas localizadas de promover o trabalho educativo. Para além da sua importância normativa e sistematizadora vão manifestando apetência maior pelo valor da inclusão no contexto das potencialidades e limitações que cada realidade implica. O quadro referencial é claro e multivariado e “vira” a escola para a substância, para a essência do ato educativo. A sensatez e

¹ Agrupamento de Escolas de Murça

sensibilidade das equipas inspetivas para atender a particularidades contextuais têm sido reconhecidas nas reuniões dos CFAE e do QZP2. Essas equipas têm evitado o erro de comparar escolas que respiram contextos identitários específicos e, conseqüentemente, diferentes. É comum aceitar que a escola visa hoje finalidades educativas, sociais, culturais (...) e que a inclusão é um objetivo maior. É bom que assim seja sob pena de que o olhar externo seja arbitrariamente condicionador ou imperativo.

Como Sérgio diz, através da escola “cumprir radicar em todos os jovens, pela acção diária, o costume salutar de servir o próximo, de trabalhar sem tréguas para o bem comum” (id. *ibid.*, p.169). Defendo convictamente esta dimensão humanista da escola e o inerente alcance sociocultural.

Precisamos de escolas que sejam criadoras de conhecimento/sentido e exercício de reflexão, partindo de si, do que são, do que querem e precisam ser. Trabalhamos com os alunos e para os alunos e os nossos não são os outros. Somos os professores que somos e o resultado do nosso trabalho cria interações específicas que originam soluções próprias para problemas que são distintos. Gosto de viver com estas particularidades e entendo que não as valorizar é fragilizar qualquer atuação educativa e qualquer processo de aprendizagem. Concordo com Grácio quando refere que a escola “é o, lugar, ou mais modestamente, um lugar do homem a fazer. A oficina onde a experiência se devia ordenar, ou aceitar que se ordenasse, de maneira a garantir a cada um, um encontro com o real e com os outros, o encontro de si mesmo” (1995, vol.1, p. 157). No fundo, ajudar personalidades a fazer-se na inserção/interação no meio, no real, sistematizando e cultivando a ambição de o transformar para usufruto e ação de todos. O mesmo autor defende que “aptidões variadas só podem, na generalidade dos casos, revelar-se em situações diversas. Impõe-se, portanto, organizar, ou consentir na organização (...), de modalidades multiformes de actividade escolar susceptíveis de determinar o exercício de outras tendências, aptidões e capacidades além das que relevam da inteligência abstrata e verbal” (id. *ibid.*, p.116).

É para mim evidente, como já deixei explícito, que o 3.º ciclo de avaliação externa que está no terreno valoriza a naturalidade e identidade das escolas e atende à inclusão dos alunos como o resultado maior desse processo de territorialização do espaço escolar. Assim considero fundamental que cada escola defina com rigor a sua identidade e os seus propósitos, solidamente escudados na sua realidade de pertença. Se assim for as equipas

inspetivas irão reconhecer e valorizar os nossos contributos e os nossos resultados. Foi assim que aconteceu connosco no processo de avaliação que decorreu em março de 2023.

É essencial estruturar um conjunto de respostas que agitem consciências, alterem hábitos e posturas e erijam ações marcadas por virtudes atuantes. A educação é uma obra permanente pois novos públicos chegam em cada ano com as suas particulares. Este agrupamento é a casa que acolhe todas elas e com elas trabalha sem que o sonho da pessoa que as contém, esmoreça e a sua vontade diminua.

Avançarei agora com algumas indicações de pormenor relativas à caracterização da nossa intervenção educativa, indicações que foram visualizadas e referidas de forma positiva pela equipa inspetiva.

2.Caraterização da nossa intervenção educativa

2.1. Pressupostos e constatações

Na complexidade e diversidade, seiva embrionária de qualquer espaço educativo – “a escola é uma organização social entretecida pelos actores marcada pela polifonia e pela copresença de diversas perspetivas” (Alves, 1999a, p.15) -, é importante manter em permanente atualização e vivência os seguintes elementos: ouvir as pessoas e reconhecer o outro na sua dignidade e imprescindibilidade; praticar uma gestão humanista, formativa e, assim, construir vínculos significativos - que terão certamente uma multiplicação gradativa -; assumir uma identidade prospetiva, dinâmica (cada escola tem particularidades e diferenças); abrir o agrupamento à realidade, trabalhar na e para a solidez da comunidade (cada escola respira e reflete o meio à sua maneira com a sua história contextual e geracional); saber olhar e ver o entorno é uma necessidade; neste processo o que somos é relevante, a maneira como somos é decisiva; saber viver com verbos permanentes e prospetivos - acolher, compreender, provocar, promover, emancipar -, é uma necessidade insubstituível.

Associados aos pressupostos e constatações indicados deveremos ainda manter um diálogo vivo com os seguintes desafios: observar com rigor e constância os documentos curriculares de referência, praticar a avaliação para as aprendizagens – a única que atende verdadeiramente aos tempos e modos que habitamos - e promover uma

cultura colaborativa, exigência e necessidade na escola e no mundo onde vivemos, labutamos pessoal e profissionalmente.

3. Domínios de análise da avaliação externa

3.1. Estratégias e atividades de inclusão

No trabalho de construção da escola- realidade plurívoca e gênese constante é fundamental estabelecer parcerias várias, diversas e multifocais. Assim trazemos riquezas outras, fundamentos e sustentações plurais que, atendendo à riqueza e necessidades humanas, promovem respostas diversas e capacitantes para a diversidade docente e discente. O nosso objetivo permanente é como bem referiu Azevedo “entender os alunos como seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a maior hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e sociabilidade” (2011^a, p.15).



Fig. 1 Parcerias existentes

3.2. Autoavaliação – consistência e impacto

Igualmente decisiva é a existência de uma autoavaliação rigorosa, processo de monitorização construído com a e para a comunidade educativa, centrado e com impacto na melhoria contínua do agrupamento. Processo que permita corrigir trajetórias que se afastam das metas traçadas e que (re)oriente a ação educativa.

Acompanhando agora de perto o roteiro da avaliação externa e os diversos domínios de análise que o constituem apresentarei brevemente algumas características do nosso trabalho que a equipa inspetiva valorizou como pontos fortes.

No que respeita à liderança e gestão sublinho a importância da mobilização da comunidade educativa e do incentivo à participação dos diversos atores educativos. Igualmente decisiva é a definição anual e consensualizada de apostas claras a serem trabalhadas por todos. A promoção e regulação de estratégias e metodologias que atendam à diversidade existente na escola e a mestria crescente dos recursos técnicos existentes (psicólogos, artistas residentes, animadores socioculturais, (...)) capazes de trabalhar com situações complexas e desafiantes, a organização de DAC(S) que originam trabalho colaborativo e articulado, a capacitação dos docentes em jornadas pedagógicas contextualizadas nas necessidades e problemas existentes são outras vias e abordagens que testamos e desenvolvemos sempre que pedagogicamente justificado.

A nossa aposta na vertente artística (Orquestra Energia, Plano Nacional das Artes, Projeto Cultural de Escola, Artista Residente, Animadora sociocultural, Escola Unesco, oferta complementar de Educação Musical no 3.º ciclo, Clube de Teatro (...)), é uma porta de entrada no sucesso educativo e no alicerçar de personalidades mais humanas, mais livres e conscientes.

No que respeita à prestação do serviço educativo importa-nos que toda a ação procure trabalhar com os alunos concretos. Todas as nossas atividades visam que estes assumam o seu trajeto de aprendizagem enquanto atores e autores. Promovemos um envolvimento ativos das instituições de ensino superior e desenvolvemos um programa formativo intenso e pragmático em termos de diversificação de estratégias e instrumentos de trabalho assim como na prossecução de uma efetiva avaliação formativa com feedback permanente. Queremos que os nossos alunos saibam a todo o momento onde estão, como estão e o que precisam de fazer/alterar. Os docentes ponderam atempadamente a diversa informação recolhida e preparam os apoios educativos, apenas na justa medida (modo e tempo) em que são necessários. As respostas educativas divergem de contexto educativo para contexto educativo, tendo os próprios alunos responsabilidades acrescidas na minoração das dificuldades existentes no grupo turma (mentoria, projeto “a melhor turma da escola”, quadro de mérito escolar e social). Para situações que obriguem a intervenções de especial melindre e especificidade há uma equipa multidisciplinar no terreno (PIPSE

e SPO)) que desenvolve um trabalho balizado e analisado em Direção e Conselho Pedagógico.

Com os contornos levemente esboçados temos estruturado uma intervenção educativa que envolve o aluno de forma ativa, que testa soluções e metodologias diferenciadas, que avalia formativamente o percurso feito e promove práticas docentes e discentes colaborativas. Neste caminho foi possível que os resultados académicos tivessem uma evolução positiva e um trajeto sustentável, quase sempre acima da média nacional (alunos com perfil semelhante)

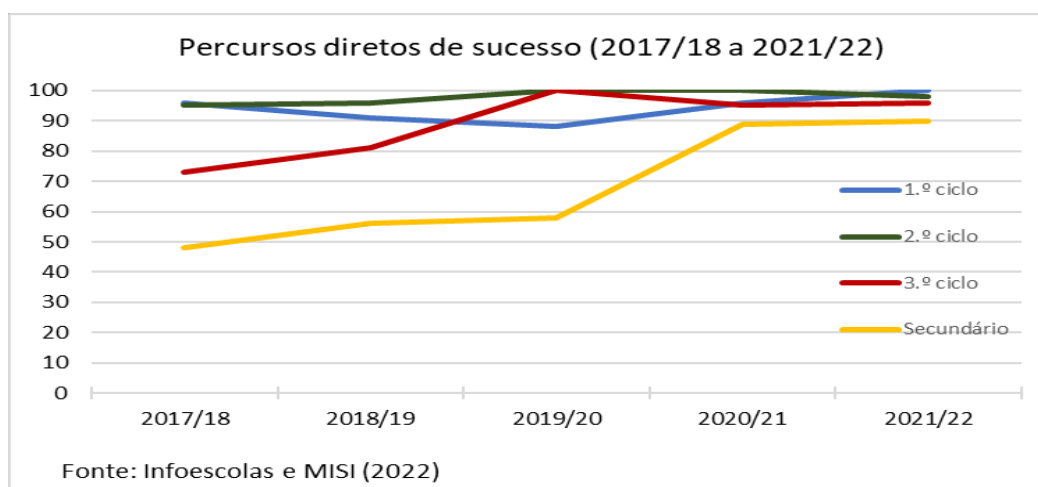


Fig. 2- Percursos diretos de sucesso

Acerca dos resultados sociais foi possível evidenciar a regular participação dos alunos e pais nos diversos projetos e atividades, o seu sucesso escolar e prossecução de estudos no ensino superior (nas suas primeiras opções e com a obtenção de bons resultados), a realização de iniciativas diversas de aproximação à comunidade (concertos, exposições, ciclos de cinema, saraus de poesia, torneios desportivos), o trabalho de voluntariado em lares (diálogo intergeracional), a realização de diversas ações de solidariedade (LPCC, Cruz Vermelha, CPCJ...) e o grau de satisfação da comunidade elevado (superior a 90%).

Com estas evidências- bem analisadas, documentadas e inquiridas durante o processo de avaliação- foi possível ter o resultado Muito Bom nos 4 domínios em análise.

Conclusão

As três avaliações externas realizadas no agrupamento (2008, 2012 e 2023) constituíram-se em importantes momentos de análise e reflexão partilhada. Permitiram evidenciar áreas de melhoria que ajudaram a organização a crescer e melhorar. Criaram unidade e compromisso no seio da comunidade escolar, comunidade educativa e no diálogo institucional. As metodologias dos ciclos avaliativos têm conhecido afinamentos e graus de sensibilidade crescente em relação aos territórios educativos que analisam. A inclusão e os resultados sociais têm ganhado preponderância e pertinência na avaliação externa feita. A audição aos diversos públicos manifestou mais que inquisição curta e condicionante uma procura de diálogo franco para apurar constantes e graus de participação esclarecidos e críticos. Azevedo dizia em 1994 que a “hipercomplexidade que o sistema educativo de hoje atingiu requer respostas variadas, flexíveis, uma multiplicidade de soluções e de projectos concretos de escola. Nenhuma mudança é linear, sob pena de não ser eficiente. Definido um rumo, as respostas concretas aos problemas têm de ser construídas de um modo particular em cada organização escolar” (Azevedo, 1994, p.296). Entretanto passaram muitos anos e a complexidade cresceu exponencialmente e com ela a urgência e a pertinência de criar essas respostas profundamente imbricadas no meio de pertença. Neste contexto gostaria de terminar por sublinhar que precisamos de um tempo longo para compreender e para estruturar respostas educativas resolutas e fecundas. Temos de evitar imediatismos, evitar ser desviados desse tempo longo, o tempo da maturação crítica, que parte de nós e que nos leve(a) na integra, um tempo que nos inclua e nos projete para incluirmos os outros.

Ponderando estes traços pode a avaliação externa ser uma condição de melhoria das organizações escolares.

Referências Bibliográficas

Alves, J. M. (1999a). A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituída. Edições ASA.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade, Reflexão sobre Política Educativa*”. Edições ASA.

Azevedo, J. (2011a). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (in)Sucesso. Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Editora.

Grácio, R. (1995). *Obras Completas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sérgio, A. (1972). *Ensaio*. Tomo II. Livraria Sá da Costa Editora.

AVALIAÇÃO EXTERNA: ‘TOOLKIT’ PARA PERSPETIVAR A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Lídia Serra¹

1. Introdução

A Agenda 2030 da UNESCO (2018) para o desenvolvimento sustentável reafirma a importância do investimento em políticas sistémicas e robustas que garantam uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas. Assegurar a inclusão requer políticas de não discriminação indutoras da transformação profunda dos sistemas educativos, combinando processos desbloqueadores da metamorfose da organização e das culturas de escola, a reinvenção do ensino-aprendizagem e da própria avaliação dos alunos e a ativação de mecanismos de *accountability* que assumam o propósito da regulação dessas transformações.

Repensar a educação sob o desígnio da inclusão implica atuar em contextos de vulnerabilidade. O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criado em 1996, constitui um dos pilares das políticas de inclusão no contexto português. Contudo, a promoção da inclusão e da equidade não se resume apenas a aspetos legislativos, técnicos, organizacionais e pedagógicos, pois implica uma visão coletiva e toda uma estratégia de implementação, monitorização e avaliação. É sob esta premissa que esta narrativa dilucida sobre a avaliação de escolas enquanto elemento ímpar na implementação de políticas de equidade. Pese embora, na avaliação interna das escolas TEIP os dados sejam promissores e anunciem a melhorias nos resultados (Costa e Almeida, 2022), é propósito desta narrativa: (i) analisar se a singularidade da condição

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Portugal, lidiajpserra@gmail.com

TEIP é determinante dos resultados da avaliação externa das escolas (ii) perceber se a avaliação externa detém potencial para assumir uma função reguladora dos processos de melhoria das escolas TEIP.

2. Programa TEIP: o Contexto para a sua Implementação

Inclusão e equidade são a palavra de ordem no mundo moderno da sociedade globalizada do século XXI. Efetivamente, as questões que implicam a desigualdade social e, em sequência, a desigualdade na educação estão no centro do debate político, quer nacional, quer da OCDE. A pertinência destas narrativas é indiscutível por questões de justiça social e pelo potencial de impacto que a problemática interpõe em termos do desenvolvimento humano, social e económico dos países. Paradoxalmente, a realidade premeia-nos com o factual aumento da desigualdade na distribuição do rendimento e da riqueza na OECD, tendência fatídica dos últimos trinta anos traduzida no agravamento do *index gini* de 0.28 para 0.32, entre 1987 e 2015 (Maranzano, Bento & Manera, 2022).

Portugal com um *index gini* de desigualdade social superior ao da OECD, vem fazendo uma trajetória de políticas públicas de aproximação em relação aos valores médios desta organização, pese embora o seu enquadramento no grupo de sete países de 'high income-inequality' (Maranzano, Bento & Manera, 2022). São estas desigualdades sociais que transportam desigualdade para a educação. Num estudo implicando crianças de 5 anos, a comparação de um grupo integrando o quartil socioeconómico inferior com o quartil superior, revelou que as primeiras iniciam o seu percurso escolar com um atraso de 20 meses em competências sócio-emocionais, doze meses em literacia emergente, onze meses em numeracia emergente, nove meses em memória de trabalho e oito meses em flexibilidade mental (OECD, 2020b).

Em Portugal, este enquadramento justifica toda uma definição e uma agenda de políticas públicas para a educação com quase 40 anos de existência, iniciada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde o estado chama a si a responsabilidade pela democratização do ensino e se institui como o garante do direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolares (fig.1). Por esta via, a equidade em educação torna-se num instrumento fundamental da equidade social (Lemos, 2013).

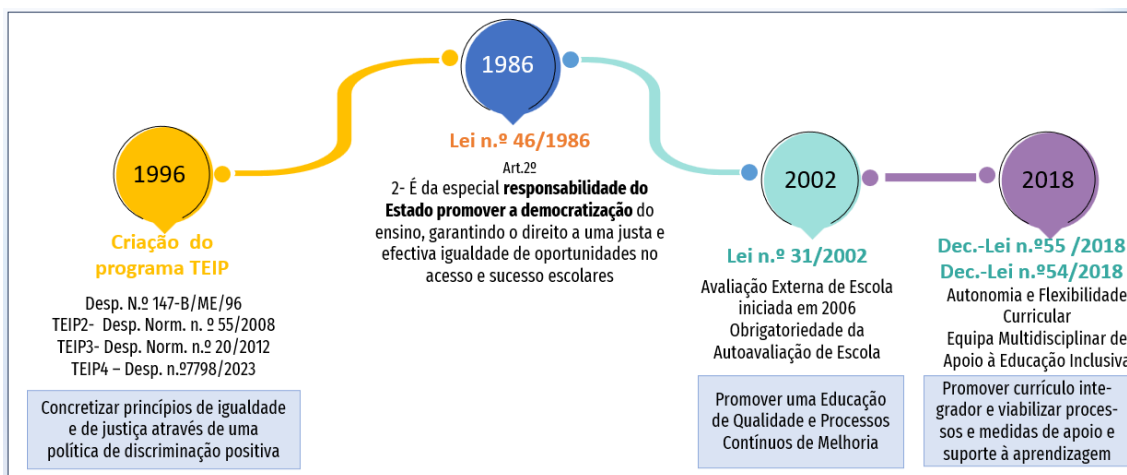


Figura 1. Contexto

No percurso de transição para um sistema escolar mais igualitário e menos meritocrático, reportam-se as políticas de discriminação positiva instituídas através do Programa TEIP, desenvolvido à semelhança de outros na Europa, como as *Zones d'Éducation Prioritaire* em França e as *Education Action Zones* em Inglaterra. A iniciativa governamental TEIP, a iniciar a quarta geração, afirmando-se como uma política de coesão social, tem como desiderato o aprofundamento da inclusão e equidade educativas mediante o estímulo à criação e desenvolvimento de medidas de autonomia e inovação curricular e organizacional, para produzir progressos ao nível do sucesso e na redução do abandono escolar (fig. 2).

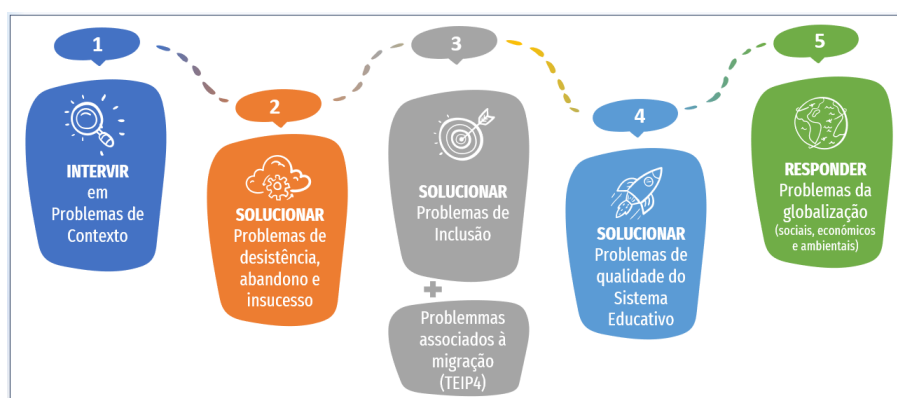


Figura 2. Desiderato do programa TEIP

As políticas de “educação compensatória” ou de “educação prioritária” assentam no reforço das condições escolares a grupos sociais e territórios desfavorecidos (Lemos, 2013) sob a premissa da igualdade de oportunidades e do acesso a um ensino de qualidade. Suportar a capacidade das escolas TEIP para responder em matéria de justiça

curricular implica, segundo Santomé (2013), a análise do currículo colocado em ação, a sua avaliação e investigação, sob a princípio de que tudo o que é decidido e realizado em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais, ajudando-os a ver, analisar e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. A urgência de desenvolver um currículo em ação² que responda à diversidade da sala de aula é o desafio de todas as escolas e um desafio gigantesco para as escolas TEIP na dimensão da concretização da igualdade e da justiça através das políticas de discriminação positiva. O programa TEIP prefigura a melhor das hipóteses para viabilizar “um paradigma de escola / educação capaz de concretizar o desejo e a necessidade democrática de uma escola para todos” sendo que “nesse ideal, a metodologia a utilizar é (tem que ser) flexível e implicar professores, alunos e a própria comunidade” (Palmeirão, 2015, p.85). A este nível, as ferramentas da autonomia e da flexibilidade curricular e a mobilização de medidas multinível para responder às urgências dos contextos TEIP prefiguram-se como aliados incondicionais na ação para a inclusão (fig.1) e portentos para a necessária inovação dos processos de escolarização e, segundo Alves (2021), de uma gramática generativa transformacional. Por fim, um elo importante na implementação das políticas de equidade e do próprio programa TEIP implica a avaliação de escolas, pedra angular na promoção de processos continuados de melhoria e da qualidade da educação (fig.1).

2. Avaliação de Escolas

Autonomia e inovação são palavras de ordem nas narrativas da OCDE e, sob a noção de conceitos viajantes entre países (Barzano, 2009), tornaram-se também mandatárias nos discursos nacionais das políticas públicas para educação e segundo Serra et. al (2024) são um elo constitutivo de muitas narrativas de escola, em emergência noutras e com urgência de se instituírem a ainda noutras. Uma maior autonomia traduz-se em empoderamento para os atores educativos se auto-organizarem e colaborarem (OECD, 2020a) e para intervirem no currículo, organizando os modos da sua

² Entendido de acordo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho como um currículo integrador, que agrega todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos.

operacionalização face aos contextos das escolas. Nesta resposta, os países têm de encorajar a inovação nos seus sistemas educativos ao mesmo tempo que os seus sistemas de *accountability* são acionados e operam para minimizar os riscos e erros (OECD, 2020a). De acordo com Hargreaves e Fullan (2012) nos sistemas educativos mais bem-sucedidos, a ênfase vem derivando para a construção de capital individual e, especialmente, da capacidade coletiva dos educadores feita à custa de processos de *accountability* interna e externa. Do mesmo modo, em Portugal, as medidas para a democratização da escola assentaram na cocriação dos programas TEIP e dos processos de monitorização e avaliação das escolas.

2.1. Avaliação externa de escolas TEIP

Cabe à Direção Geral da Educação (DGE) proceder ao apoio, monitorização e avaliação das escolas TEIP, bem como, à emissão de orientações por via da constituição de um quadro de indicadores globais orientadores do processo de construção de Planos de Ação, documentos que consagram a intervenção educativa por referência a uma visão multifacetada e participada de escola. Assim, a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), na sua ação inspetiva das escolas TEIP, atenta a intervenções de carácter autónomo, pautadas pelo mesmo referencial que enquadra a avaliação das demais escolas. A avaliação externa, sobranceiramente, acolhe a função de produção de feedback da ação educativa. Este olhar externo do trabalho desenvolvido pelas escolas e dos respetivos planos de ação, enforma a lógica de melhoria, produzindo orientações de reorientação e continuidade da (re)construção da ação por via das considerações estruturadas como áreas de melhoria e pontos fortes enunciados nos relatórios de avaliação externa.

O último relatório plurianual da DGE referente ao programa TEIP3, reportado ao período 2012 a 2018, e o relatório anual 2021/22 dá conta dos progressos alcançados com a medida por comparação com os resultados de outras escolas e face a uma evolução vertical de resultados nas escolas TEIP. Em termos gerais, estes resultados sinalizam a melhoria do desempenho dos alunos das escolas TEIP, pese embora os pequenos desvios face a unidades orgânicas (UO) não TEIP.

Neste quadro, duas questões poderão ser colocadas a propósito da ação da avaliação externa. Primeira, até que ponto a condição de território vulnerável pode ter impacto na avaliação externa. Segunda, perceber até que ponto a avaliação externa

contempla no processo inspetivo as dimensões da especificidade dos TEIP e afirma o seu importante papel reorientação dos processos de melhoria. Para dar consta destas duas questões foram analisados os relatórios avaliação externa de todas as escolas avaliadas no terceiro ciclo de avaliação externa, iniciado em 2018, até ao final do terceiro trimestre de 2023. Assim, um total de 147 relatórios de avaliação externa de UO TEIP e não TEIP forma analisados, considerando-se os resultados da avaliação por domínio. Adicionalmente foi conduzida uma análise de conteúdo dos pontos fortes e áreas de melhoria indigitados pela IGEC em relação às UO TEIP. As categorias de conteúdo consideradas para esta análise constituem as orientações definidas no Despacho Normativo n.º 20/2012, no artigo 3.º reportado a ações a consagrar nos planos de melhoria das UO TEIP e no artigo 4.º em relação à colaboração dos parceiros. Assim, as categorias incluíram: (i) a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos; (ii) a redução do abandono e do absentismo e indisciplina dos alunos; (iii) a transição da escola para a vida ativa; (iv) a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na comunidade; (v) a intervenção dos parceiros na viabilização de planos de melhoria.

Os resultados da avaliação de escolas constam da tabela 1 e a tabela 2 explicita a análise de conteúdo efetuada às orientações emanadas pela IGEC.

Domínio	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Unidades Orgânicas Não TEIP					
<i>Autoavaliação</i>	1.7%	21.4%	58.1%	17.9%	.9%
<i>Liderança e Gestão</i>	1.7%	4.3%	33.3%	58.1%	2.6%
<i>Prestação de Serviço Educativo</i>	-	5.1%	58.1%	35.9%	.9%
<i>Resultados</i>	-	5.1%	69.2%	23.1%	2.6%
Unidades Orgânicas TEIP					
<i>Autoavaliação</i>	-	20.0%	50.0%	30.0%	-
<i>Liderança e Gestão</i>	-	13.3%	26.7%	54.7%	3.3%
<i>Prestação de Serviço Educativo</i>	-	13.3%	50.0%	36.7%	-
<i>Resultados</i>	-	13.3%	66.7%	20.0%	-

Tabela 1. Resultados da avaliação externa entre 2018 e o final do terceiro trimestre de 2023

Avaliação Externa	Pontos Fortes	Áreas de Melhoria
<i>Qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares</i>	36.7% (11)	70.0% (21)
<i>Redução do abandono, absentismo e indisciplina:</i>	<i>Abandono escolar</i>	6.7% (2)
	<i>Absentismo</i>	13.3% (4)
	<i>Indisciplina</i>	23.3% (7)
<i>A transição da escola para a vida ativa</i>	-	-
<i>Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na comunidade</i>	83.3% (25)	3.3%
<i>Intervenção dos parceiros nos planos de melhoria</i>	53.3% (16)	-
<i>Promoção da inclusão</i>	73.3% (22)	-

Tabela 2. Resultados da análise de conteúdo aos pontos fortes e áreas de melhoria elencados nos relatórios de avaliação externa no período 2018 até ao final do terceiro trimestre de 2023

Das 147 UO avaliadas no terceiro ciclo de avaliação externa, 117 não TEIP e 30 TEIP, nos quatro domínios de avaliação externa não há diferenças expressivas de apreciação entre as duas realidades (tabela 1). Pese embora os resultados escolares das UO TEIP sejam inferiores, dados do relatório da DGE, aspeto secundado pela IGEC ao identificar os resultados escolares como uma área de melhoria em 70% das UO TEIP (tabela 2), estes produzem 13.3% de UO TEIP com avaliação de suficiente no domínio dos resultados e de 86.7% com uma avaliação de pelo menos bom. Em Portugal, a avaliação externa aponta para um alinhamento com a literatura em matéria de *accountability* que, segundo Portz (2021) está em transição, estando as metas a derivar de um enfoque em resultados académicos para conceções mais alargadas da aprendizagem dos alunos. Assim, Portugal denota um alinhamento transnacional na avaliação externa face ao enfoque em toda a organização escolar em vez de apenas considerar os resultados académicos (Serra et al., 2023; Torres, 2021). Os resultados da tabela 1 permitem ainda verificar que tanto em UO TEIP como não TEIP, o domínio da autoavaliação é o mais frágil da ação das escolas e o domínio da liderança e gestão acolhe perceções mais favoráveis, apontado para as lógicas de legitimação referidas por Serra et al. (2023).

A avaliação externa dá conta e (en)informa as UO TEIP sobre a qualidade do trabalho que vem desenvolvendo em todas os itens essenciais das políticas de discriminação positiva com exceção dos aspetos que remetem para a transição para a vida ativa (tabela 2). Há um reconhecimento pela avaliação externa daquilo que é o papel das UO TEIP na coesão social e na condução de processos de equidade. A prová-lo apontam-se 73.3% de UO TEIP em que a ação para a promoção da inclusão é uma força e o facto de 83% das UO constituírem eficazes agentes educativos e promotores da cultura na vida das comunidades em que se inserem. Destaque também como ponto forte em 53% das UO TEIP as interações com os parceiros. No que respeita à redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos, a apreciação da IGEC dá conta que pelos menos três quartos das UO TEIP não apresentam fragilidades nesta matéria. Enfim, a avaliação externa traça um conjunto de informações que pode ser colocada em ação pelas UO TEIP com vista à redefinição dos seus processos de melhoria.

2.2. Interações entre a avaliação externa e a escola

Para que a avaliação externa seja impactante e exerça a sua função implica a existência de receptividade por partes das escolas e dos atores educativos para acolher as orientações. As crenças naturalizadas e sentimentos gerados durante o ato inspetivo podem diminuir o impacto da avaliação externa na (re)condução dos seus processos de melhoria. A superficialidade ao invés da abrangência e a aparência em oposição da consistência poderão impor-se. Um estudo realizado por Sampaio & Leite (2016) dá-nos conta que: (i) a maioria das UO TEIP parece associar o impacto da avaliação externa, mais aos resultados sociais, do que aos resultados académicos, (ii) a avaliação externa tem menor impacto na ação pedagógico-didática e na promoção de ações para a equidade e a justiça curricular, mas reforça positivamente os processos de articulação dirigidos para a promoção do sucesso escolar; (iii) o impacto da avaliação externa verifica-se mais a nível organizacional e da autoavaliação, do que aos resultados académicos. Outro estudo, realizado por Serra et al. (2024), centrado na análise documental cruzada de documentos estruturantes de escola e de relatórios de avaliação externa reporta que: (i) a autoavaliação de escola, apesar de pautada por consistência, carece de se tornar num processo mais participativo e denota falta de enfoque no ensino aprendizagem; (ii) as escolas necessitam de aprofundar uma cultura de avaliação; (iii) há evidências da incompreensão da avaliação da avaliação externa por parte de UO, reportada pela rejeição do sentido da mesma; (iv) as escolas, após a avaliação externa, revelaram aprofundamento de práticas de autoavaliação. Por esta via, importa investir no sistema educativo português em ações que fomentem a confiança organizacional como forma de potenciação de processos construtivos de uma avaliação externa ao serviço do soerguimento de soluções organizacionais efetivas pelas escolas. Estas, contudo, precisam de lutar contra as desarticulações no sistema e a falta de intencionalidade ou intencionalidade superficial na ação educativa por via do investimento na construção de organizações mais interdependentes e orgânicas e na mobilização das lideranças (Serra et al., 2024). Por conseguinte, o uso do conhecimento de escola produzido pela autoavaliação precisa de se tornar mais consistente e interdependente pois, para Fullan et al. (2015) os processos de *accountability* interna devem preceder a externa se a meta for a melhoria efetiva da aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

A avaliação das escolas transcorre como um elemento ímpar na construção de uma escola de qualidade, justa, equitativa, que educa com e para a diversidade. A avaliação de escola - Externa e Autoavaliação – transcorre como “ferramenta” capaz de gerar conhecimento em ação para sustentar a resposta organizacional e a transformação do ensino aprendizagem. Acentuar o carácter construtivo da avaliação externa e aprofundar práticas de autoavaliação são os caminhos para a afirmação de uma cultura de uso da avaliação de escola capaz de suportar a ação organizacional e pedagógica consciente, dirigida e deliberada. Enfim, é necessária uma avaliação externa em linha com o modelo reportado por Machado e Formosinho (2016), o modelo de organização aprendente. É este o princípio que pode reforçar a ideia de que “ser TEIP é ser capaz de pensar diferente e, nesse horizonte, a construção e aplicação de um plano de ensino flexível, conjugado e alimentado por práticas de aprendizagem significativas” (Palmeirão, 2015, p. 92).

Referências bibliográficas

- Alves, J. (2021). Uma Gramática Generativa Transformacional para Gerar uma Outra Escola. Cristina Palmeirão & José Matias Alves [Coordenação]. Mudança em movimento. Escolas em Tempos de Incerteza. Universidade Católica Editora. Porto. p.25-48.
- Barzano, G. (2009). Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord) (2022). 25 anos do Programa TEIP em Portugal. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Educational Policy Analysis Archives*. 23(15), 1-18. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>.
- Hargreaves A. & Fullan, M. (2012). Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. NY: Teachers College Press. New York.
- Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas* [Online], 73. URL: <http://journals.openedition.org/spp/1383> (consultado o 09 fevereiro 2024).

- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Escolas, Melhoria e Transformação. 16, 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Maranzano, P., Cerdeira Bento, J.P. & Manera, M. (2022). The Role of Education and Income Inequality on Environmental Quality: A Panel Data Analysis of the EKC Hypothesis on OECD Countries. *Sustainability*. 14(3), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su14031622>
- OECD (2020), Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- OECD (2020b), Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- Palmeirão C. (2015). A Diferença Somos Nós: Relação Escola-família-comunidade. Cristina Palmeirão & José Matias Alves [Coordenação], Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP. Universidade Católica Editora. Porto. 81-94.
- Portz, J. (2021). “Next-generation” Accountability? Evidence from three School Districts. *Urban Education*, 56(8), 1297-1327. <https://doi.org/10.1177/0042085917741727>
- Sampaio, M. & Leite, C. (2016). A Avaliação Externa das Escolas e os TEIP na sua Relação com a Justiça Social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115–136. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.190>.
- Santomé, J. La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. Porto Alegre, Brasil: Penso, 2013.
- Serra, L., Alves, J. & Soares, D. (2023). The Role of External Evaluation Control Mechanisms and the Missing Loop of Innovation. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 156-182. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322764>.
- Serra, L., Alves, J. & Soares, D. (2024). Pseudomorphosis of Schools' Systems and the Fiction of its Regulatory Processes: a Study of Educational Narratives. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.33902/JPR.202424016>

Torres, R. (2021). Does Test-based School Accountability have an Impact on Student Achievement and Equity in Education. A panel approach using PISA. OECD Education Working Papers, 250, 03-37.

United Nations, (2018). The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean, Santiago.

“UMA ESCOLA QUE SONHA É UMA ESCOLA QUE VIVE”

É possível sonhar num Agrupamento aberto a novas propostas organizacionais que visam responder a novos desafios

Helena Nogueira¹ e Sandra Morais²

1. Introdução

O Agrupamento de Escolas de Pinheiro (AEPinheiro) disponibiliza à população do concelho de Penafiel, prioritariamente à população da zona sul, uma oferta educativa que compreende a educação pré-escolar, o ensino básico geral (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e o ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais). A aposta estratégica na diversificação da oferta educativa e formativa é ainda reforçada pela existência do Centro Qualifica, fortalecendo assim a intervenção da Escola na comunidade.

O AEPinheiro é uma comunidade educativa cuja missão é “*promover a formação integral da pessoa*” (PEA, p. 30). Trata-se de uma Escola Pública, do século XXI, que tem como visão preparar para um mundo imprevisível, complexo e em constante mutação, desenvolvendo na pessoa a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permita aprender ao longo da vida. A máxima é prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador. Cumulativamente, deseja ser uma Escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos. Liberdade, Responsabilidade e Integridade, Competência e Profissionalismo,

¹ Agrupamento de Escolas de Pinheiro - Penafiel, maria.nogueira@ebspinheiro.net

² Agrupamento de Escolas de Pinheiro - Penafiel, sandra.morais@ebspinheiro.net

Empenho e Disponibilidade, Tolerância e Solidariedade, Humanismo e Justiça, Cidadania e Participação, são os valores que estruturam o AEPinheiro.

2. O propósito e finalidades da avaliação externa “numa escola que sonha”

O Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), intitulado “**Uma Escola que sonha é uma escola que vive**”, é um Projeto de Escola que procura mobilizar e sustentar processos de mudança nos quais a comunidade produz a partir da diversidade, com generosidade e olhar sistémico, propostas inovadoras que nos façam avançar. A Escola procura a transformação e melhoria através de uma *“liderança sustentada por uma gestão participativa e democrática que incentiva a partilha de ideias, a capacidade de ouvir os outros, a assunção de uma abertura e flexibilidade perante o contributo de todos, promovendo a valorização, o reconhecimento e a motivação como aspetos fundamentais na construção de uma escola, que se pretende de excelência.”* (PEA, p.2).

A avaliação externa das escolas vem assumir um papel preponderante na construção das “escolas que sonham”. Conforme referido no normativo que inicia o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, Lei 31/2002, de 20 de dezembro, a prossecução dos objetivos do sistema de avaliação deve ser entendida de forma a que se verifique *“(...) a criação de termos de referências para maiores níveis de exigências, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho da educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.”* (Lei nº 31/2002, art.º 4, cap. I).

No campo educativo, a avaliação é tendencialmente realizada como forma de controlo e passa pela definição de metas e pela sua quantificação ao nível de concretização. Identificam-se os pontos fortes e as áreas de melhoria, permitindo (re)formular estratégias direcionadas e responsabiliza-se toda a comunidade educativa pelos resultados.

Segundo Fialho (2009), a avaliação externa deve fomentar às escolas avaliadas uma reflexão do trabalho que têm desenvolvido, facultando indicadores que facilitem a elaboração de Planos de Melhoria. Deveria, assim, revestir-se de um carácter mais contínuo e não pontual, como geralmente acontece.

A avaliação externa de escolas (AEE) constitui uma política de avaliação, que põe em prática um programa de ação complexo e multifacetado, e representa uma política educativa que (enquanto tal) se propõe contribuir para melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento do empreendimento educativo (Pacheco, Seabra e Morgado, 2014).

3. A escola “vive” sem a avaliação externa?

Na verdade, e como sustenta Azevedo (2007), as *“criações sociais são sempre muito mais complexas do que os instrumentos de que dispomos para as avaliar”*, o que implica que os juízos avaliativos serão sempre seletivos. Contudo, o reconhecimento desta parcialidade e subjetividade não significa excluir a possibilidade e necessidade de avaliação das escolas. (Sá, 2009).

O processo de avaliação permitiu momentos intensos de reflexão, com forte participação democrática dos membros da comunidade educativa, que não se limitaram, apenas, a emitir opiniões sobre várias questões, mas também a tomar parte ativa no diálogo para a melhoria.

“Na ciência há esta coisa muito bela: é mais fácil apontar o erro do que provar a verdade” (Calado, 2016) e, por isso, é através da sistematização da análise, da observação e da experiência que é possível reconhecer o erro e avançar. Dado que é mais fácil identificar o erro do que provar a verdade, não devemos considerar a crítica proveniente da avaliação das escolas como uma ameaça, nem simplesmente querer que o processo de avaliação confirme o que já é do conhecimento prévio ou que sirva de justificação para resolver problemas internos (Morris, 2003). Deve-se, então, considerar a avaliação como uma pista válida em busca da concetualização da realidade.

A AEE, desde que portadora de novas ideias e novas práticas, pode promover uma “provocação”, inclusive no domínio da própria autoavaliação, necessariamente assente numa aprendizagem e desenvolvimento organizacional. As estratégias de regulação associáveis à avaliação externa poderão, também, em complementaridade ou em alternativa, serem mais persuasivas e pedagógicas/formativas, enfatizando o feedback, o diálogo, o apoio e o acompanhamento.

A autoavaliação institucional é, ela própria, parte e elemento essencial da transformação que se pretende operar na escola, que requer tempo e apoio para se desenvolver e consolidar. Enquanto prática associada à definição, construção, orientação, implantação, monitorização e regulação da ação e da política local da escola, a autoavaliação/autorregulação constitui, intuitivamente, uma peça chave do impacto da avaliação externa. E é necessária uma prática sistemática de autoavaliação para que a percepção dos efeitos da avaliação externa seja global e positiva.

Conclusões

Privilegia-se um olhar sobre os relatórios de avaliação externa que tem em conta os indicadores e categorias utilizados pelos avaliadores, procurando compreender os pontos de convergência e divergência resultantes de uma triangulação de olhares normativos e académicos. A análise estrutura-se com base na hipótese segundo a qual os modos de interpretação do modelo de avaliação externa não são inteiramente prescritivos, permitindo variações, mas que estas não dependem apenas da apreciação subjetiva da equipa de avaliadores de cada escola, sendo condicionadas por fatores diversos, como o tipo de escola, os seus resultados, o meio envolvente ou a região em que se situa.

Sendo a AEE um instrumento de avaliação resultante da política educacional, ao caracterizar a perspetiva de toda a comunidade educativa, permite às escolas refletir sobre as suas práticas numa perspetiva mais alargada e valorizar o seu papel e a sua imagem no seio da comunidade, permitindo “*compreender melhor a realidade do que está ocorrendo nas escolas, salas de aula e nos diversos locais onde a educação acontece*” (UNESCO, 2021, p. 123).

Na nossa perspetiva, compreender-se-á que a avaliação externa de escolas, enquanto instrumento de mudança, possa levar tempo, ou possa exigir tempo para surtir efeito, no entanto, o processo de avaliação externa do AE Pinheiro refletiu-se numa melhoria contínua nos diferentes domínios, reforçando uma cultura de autorregulação com impacto na nossa ação educativa, que traduz o desiderato desta instituição, que constantemente reflete sobre o seu papel no contexto da comunidade onde se insere.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2002) Avaliação das escolas: consensos e divergências. Porto: Edições AS.

Azevedo J. (2007) Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In: SEMINÁRIO AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: modelos e processos, Lisboa. Actas... Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

Calado, J. (2016). A ciência como ética. XXI, Ter opinião, 6, 3-16.

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e Problemas - Avaliação, qualidade e formação (99-116)

Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro - Ministério da Educação. Diário da República - I. Série - A, nº 294, p.7952

Morris, M. (2003). Ethical Considerations in Evaluation. Em T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), International Handbook of Educational Evaluation (pp. 303-327). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Pacheco, J.A., Seabra, F., & Morgado, J.C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J.A. Pacheco (Ed.), Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual (pp. 15-55). Porto Editora

Projeto Educativo Agrupamento Escolas de Pinheiro (PEA) 2021-2024

Sá, V.(2009) A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e efeitos colaterais”. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, 17(62), 87-108. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ghmfS6c36B5NKhxDCX4TsVS/?format=pdf&lang=pt>

UNESCO. 2012. Reimagining our futures together: a new social contract for education.

GRUPOS INTERATIVOS

Transformar e melhorar o trabalho em sala de aula

Maria Bibiana dos Santos Cunha Monteiro¹

A ação de formação frequentada em 2021 “Aprendizagem dialógica na sociedade da informação - Operacionalização de procedimentos para uma educação inclusiva” revelou-se, na altura, um grande desafio pessoal e, depois, um novo propósito profissional para implementar na sala de aula. Logo no final da formação, a formadora Manuela Gama solicitou que cada um fizesse uma síntese reflexiva e partilhasse com o grupo o contributo que nos propúnhamos levar a cabo no nosso Agrupamento para o tornarmos numa Comunidade de Aprendizagem – Includ Ed². Não hesitei. Sem dúvida, os Grupos Interativos.

Duas sessões da ação de formação funcionaram nesse formato³. Fiquei, desde logo, cativada pelas potencialidades desta ação de sucesso apresentada, cujo modelo propõe, essencialmente, a interação. Não há hipótese de fuga, pois o voluntário garante a participação de todos. Percebi, assim, a mais-valia da presença de um voluntário num grupo de trabalho, em que a interação e o diálogo são a chave para o sucesso.

A implementação do trabalho de grupo nas salas de aula é uma prática comum e diária nas escolas e nas várias disciplinas do currículo, até porque aprender e trabalhar de forma colaborativa vai ao encontro do desenvolvimento das áreas de competências consagradas no Despacho n.º 6478/2017, através do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e do que se espera da escola enquanto promotora dos valores democráticos e de cidadania ativa.

¹ Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião, coordenadora TEIP e docente de português, bibiana.sc.monteiro@aesudestebaiiao.net

² Projeto INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*, financiado pela Comissão Europeia entre 2006-2011, coordenado pelo CREA e desenvolvido na Europa com a participação de 14 países.

³ https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo06_final.pdf

No entanto, percebemos que esta estratégia nem sempre resulta na promoção do sucesso de todos os alunos. Primeiro, porque já vivemos essa situação na primeira pessoa enquanto alunas e alunos, e, depois, porque sabemos que há alunos que preferem trabalhar assim, uns, para passarem despercebidos, outros, para escaparem ao trabalho e, assim, os outros elementos do grupo assumirem todas as fases do processo que envolve a concretização do trabalho que se pretendia, obviamente, ser realizado por todos os elementos do grupo. Esta metodologia, quando implementada, exige que os alunos compreendam que “trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e regras” (Freitas e Freitas, 2002, p. 25), e isto faz-nos perceber que não basta juntar um grupo de alunos para realizarem uma ou mais tarefas para ser considerado um trabalho de grupo, nem tal é, só por si, suficiente para que os alunos desenvolvam competências sociais e democráticas, como o respeito, a solidariedade e, sobretudo, o diálogo.

Apesar de manter uma certa resistência em acreditar que o diálogo é ou poderá vir a tornar-se totalmente igualitário, pois há, a meu ver, sempre interações de poder que são criadas e que se impõem só porque sim ou porque há um elo presumivelmente mais forte e persuasivo e outro, inevitavelmente, mais frágil e inseguro, defendo, no entanto, que o acalantar do sonho da igualdade terá de existir sempre. E para que isso possa acontecer, devemos promover, na sala de aula, este diálogo que se quer igualitário, para que todos se sintam integrados e acreditem que as suas intervenções são consideradas, pois “a presença do diálogo nas relações interpessoais é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação como fatores-chave do aprendizado” Aubert et al. (2016, p.25).

Neste sentido, o ano letivo de 2022/2023 seria, sem desculpas, o ano em que pretendia organizar a aula de forma diferente e, desta forma, promover a inclusão. Assim, revisei, com atenção redobrada, o módulo 6, Grupos Interativos na página da DGE de formação das Comunidades de Aprendizagem em Portugal e procurei apropriar-me das características e funcionamento inerentes a esta ação de sucesso. No dia 23 de março de 2023, iniciámos os Grupos Interativos na turma A do 7.º ano, constituída por dezanove

alunos. As sessões realizaram-se, a partir desse dia, semanalmente, à quinta-feira, com a presença assídua e comprometida de quatro voluntários.



Tudo foi preparado minuciosamente, desde o espaço: que se pretendia funcional para permitir a circulação sem obstáculos físicos dos vários grupos entre cada uma das tarefas; a constituição dos grupos: que se pretendiam heterogêneos; a preparação das tarefas: que deveriam ser adequadas ao tempo disponível e encontrar adultos disponíveis “para dinamizar as relações entre os diversos alunos que ajudam e aprendem, dialogicamente” (módulo 6, Grupos Interativos). A turma foi auscultada e, apesar das dúvidas e desconfianças iniciais, foi, essencialmente, reconheço, a curiosidade que prevaleceu. Afinal, todos queriam experimentar.

Antes do arranque do projeto, encontrar os voluntários pareceu-me uma tarefa inultrapassável, pois foram estabelecidos diversos contactos com elementos da comunidade e surgiam sempre constrangimentos e obstáculos. Admito que estive várias vezes para desistir, mas a coordenadora das Comunidades de Aprendizagem, nos contactos frequentes, pincelava as conversas com um misto de esperança e encorajamento, mantendo-me, portanto, focada no objetivo traçado. Assim, a determinada altura, já nem sei precisar como ou quando, surgiram alguns nomes que, depois de contactados, foram respondendo afirmativamente. Estava oficialmente criado o grupo de voluntários, constituído por seis elementos, quatro fixos e dois suplentes, entre os quais um senhor, reformado das forças armadas, habituado às lides do voluntariado na localidade onde reside, quer com idosos no centro de dia e no clube de teatro, quer com jovens, na catequese. As restantes, encarregadas de educação de alunos que frequentam o Agrupamento, nunca o tinham feito, mas mostraram disponibilidade e vontade em experimentar e dar o seu contributo.

Ao longo das oito sessões que realizámos de março a junho de 2023, crescemos juntos. Somos um grupo empático e mobilizador, comprometido com o projeto desde a primeira hora. Comunicamos através de *email*, do grupo criado no *WhatsApp* e reunimos, semanalmente, após cada sessão com a turma. No início, esses momentos serviam, entre outros objetivos, para partilhar receios e inseguranças que eram comuns a todos os envolvidos, por se tratar de um projeto desconhecido. Afinal, ninguém queria falhar. Depois, já mais focados nas aprendizagens dos alunos, as reflexões debruçavam-se sobre o trabalho desenvolvido e, em cada sessão, foram surgindo novas estratégias e sugestões que pretenderam, sobretudo, a melhoria do trabalho realizado pelos alunos e a melhoria da qualidade do papel da docente e dos voluntários na dinâmica implementada.

O desafio maior, como já referi anteriormente, é a consolidação de intervenções cada vez mais fundamentadas, isto é, baseadas em argumentos. Ora, a presença de voluntários na sala de aula tem permitido, por um lado, a diversidade e a interação de todos e, por outro, o enriquecimento das aprendizagens das alunas e dos alunos da turma. Estamos, estou certa, em linha com os grandes propósitos nacionais e internacionais, e é disso exemplo a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que prioriza, no seu quarto objetivo, a educação de qualidade. É, afinal, para isso que trabalhamos todos os dias.

Tenho sido, ao longo das sessões, surpreendida por diversas vezes com a atitude de alguns alunos que, ali, se mantêm focados e predispostos para a aprendizagem, colaboram nas tarefas e dão o seu contributo ativo para a resolução da tarefa e, pelo contrário, em sala de aula, demonstram, de quando em vez, desinteresse e desconcentração. Pelo contrário, também tenho verificado, uma vez ou outra, um certo desconforto por parte de alguns alunos, com bons resultados académicos em pauta, que ainda não compreendem totalmente o motivo pelo qual é importante partilhar aprendizagens e saberes, não se dando conta que ao ajudarem os seus colegas estão a intensificar e a consolidar as suas próprias aprendizagens e, ao estabelecerem interações através do diálogo, estão a aprender a conviver melhor. Segundo Freire (1997, p. 67), “os sujeitos dialógicos ao aprenderem a crescer na diferença, sobretudo, no respeito a ela, aprendem a viver com maior coerência”.



Em cada final do ano letivo, surgem reflexões e balanços relativamente ao que foi feito e ao que ficou por fazer. Também nós o fizemos. Primeiro com os voluntários e, depois, com os alunos. Na modalidade de tertúlia dialógica⁴, apresentamos os nossos pontos de vista e as nossas propostas e o propósito de continuarmos os Grupos Interativos foi unânime. Ficou, por isso, assente: iríamos continuar.

⁴ A tertúlia dialógica é um formato de discussão igualitária, também definido nos resultados da investigação Includ-Ed. (<https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/formacao-em-comunidades-de-aprendizagem>)

Ao longo deste processo e enquanto as sessões iam decorrendo, nas reuniões da equipa pedagógica do sétimo ano, ia-me apercebendo que a outra turma do mesmo ano de escolaridade, com características muito diferentes da minha, revelava, de uma forma generalizada, comportamentos e atitudes de desinteresse face à escola e à aprendizagem. Fui, então, acalentando a vontade de, no ano letivo seguinte, alargar os Grupos Interativos a essa turma, juntando-os de forma heterogénea à minha turma e, por isso, fui, várias vezes, espicaçando a minha colega de português que, entretanto, se ia mostrando curiosa e interessada em integrar o projeto. Trabalhámos juntas há alguns anos e temos desenvolvido, com as duas turmas, projetos comuns. Revemo-nos no pensamento de Freire (2002, p.29) “Ensinar exige alegria e esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos”.

Certas de que, juntas, resistiríamos aos obstáculos que, inevitavelmente, têm surgido, este ano letivo, à data desta reflexão, realizámos sete sessões dos Grupos Interativos com as duas turmas do 8.º ano em simultâneo, num total de trinta e oito alunos e a presença de oito voluntários, seis efetivos e dois suplentes. Para quem está de fora e não conhece o projeto e a dinâmica acha, ou pode achar, confuso e impraticável. Alguns passam à porta da sala e, só pela expressão facial, revelam a sua perplexidade. Enganam-se. Tudo está bem alinhado e decorre como a estrutura de funcionamento que os Grupos Interativos preveem: as duas professoras preparam seis atividades; os alunos mudam a cada doze minutos para uma nova atividade; os voluntários facilitam as interações entre os alunos do grupo, tendo em conta as necessidades e as características de cada um; os alunos fazem as tarefas através do diálogo e da entreajuda. Assim, ao longo de cada sessão, cada grupo passa por seis atividades, cada uma delas dinamizada por um adulto diferente. As professoras fornecem o apoio a quem precisa e coordenam as atividades. Para além disso, no início de cada sessão, realizamos a ação “Escola a ler” - 10 minutos de leitura silenciosa e individual. Às vezes, largo a leitura do meu livro e levanto os olhos só para apreciar o silêncio de 46 pessoas, 38 adolescentes e 8 adultos. É mesmo muito bom só por si, mas, também, por nos ajudar a carregar baterias nos momentos de desânimo.

As tarefas são preparadas de acordo com as dificuldades e as potencialidades de todos os alunos e pretendem, por um lado, a consolidação e a melhoria das aprendizagens e, por outro, promover a curiosidade, a autonomia e desenvolver, em cada sessão,

competências e aprendizagens nos domínios da leitura, educação literária, gramática e escrita.

Os seis voluntários mantêm-se sentados no mesmo lugar durante toda a sessão, pois são os seis grupos de alunos que circulam a cada doze minutos. Também este momento, que poderia ser o *caos*, não é. No final de cada atividade e findo o tempo estipulado, os alunos de cada grupo levantam-se e, naturalmente e de forma ordeira, ocupam a mesa seguinte, onde outro voluntário espera por eles e lhes apresenta a tarefa seguinte. Por várias vezes, o meu olhar se tem cruzado com o da minha colega. Não são precisas palavras para partilharmos orgulho e satisfação. Afinal, está tudo bem. Quando li pela primeira vez o referencial do módulo 6 não percebi e estranhei o facto de os alunos se levantarem e circularem pela sala. Pareceu-me confuso e desnecessário. Agora, porque dinamizo a ação, percebo a intenção e até a necessidade. Trata-se de um momento de descontração que permite, a seguir, manter o foco na nova tarefa que lhes é proposta e assim sucessivamente até todos terminarem as seis tarefas planificadas. Na primeira vez em que isto aconteceu, veio-me ao pensamento a minha professora primária, a saudosa Irmã Mabília, que, todos os dias, verão e inverno, a meio das atividades da tarde nos fazia levantar das cadeiras e, sem sair das filas, nos punha a fazer pequenos exercícios físicos, tais como pular e marchar sem sair do lugar, esticar os braços. Dizia, com um sorriso, que era para acordarmos! Percebi muito mais tarde a intencionalidade da sua ação que, na altura, encarava, inocentemente, como brincadeira.

Atualmente, estamos numa fase de mobilidade no grupo dos voluntários, uma vez que três elementos, em momentos diferentes e por razões profissionais, deixaram de poder participar no projeto. No entanto, os outros três continuam desde a primeira hora e estão comprometidos com o projeto, tendo, também, mobilizado novos elementos para o grupo.

Nas reflexões que mantemos no final de cada sessão, é curioso constatar que os voluntários já vão conhecendo os alunos, as suas manhas e peculiaridades, assim como as suas potencialidades e dificuldades, neste caso, mais visíveis, na leitura interpretativa. É esta a aposta: continuar a dinamizar atividades e tarefas que promovam a melhoria das aprendizagens de todos os alunos através da problematização, da partilha do conhecimento e do diálogo. Segundo Freire (2002), o diálogo é condição para a construção do conhecimento, convida a uma postura crítica e envolve uma preocupação em conhecer o pensamento de cada ator que participa da situação interativa.

A dinamização dos Grupos Interativos na aula de português pretende, como o Conselho Nacional de Educação, Pareceres e recomendações (2021) aconselha, novas perspectivas de organização pedagógica em sala de aula para, assim, permitir uma relação mais horizontal do poder e do acesso ao saber. E, se crescer é aprender a pensar com os outros (Mercer, 2001), é esta a nossa demanda: professores, alunos e comunidade, crescermos juntos e, assim, construirmos conhecimento.

Referências bibliográficas

- Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, Organização das Nações Unidas (ONU) <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2016). Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação. EdUFSCar.
- Conselho Nacional de Educação, Pareceres e recomendações (2021) <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/pareceres-e-recomendacoes>
- Delors (Coord.). 1996. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Edições Asa.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República, Série II, n.º 143/2017, de 26 de julho de 2017 — Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Freire, A. (2001). A pedagogia da libertação de Paulo Freire. UNESP.
- Freire, P. (2002). Pedagogia da autonomia - Saberes necessário à prática educativa. Paz e Terra.
- Freitas, M., & Freitas, C. (2002). Aprendizagem Cooperativa. Edições ASA.
- Módulo 6 – Grupos Interativos (Comunidades de Aprendizagem) <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/formacao-em-comunidades-de-aprendizagem>
- Mercer, Neil (2001). Palabras y mentes. Barcelona: Paidós.
- Niza, S. (2005). Movimento da Escola Moderna - A educação vista como uma estrutura democrática participada.

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS TEIP:

PERCEÇÃO INTERNA DO PROCESSO

Sérgio Almeida¹

Introdução

Em Portugal, o sistema de avaliação da educação e do ensino superior segue um padrão estabelecido, coordenado pela IGEC num modelo cíclico. Neste modelo, todas as escolas são periodicamente avaliadas pela IGEC, de acordo com as práticas adotadas em outros países europeus, conforme descrito pela Comissão Europeia, a Agência Executiva de Educação, Audiovisual e Cultura, e o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional em 2015. (Sousa & Pacheco, 2018)

A avaliação externa das escolas, inserida no 3º ciclo de avaliação das mesmas, está implicitamente enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 31/2002, de 21 de dezembro e a nossa perceção parte de um princípio essencial, a reflexão face ao último ciclo avaliativo, que, no nosso caso ocorreu em 2012-2013.

Ou seja, é fundamental que a escola verifique se o relatório elaborado no 2º ciclo de avaliação teve uma consequência positiva e se efetivamente se verificou uma evolução positiva dos diferentes domínios em análise e se foi possível corrigir o que correu menos bem.

Nesse sentido, procurámos antecipar este processo, agora em novembro de 2023, de modo a criar as condições para que, nos diferentes domínios, houvesse um crescimento

¹ Agrupamento de Escolas de Pedrouços, Portugal, sergioalmeida@aepedroucos.com

e uma atualização dos procedimentos internos, indo dessa forma ao encontro daquilo que a Inspeção Geral da Educação (IGEC) preconiza para as escolas.

Assim, tivemos o cuidado de construir um referencial de autoavaliação consistente que abranja todas as áreas de funcionamento da Escola, com o devido alinhamento com o próprio referencial da IGEC.

Na reunião geral do início do ano, procurei alertar todos os docentes e não docentes para a eventual Avaliação Externa da Escola (AEE) a ocorrer durante o ano letivo presente de modo que todos se consciencializassem da respetiva importância que o processo tem para toda a comunidade educativa.

1. Preparação do processo

Em setembro recebemos a convocatória da Chefe Multidisciplinar da IGEC Norte para uma reunião preparatória sobre o processo.

Nessa reunião ficamos a saber que a visita da equipa externa ocorreria no início de novembro, o que, face aos restantes Agrupamentos até correu bem porque tiveram os outros as respetivas avaliações logo no mês de outubro, o que manifestamente é muito difícil de gerir face à preparação natural do ano letivo que estava a começar.

Assim, recebemos as explicações dos princípios subjacentes ao procedimento, quais os objetivos preconizados e de que modo, ocorreriam as diferentes etapas do mesmo.

Começamos então a preparar todo o processo a nível interno, com os diferentes órgãos do Agrupamento, estruturas pedagógicas, bem como com as entidades externas que trabalham diariamente com as escolas, nomeadamente com a nossa perita externa do SAME-UCP, a Dra. Cristina Palmeirão e com as nossas autarquias (Juntas de Freguesia -3; Câmara Municipal da Maia e Câmara de Gondomar).

2. Envio dos documentos necessários

Em meados de outubro, foram-nos solicitados todos os documentos estruturantes que dão consistência ao funcionamento do nosso Agrupamento.

Preparámos todos os ficheiros que considerámos importantes para contextualizar o AEP e enviámos, nomeadamente todos os horários das turmas e salas para a seleção dos grupos a observar em contexto.

Posteriormente fomos informados de que teríamos de definir os diferentes painéis de entrevistas e ao mesmo tempo recebemos a indicação de quais as aulas/turmas que seriam alvo de observação da prática letiva.

No nosso caso, foram seleccionadas escolas/turmas provenientes das duas autarquias em causa, desde o pré-escolar até ao 12ºano de escolaridade.

Tivemos o cuidado de avisar os respetivos docentes onde essas observações teriam lugar, de modo a, por um lado, estarem preparados para a visita, mas por outro com o intuito de serenar os colegas face ao processo, tornando-o o mais natural e real possível, confiando nas suas competências, transmitindo-lhes a confiança necessária.

3. Preparação dos painéis

De acordo com as indicações específicas para cada painel, fizemos reuniões preparatórias com os respetivos elementos, consciencializando-os para o processo, mas ao mesmo tranquilizando-os.

Assim foram definidos os seguintes painéis:

- Conselho Geral;
- A equipa de autoavaliação;
- Coordenadores de Departamento, estruturas de coordenação Educativa, secção de formação, oferta formativa, Coordenação das Bibliotecas;
- Alunos do 4ºano eleitos pelos restantes alunos do centro escolar maior;

- Representantes das Associações de Pais e Encarregados de todos os anos, com exceção do 6º, 8º e 11ºanos;
- Diretores de turma de cada ano eleitos pelos restantes;
- Alunos de cada ano de escolaridade e ex-alunos da escola e Representantes da Associação de Estudantes;
- Docentes e Técnicos dedicados à Educação Inclusiva e Coordenadora da EMAEI;
- Docentes sem cargos eleitos por cada um dos Departamentos;
- Entidades externas e representantes das Autarquias;
- Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais;
- Painel à escolha da equipa de avaliação externa.

4. Observação da prática letiva

A observação da prática letiva decorreu na quinta e sexta-feira anteriores à semana dos painéis, de acordo com a grelha definida, tanto na escola sede como nas restantes escolas, com cada um dos elementos da equipa de avaliação a ficar responsável por 4 observações.

5. Visita às escolas

Começamos com a visita à escola sede e as diferentes estruturas de funcionamento, abrangendo todas as áreas de trabalho da escola. Posteriormente fomos às escolas de pré-escolar e 1ºciclo de ambas as autarquias, onde tive o cuidado de acompanhar a equipa de avaliação externa. Em todas as escolas, a equipa de avaliação entrou livremente nas salas e laboratórios questionando *in loco* docentes e alunos sobre o funcionamento tanto das aulas como da escola em si.

6. Apresentação inicial

Na segunda-feira seguinte fizemos a apresentação à equipa de avaliação externa, bem como a todos os elementos da comunidade escolar. Estiveram presentes os respetivos vereadores da educação, os presidentes das Juntas de Freguesia, membros do Conselho Geral, Associações de Pais, agentes da Escola Segura, e técnicos superiores.

Fiz uma apresentação sobre o nosso Projeto Educativo e respetivo Projeto TEIP, apresentei ainda a evolução que tivemos consolidada e progressiva dos resultados académicos e sociais, bem como da percepção dos elementos da comunidade educativa, face ao serviço educativo evidenciado pelos diferentes elementos da comunidade. Este aspeto é determinante para demonstrar tanto a mudança radical do paradigma que a escola tinha há 12 anos, com uma má fama de qualidade e que agora se tornou uma referência. Por outro lado, foi possível demonstrar a mudança radical dos resultados académicos, onde por exemplo conseguimos obter no último ano letivo, ficar acima da média nacional na prova nacional de Matemática.

Durante a apresentação, tivemos a oportunidade de ouvir as opiniões da senhora da educação da Maia que demonstrou a proatividade do agrupamento face aos projetos desenvolvidos, quer individualmente, quer em articulação com a Câmara Municipal; também foi possível ouvir a nossa amiga crítica, Dra. Cristina Palmeirão que evidenciou a parceria que temos trabalhado ao longo dos últimos anos em termos pedagógicos, tanto em termos de construção do Projeto Educativo como de formação docente do Agrupamento; ouvimos também as forças de segurança que demonstraram claramente a evolução em termos de segurança e clima escola.

7. Painéis

Logo de seguida começaram as entrevistas com a participação dos elementos do Conselho Geral, verificando e analisando o funcionamento global do agrupamento em termos de gestão e organização.

Seguiram-se os painéis da equipa de autoavaliação onde foram apresentados os resultados dos relatórios das reflexões evidenciadas a partir do referencial construído, em cada um dos domínios.

Posteriormente decorreu o painel pedagógico, onde se procurou evidenciar o que de mais importante se faz no Agrupamento em termos de projetos e ações de melhoria.

No segundo dia, passou-se ao painel dos Pais e encarregados de educação e a seguir dos alunos, procurando verificar a percepção dos mesmos face ao funcionamento, organização e qualidade do ensino nas diferentes escolas.

Transitou-se depois para o Diretores de Turma e respetivas coordenadoras, onde se procurou perceber os procedimentos que regulam a articulação dos conselhos de turma e o trabalho das equipas educativas.

O terceiro dia começou com o painel referente à educação inclusiva e a todos os procedimentos referentes tanto à educação especial como os relacionados com os alunos estrangeiros.

De seguida foi o painel dos docentes sem cargos eleitos por cada departamento.

De tarde foi o painel das entidades externas com quem o Agrupamento se relaciona diretamente autarquias, entidades de formação em contexto de trabalho, Centro de Formação e outras entidades que desenvolvem projetos com o Agrupamento.

No último dia procedeu-se ao painel com os Assistentes Operacionais de cada escola e os Assistentes Técnicos, procurando ter uma visão mais alargada da Escola.

Para a tarde, a equipa solicitou que convocássemos os delegados de turmas do turno da tarde para verificarem se havia ou não discordâncias face ao percecionado já anteriormente no painel dos alunos.

No final ficamos para a reflexão final da visita com a equipa diretiva, onde pensávamos que seríamos entrevistados sobre algumas questões que poderiam ter ficado por analisar, mas apenas foram-nos apresentadas as primeiras reflexões gerais da equipa de avaliação, face à análise verificada. Neste momento foi-nos apresentada uma perspetiva de que o Agrupamento está em evolução positiva, em que se verifica uma percepção por parte de todos os elementos da comunidade escolar de que o Agrupamento presta um serviço educativo de qualidade, embora ainda se verifica alguns aspetos a melhorar que posteriormente serão descritos no relatório.

8. Relatório prévio

Em fevereiro recebemos o relatório preliminar da equipa de Avaliação Externa onde pudemos verificar as menções atribuídas em cada domínio, bem como as evidências encontradas tanto em termos positivos como dos aspetos a melhorar.

Aqui verificámos que as menções apresentadas em cada um dos domínios ficou muito aquém da nossa percepção, demonstrando claramente uma noção de que pouco se faz em termos pedagógicos no Agrupamento e que apesar de os aspetos a melhorar foram poucos, mas mesmo assim a classificação não se coaduna com as reais evidências apresentadas.

9. Contraditório

Uma vez que consideramos que o relatório foi muito redutor face a algumas afirmações apresentadas, sentimos necessidade de apresentar evidências que contrariavam as inicialmente relatadas, não demonstrando o verdadeiro trabalho diários que cada um dos elementos desta comunidade faz para desenvolver o seu projeto educativo dirigido a cada criança e aluno.

Neste sentido enviamos para cada departamento, conselho geral, Associações de Pais e não docentes que se pronunciassem sobre o relatório e construimos o contraditório.

Neste documento, evidenciámos em cada um dos domínios exatamente o que fazemos e que pode ter ficado por esclarecer na visita, solicitando assim uma revisão das classificações atribuídas. Numa primeira fase enviámos também alguns anexos demonstrativos, mas foi-nos comunicado que não o poderíamos fazer e que só poderíamos transpor no texto do documento o que mais uma vez tornou redutor o processo de defesa do Agrupamento.

Em 16 de abril recebemos o relatório homologado, onde verificámos que se mantiveram as classificações iniciais, fundamentando que não foram apresentadas evidências que justificassem alteração ao projeto de relatório inicial.

Conclusões

No final de todo este processo, necessário para um caminho de melhoria, ficamos desiludidos porque consideramos que todo o nosso contexto educativo que é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, com a característica de ser intermunicipal não foi tida em conta, ou seja, as identidades próprias de cada escola, com o seu envolvimento socioeconómico não teve qualquer peso nas análises efetuadas.

Por outro lado, todas as dinâmicas pedagógicas, projetos desenvolvidos, relação estabelecida com as entidades externas não foi considerada para a avaliação com a sua devida atenção.

A análise de resultados é completamente redutora porque considera apenas o triénio entre 2018 e 2021, onde se verifica por exemplo um período pandémico e que não revela a realidade da escola, em contexto adverso, apenas porque fiabilizado pelos dados presentes no info-escolas, sendo que alguns deles não são coincidentes com os nossos porque contabiliza dados que não deveriam ser analisados.

Algumas observações colocaram em causa as diferenças entre as escolas de cada um dos municípios com quem trabalhamos, considerando que os investimentos efetuados nos equipamentos, bem como nas instalações não era o melhor. Ora, neste propósito, salienta-se a questão fundamental que é determinada pelo Decreto-Lei nº21/2019 de 30 de janeiro, onde se coloca o ónus da responsabilidade em termos de reabilitação dos edifícios e equipamentos didáticos, condiciona claramente a ação dos diretores em relação a este propósito, logo esta consideração não pode ser tida em conta para o relatório. Digase ainda, a este propósito que duas das escolas estão prestes a ser intervencionadas, mas ainda estão na fase de concurso público. Esta situação coloca em desfasamento as escolas da Parque Escolar e as Escolas Básicas e Secundárias que ainda não foram intervencionadas o que implica diferença entre as mesmas, não podendo por isso ser imputada à gestão do Agrupamento.

Tendo em conta que universo escolar é muito complexo, a liderança nas organizações escolares engloba diversas dimensões, como a técnica, humana, pedagógica, simbólica, cultural e política. Para que essa liderança seja efetiva, é essencial considerar também a dimensão moral da educação, a natureza social e interpessoal das práticas educativas, a dimensão instrucional e a natureza política da educação. (Quintas

& Gonçalves, 2012). Logo, restringir a gestão e administração de um Agrupamento, tão complexo como o nosso, que tem as características de um TEIP e por ser intermunicipal, deve ser contemplado em termos de *accountability* de uma forma diferente e mais abrangente, tendo em conta as suas idiossincrasias.

Neste novo modelo de regulação do 3º ciclo de Avaliação Externa, cada escola é responsável por encontrar o seu próprio caminho, dentro das condições específicas do contexto onde está inserida.

Referências bibliográficas

Quintas, H. & Gonçalves, J. (2012). Revista Portuguesa de Educação, vol.25, nº.2 Braga, 2012

Sousa, J. & Pacheco, J. (2018). Percepções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. In Roteiro, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 237–258, 2018.



CATÓLICA
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

SAME 
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO