INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Liderança, Práticas Pedagógicas e Resultados Escolares: Retrato de Um Agrupamento Português

Ana Luísa Sousa Gil

Doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolares

Orientador:
Professor Doutor Domingos Fernandes,
Professor Catedrático Jubilado, ISCTE-IUL

Fevereiro, 2025

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Liderança, Práticas Pedagógicas e Resultados Escolares: Retrato de Um Agrupamento Português

Ana Luísa Sousa Gil

Doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolares

Júri:

Professor Doutor Filipe Nunes (Presidente),
Professor Associado, ISCTE-IUL
Professora Doutora Assunção Flores,
Professora Associada com Agregação, Universidade do Minho
Professor Doutor Rui Trindade,
Professor Associado, Universidade do Porto
Professora Doutora Susana Martins,
Professora Associada, ISCTE-IUL
Professor Doutor Domingos Fernandes,
Professor Catedrático Jubilado, ISCTE-IUL

Fevereiro, 2025

À Mafalda e à Catarina.

Sempre. Mesmo na ausência por motivo de outros filhos, como este.

Agradecimentos

Ao ISCTE-IUL, pelo acompanhamento neste percurso de maturidade e conhecimento, muito em particular, aos Professores Doutores João Sebastião, Luís Capucha, Patrícia Ávila e Susana Martins.

Ao Agrupamento de Escolas estudado, pelo sorriso e diálogo com que me abriram a porta, permitindo-me, ainda que temporariamente, fazer sentir elemento daquela comunidade.

Aos meus mestres, Professores Doutores António Bolivar, Rui Trindade, Leonor Torres, Estela Estrela, Ilídia Cabral, que por tantas viagens, seminários e congressos, me comprometeram com os livros, a investigação e a partilha.

A outros mestres, os que "ficam na história da gente"… Frederico Almeida, Isabel Miguéns, Fernando Elias, Sónia Gonçalves, Luís Soares, Luís Ribeiro, Rodrigo Ramalho, Professores Doutores Ariana Cosme, Daniela Ferreira, Teresa Brito, Frederico Lopes, meu estimado e titânico Professor Doutor Carlos Neto... "Entre os meus olhos azuis e um quadro azul de Picasso (…) escolheria o que é vosso, não hesitava um segundo!...".

Ao Professor Doutor Domingos Fernandes. Pilar do compromisso e do saber; que este trabalho honre a expectativa e confiança em mim colocadas.

A todos os alunos, docentes e não docentes, diretores e colegas com quem diariamente trabalho e que me inspiram sem o saber.

À minha família. A minha âncora… Raiz de mim.
Pai: Tese concluída!

Resumo

O presente estudo centra-se na análise da influência da liderança escolar, individual ou distribuída, no cumprimento efetivo da missão educativa de um contexto escolar. O trabalho examina especificamente como práticas escolares de liderança impactam na criação de práticas pedagógicas tradutoras de uma política de escola e na melhoria dos resultados académicos e sociais dos estudantes.

Centrado num estudo de caso instrumental, recorreu-se a uma metodologia mista, alvitrando a compreensão dos resultados por diferentes métodos e instrumentos de recolha de dados incluindo questionário, entrevista de grupo semiestruturada, observação de sala de aula e análise documental. Na componente quantitativa do estudo, participaram 37 adultos, que, em média, exerciam a profissão docente há 27.57 anos. Por sua vez, na componente qualitativa do estudo, participaram o diretor, 6 líderes pedagógicos, 4 representantes de encarregados de educação, 6 funcionários (pessoal não docente), 14 docentes sem cargos de liderança e 75 alunos.

Foi encontrado um papel preditor da liderança pedagógica, percebida como bastante eficaz pelos atores escolares, nos resultados dos alunos, académicos e sociais, bem como uma associação, respetivamente, forte e moderada, entre estas variáveis.

Foi possível ainda analisar as práticas pedagógicas subjacentes, sem uma relação direta com as políticas escolares advogadas.

Este trabalho foi crucial para compreender como a liderança pode assumir-se como preponderante em processos de transformação educativa e melhoria do sistema educativo.

O estudo visa ainda fornecer pistas seminais para docentes e líderes elevarem a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos, a partir de políticas escolares claras, comuns e eminentemente pedagógicas.

Palavras-Chave: Liderança Escolar; Gestão Pedagógica; Avaliação Pedagógica; Resultados Escolares.

Abstract

The present study focuses on analyzing the influence of school leadership, whether individual or distributed, on the effective fulfillment of the educational mission within a school context. The work specifically examines how school leadership practices impact the development of pedagogical practices that translate school policy into action and contribute to the improvement of students' academic and social outcomes.

Centered on an instrumental case study, a mixed methodology was employed, aiming to understand the results through different methods and data collection instruments, including a questionnaire, semi-structured focus group interview, classroom observation, and document analysis. In the quantitative component of the study, 37 adults participated, with an average of 27.57 years of teaching experience. In the qualitative component, participants included the principal, six pedagogical leaders, four parent representatives, six staff members (non-teaching personnel), fourteen teachers without leadership positions, and seventy-five students.

The study identified a predictive role of pedagogical leadership—perceived by school actors as highly effective—in students' academic and social outcomes, as well as a strong and moderate association, respectively, between these variables.
It was also possible to analyze the underlying pedagogical practices, which did not show a direct relationship with the advocated school policies.

This research was crucial to understanding how leadership can play a decisive role in processes of educational transformation and in the improvement of the education system. Furthermore, the study aims to provide several insights for teachers and leaders to enhance teaching quality and student success through clear, shared, and eminently pedagogical school policies.

Keywords: School Leadership; Pedagogical Management; Pedagogical Assessment; Student Achievement.

Índice

Agradecimentos i
Resumo iii
Abstract v
INTRODUÇÃO 1
REVISÃO DA LITERATURA 8
Liderança Pedagógica, Administração e Gestão Escolar 8
A Liderança na Escola 8
Comunidades Profissionais de Aprendizagem 15
Políticas Educativas de Autonomia, Administração e Gestão Escolares 17
Síntese 23
Relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação 25
Sobre o Currículo e a Pedagogia 26
Teorias Curriculares 27
Teorias da Aprendizagem 33
Articulação entre Teorias Curriculares e Teorias da Aprendizagem 37
A Evolução das Políticas Curriculares em Portugal 40
A Planificação e a Gestão Escolar do Currículo 43
Características do Ensino e da Aprendizagem na Escola 49
A Autorregulação das Aprendizagens 53
Síntese 58
A Avaliação ao Serviço das Aprendizagens 61
Compreender a Avaliação na Educação 61
A Avaliação Pedagógica 67
Tipos de Referencial em Avaliação 70

A Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa. 72

Processos de Recolha de Informação e Instrumentos de Avaliação 79

Investigação em Avaliação Pedagógica 82

Políticas de Avaliação no Sistema Educativo Português 84

Influências do PISA e OCDE na Administração do Sistema Educativo Português: A Primeira Década de 2000 86

As Potencialidades da Avaliação na Política Atual 89

Política Escolar de Avaliação Interna das Aprendizagens 91

Síntese 95

Contextos para Ensinar e Aprender 97

A Importância dos Recursos Físicos e Materiais 98

Os Recursos Materiais e Digitais nos Contextos Escolares 101

Políticas e Modelos de Participação Dos Alunos 103

A Participação das Crianças no Contexto Educativo 106

A Escada de Participação de Hart 112

Síntese 114

A "Boa Escola" 116

Contributos da Avaliação Externa das Escolas na Melhoria dos Seus Processos e Resultados 127

A Inovação na Melhoria dos Processos e Resultados Escolares 132

A Melhoria Expressa nas Políticas Educativas Portuguesas 135

Síntese 139

METODOLOGIA 141

Tipo de Estudo 142

Critérios para a Seleção do Caso em Estudo 143

Método de Estudo 143

Instrumentos 145

Estudo Piloto 147

Conclusões da Aplicação do Estudo Piloto 148
Caracterização da Entidade Escolar do Estudo Principal 150
Contexto Geográfico da Escola 150
Contexto Socioeconómico 151
Cultura Organizacional Escolar 152
Aspetos Particulares da Governança 154
Origem do Projeto Educativo Escolar 155
Organização do Trabalho dos e Entre Professores 163
Perfil dos Professores 164
Estrutura Curricular e Organização das Aprendizagens e da Avaliação Pedagógica 165
Parcerias para a Gestão e Desenvolvimento Curricular 168
Resultados das Aprendizagens dos Alunos 170
Uma Compreensão Teórica das Práticas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas 174
Sobre o Inquiry-Based Learning (IBL) 174
Participantes 178
Procedimentos 182
Tratamento e Análise de Dados 184
Análise às Qualidades Métricas do Estudo Quantitativo. 184
Análise de Conteúdo do Estudo Qualitativo 186
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 193
Resposta ao Primeiro Objetivo de Investigação 194
Análise ao Questionário de Liderança Pedagógica 194
Análise às Entrevistas de Profundidade e de Grupo 201
Análise Documental 219
Síntese 222
Resposta ao Segundo Objetivo de Investigação 225
Análise às Observações de Sala de Aula 225

Análise às Entrevistas de Grupo 236
As Práticas Pedagógicas na Perceção dos Docentes. 236
As Práticas Pedagógicas na Perceção dos Alunos 245
Análise Documental 256
Síntese 260
Resposta ao Terceiro Objetivo de Investigação 264
Análise ao Questionário sobre Liderança Pedagógica 264
Análise às Entrevistas de Grupo 267
Análise Documental 269
Síntese 271
Discussão Global de Resultados 272
CONCLUSÕES 282
REFERÊNCIAS 286
Legislação Consultada 311
ANEXOS 315

Índice de Quadros

Tabela 1. Aspetos Quanto à Forma e Conteúdo de um *Feedback* Eficaz (adaptado de Brookhart, 2007; Machado, 2020) 78
Tabela 2. Principais Resultados Obtidos pela Investigação de Teddlie e Stringfield (1993) 123
Tabela 3. Quadro Síntese do Anterior e do Novo Projeto Educativo do Agrupamento 160
Tabela 4. Valores de Consistência Interna Encontrados para a Escala Global e para Cada uma das Seis Dimensões 185
Tabela 5. Medidas de Tendência Central e de Dispersão para a Escala Global de Liderança Pedagógica e Últimos Resultados Académicos e Sociais dos Alunos, por Relato dos Docentes 186
Tabela 6. Medidas de Tendência Central e de Dispersão para a Escala Global de Liderança Pedagógica e Respetivas Dimensões 195
Tabela 7. Resultado do Teste de Diferença de Médias Efetuado para a Liderança Pedagógica e Respetivas Dimensões, em Função do Tempo de Serviço 196
Tabela 8. Resultado do Teste de Diferença de Médias Efetuado para a Liderança Pedagógica e Respetivas Dimensões, em Função do Tempo de Serviço no Agrupamento 197
Tabela 9. Resultado do Teste de Diferença de Médias Efetuado para a Liderança Pedagógica e Respetivas Dimensões, em Função da Existência e Tipologia de Lideranças Escolares 198
Tabela 10. Frequências Encontradas para a Categoria Liderança Transformacional 201
Tabela 11. Frequências Encontradas para a Categoria Projeto Educativo Partilhado 202
Tabela 12. Frequências Encontradas para a Categoria Ausência de Participação da Comunidade Educativa na Definição de Objetivos de Aprendizagem 203
Tabela 13. Frequências Encontradas para a Categoria Melhoria na Comunicação de Objetivos de Aprendizagem 204
Tabela 14. Frequências Encontradas para a Categoria Gestão Pedagógica pelas Lideranças 205
Tabela 15. Frequências Encontradas para a Categoria Priorização do "Aluno Agente" 206
Tabela 16. Frequências Encontradas para a Categoria Avaliação Pedagógica 207

Tabela 17. Frequências Encontradas na Categoria Recursos Físicos 209
Tabela 18. Frequências Encontradas na Categoria Recursos Digitais 210
Tabela 19. Frequências Encontradas na Categoria Recursos Humanos 211
Tabela 20. Frequências Encontradas na Categoria Desenvolvimento Profissional dos Docentes 212
Tabela 21. Frequências Encontradas na Categoria Trabalho Cooperativo 213
Tabela 22. Frequências Encontradas na Categoria Participação de Agentes Educativos em Tomadas de Decisão 214
Tabela 23. Frequências Encontradas na Categoria Comunidade com Agente Ativo de Transformação Educativa 215
Tabela 24. Frequências Encontradas para a Categoria Autoavaliação de Escola e Aspetos de Melhoria 216
Tabela 25. Frequências Encontradas na Categoria *Feedback* aos Encarregados de Educação 217
Tabela 26. Frequências Encontradas para a Categoria Responsabilização de Resultados 218
Tabela 27. Registo das Observações com Recurso a Grelha de Observação nos Três Anos de Escolaridade Observados 225
Tabela 28. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Planificação e Gestão Curricular nas Entrevistas aos Docentes 237
Tabela 29. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Métodos e Metodologias de Ensino, nas Entrevistas aos Docentes 240
Tabela 30. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Avaliação Pedagógica, nas Entrevistas aos Docentes 242
Tabela 31. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Participação dos Alunos, nas Entrevistas aos Docentes 243
Tabela 32. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Organização e Funcionamento, nas Entrevistas aos Docentes 244
Tabela 33. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Planificação e Gestão Curricular nas Entrevistas aos Alunos 247
Tabela 34. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Metodologias e Métodos de Ensino nas Entrevistas aos Alunos 248
Tabela 35. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Avaliação Pedagógica nas Entrevistas aos Alunos 251

Tabela 36. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Participação nas Entrevistas aos Alunos 253
Tabela 37. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Organização e Funcionamento nas Entrevistas aos Alunos 255
Tabela 38. Valor Preditivo da Liderança Pedagógica nos Resultados Escolares (Académicos) 264
Tabela 39. Valor Preditivo da Liderança Pedagógica nos Resultados Escolares (Sociais) 265
Tabela 40. Matriz de Correlação entre Liderança Escolar e Resultados Escolares: médias de Últimas Classificações Atribuídas e Número de Competências com Maior Evolução 265
Tabela 41. Últimas Classificações Atribuídas no 2º Semestre e Relatadas pelos Docentes Inquiridos, para 5º, 6º e 7º anos 266
Tabela 42. Número de Áreas de Competências Sociais com Maior Evolução, Segundo Alunos Entrevistados, Docentes Entrevistados e Docentes Inquiridos 269

Índice de Figuras

Figura 1. Variáveis Associadas à Liderança Pedagógica Influentes nas Aprendizagens dos Alunos (adaptado de Bolivar, 2011a) 11

Figura 2. Organograma da Macroestrutura da Organização Escolar na Atualidade (adaptado de Lourenço-Gil, Machado, Cabral & Alves, 2020; Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 abril com as alterações dos Decretos-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro e n.º 137/2012 de 2 de julho). 20

Figura 3. Etapas para o Ensino-Aprendizagem de uma Estratégia de Aprendizagem (adaptado de Veiga Simão, 2004) 57

Figura 4. Figura Síntese das Relações entre Currículo, Pedagogia, Avaliação e Conhecimento (autoria própria). 60

Figura 5. Modelo de *Feedback* ao Serviço das Aprendizagens (adaptado de Alves, 2017) 77

Figura 6. Tipologia de Recomendações da OCDE por Via do PISA e Medidas Políticas Portuguesas Implementadas (adaptado de Serrão, 2014) 87

Figura 7. Escada de Participação (adaptado de Hart, 1992) 113

Figura 8. Modelo dos Cinco Fatores para uma "Escola Eficaz" (adaptado de Edmonds, 1979). 120

Figura 9. Modelo Teórico da Presente Investigação 141

Figura 10. Placard com os Valores do Agrupamento em Exposição 152

Figura 11. Fotografias do Painel de Participação dos Alunos (fotos cedidas pela direção, 2023) 158

Figura 12. Fotografias do Painel de Participação do Pessoal Não Docente (fotos cedidas pela direção, 2023). 158

Figura 13. Fotografias do Painel de Participação dos Representantes de Pais e Encarregados de Educação (fotos cedidas pela direção, 2023). 158

Figura 14. Fotografias do Painel de Participação do Pessoal Docente (fotos cedidas pela direção, 2023) 158

Figura 15. Fotografias do Painel de Participação de Personalidades/ Comunidade (fotos cedidas pela direção, 2023 / Sessão com investigadora presente) 159

Figura 16. Caracterização dos Docentes do Agrupamento de Escolas em 2023/2024, no que respeita a Área de Recrutamento (dados obtidos pelo Observatório de Educação, CM, 2024) 165

Figura 17. Fotografias da Feira dos "PCT": Comunicação à Comunidade Educativa do Trabalho Realizado (arquivo pessoal da direção, 2023) 167

Figura 18. Fotografias do Parceiro Especializado do Agrupamento na Formação em *Inquiry Based Learning* e Outros Projetos do Agrupamento (arquivo pessoal da direção, 2023) 169

Figura 19. Percentagem de Alunos com Percursos Diretos de Sucesso, nos Diferentes Ciclos e Opções de Ensino, no Agrupamento em estudo e a Nível Nacional em 2021/2022 (Alunos com Perfil Socioeconómico Semelhante) (fonte: Infoescolas, 2024) 170

Figuras 20. Variáveis Sociodemográficas dos Alunos do Agrupamento em 2021/2022: Naturalidade (Observatório de Educação, CM, 2024) 171

Figuras 21. Variáveis Sociodemográficas dos Alunos do Agrupamento em 2021/2022: Escalão de Ação Social Escolar (Observatório de Educação, CM, 2024) 171

Figuras 22. Caracterização de Recursos Digitais dos Alunos do Agrupamento em 2021/2022: Equipamentos, Em Percentagem (Observatório de Educação, CM, 2024) 171

Figura 23. Caracterização de Recursos Digitais dos Alunos do Agrupamento em 2021/2022: Internet, em Percentagem (Observatório de Educação, CM, 2024) 171

Figura 24. Caracterização dos Níveis de Habilitação Literária dos Encarregados de Educação do Agrupamento em 2021/2022, em Frequência (Observatório de Educação, CM, 2024) 172

Figura 25. Caracterização da Situação Face ao Emprego dos Encarregados de Educação do Agrupamento em 2021/2022, em Frequência (Observatório de Educação, CM, 2024) 172

Figura 26. Participantes na Componente Extensiva da Investigação (Docentes com Acumulação com Cargos de Liderança) 181

Figura 27. Participantes na Componente Extensiva da Investigação (Departamentos Curriculares de Origem) 181

Figura 28. Participantes na Componente Qualitativa da Investigação, em Frequência (Dimensão e Diversidade) 181
Figura 29. Fonte de Comprovação Mais Frequente (1a opção), em Percentagem 199
Figura 30. Segunda Fonte de Comprovação Mais Frequente, em Percentagem 200
Figura 31. Terceira Fonte de Comprovação Mais Frequente, em Percentagem 200
Figura 32. Quarta Fonte de Comprovação Mais Frequente, em Percentagem 200
Figura 33. Última Fonte de Comprovação Mais Frequente, em Percentagem 200
Figura 34. Modelo Teórico Confirmado em Relação ao Primeiro Objetivo de Investigação 223
Figura 35. Síntese das Observações de Aula de duas Turmas de 5º Ano no que Respeita a Métodos de Ensino, Avaliação Pedagógica e Participação dos Alunos (em Frequência) 228
Figura 36. Síntese das Observações de Aula de duas Turmas de 6º Ano no que Respeita a Métodos de Ensino, Avaliação Pedagógica e Participação dos Alunos (em Frequência) 231
Figura 37. Síntese das Observações de Aula de uma Turma de 7º Ano no que Respeita a Métodos de Ensino, Avaliação Pedagógica e Participação dos Alunos (em Frequência) 234
Figura 38. Nuvem de Palavras Representativa de "Uma Aula Que Corre Bem" para os Docentes 236
Figura 39. Nuvem de Palavras com as Respostas dos Alunos à Questão sobre "O Que é Para Vocês uma Aula que Corre Bem?" 246
Figura 40. Modelo Teórico Encontrado em Relação ao Segundo Objetivo de Investigação 263
Figura 41. Percentagem de Cada Nota Atribuída, no 2º Semestre, e Relatada, em Questionário, para 5º, 6º e 7º anos 267
Figura 42. Competências Sociais Relatados pelos Alunos (a azul-claro) e pelos Docentes (a azul-escuro) em Entrevistas, em Percentagem 268
Figura 43. Modelo Teórico Encontrado em Relação ao Terceiro Objetivo de Investigação 271

INTRODUÇÃO

> "em sociedades complexas (...) a autonomia de cada escola deve estar articulada com uma liderança de gestão escolar que desenvolve novos modelos de governança e responsabilização (...) que se dirija à capacitação da escola para a sua própria melhoria."
>
> (Bolivar, 2020, p.17).

O presente trabalho centra-se na discussão do papel da liderança, unipessoal ou coletiva, topo ou intermédia, para o cabal cumprimento do papel da escola na vida dos seus alunos, atendendo, muito em particular, ao desenvolvimento das suas práticas pedagógicas e à obtenção de resultados escolares. Segundo Young a função da escola consubstancia-se na transmissão de "conhecimento poderoso", em que se "podem capacitar jovens a adquirir o (...) que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou na sua comunidade" (Young, 2007, p. 1294).

Se é verdade que a liderança é estrutural e timbra uma organização, aceita-se também a existência de um conjunto de variáveis antecedentes e influentes nas decisões dos líderes. São disso exemplo os regimes de administração e gestão regulamentados ou as características e especificidades dos territórios educativos, com uma influência inevitável na definição de prioridades e opções, para além das relações dinamizadas sistemicamente.

Ao longo dos anos, sobretudo nos últimos 50, a União Europeia tem protagonizado, por via da cooperação política, a criação e implementação de programas específicos, bem como documentos e relatórios orientadores de estratégias educativas (Martins, 2014), no desiderato de uma educação universal, equitativa e qualificadora. A participação de Portugal não é exceção, e o alargamento da escolaridade, a par do desenvolvimento de políticas de gestão escolar (Formosinho & Machado, 2014), têm vindo a ser corporizados, com a preocupação subjacente de democratizar o acesso à educação (Martins, Sebastião, Abrantes & Rodrigues, 2018) e de promover a universalização da educação e a inclusão social.

Entre a adoção e o desenvolvimento de práticas de liderança e regimes de administração e gestão escolares instituídos, importa perceber de que forma podem e conseguem os líderes escolares conduzir um projeto educativo e, aceitando os resultados escolares como impacto real desta ação, analisar como implementam e desenvolvem práticas pedagógicas específicas para o alcance dos objetivos a que se propõem.

Sobre o estudo da liderança em contexto escolar, pese reconhecer-se a sua importância para maximizar o impacto na aprendizagem dos professores e dos alunos, na última década, Elliott e Clifford (2014) clarificam que este campo teórico carece de fundamentação empírica sólida, e Bolivar (2015) identifica um terreno seminal para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação de liderança, sobretudo considerando que os seus efeitos são indiretos ou mediados na melhoria dos resultados escolares.

Por sua vez, no que concerne ao estudo de práticas pedagógicas, entende-se um conjunto de ações intencionais e metodológicas da responsabilidade docente dirigido à promoção das aprendizagens, à inclusão e equidade e ao desenvolvimento integral dos alunos (Souza, 2010).

Para a identificação do conjunto de práticas contempladas no presente trabalho atendeu-se às perspetivas de diversos autores como Maria do Céu Roldão, Ariana Cosme, Rui Trindade ou Domingos Fernandes, numa diversidade de matérias, como por exemplo, as que se seguem:

1. Planificação e Gestão do Currículo: Por planificação do currículo considera-se a definição de objetivos de aprendizagem e a seleção de conteúdos respondentes às necessidades dos alunos e ao contexto social em que se inserem. Tal implica uma reflexão crítica sobre o que ensinar, por que ensinar e como ensinar (Roldão, 2019, 2020). Por gestão do currículo, por sua vez, concebe-se a implementação e acompanhamento deste mesmo planeamento. Cosme e Trindade (2024a) sublinham a importância de políticas curriculares viabilizadoras da flexibilização, conforme as necessidades específicas dos contextos educativos e dos alunos, potenciando o currículo, de modo a torná-lo mais relevante e eficaz.

2. Metodologias e Respetivos Métodos de Ensino: Aceita-se a complementaridade entre metodologias e métodos de ensino clarificada por Cosme, Lima, Ferreira e Ferreira (2021), em que por metodologias concebe-se um conjunto de métodos, princípios e regras orientadoras da

prática (e.g., metodologias ativas) e, por método, um programa regulador e sistematizado de operações, executado pelo professor, para alcançar o objetivo de aprendizagem (e.g., aprendizagem baseada em projeto, trabalho colaborativo) (Bisquerra, 1989).

Em suma, as metodologias, pela sua natureza mais ampla, podem contribuir para o enquadramento e rigor científico dos métodos; já estes, operacionalizam um conjunto de procedimentos para o alcance de um dado objetivo.

3. Avaliação Interna das Aprendizagens: Um domínio de conhecimento, de natureza eminentemente pedagógica, de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens e competências previstas no currículo, nomeadamente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fernandes, 2022).

A avaliação interna, isto é, aquela que é da responsabilidade profissional do professor e das políticas escolares, pode não só ser útil aos alunos como também contribuir para a melhoria das práticas de ensino. Para tal, e segundo o mesmo autor, é crucial que a avaliação: a) esteja alinhada com o currículo e as práticas pedagógicas, garantindo que os seus critérios sejam um *feedback* relativo ao que está a ser trabalhado em sala de aula; b) privilegie a melhoria da aprendizagem, em detrimento da classificação, o que implica, inevitavelmente, uma inerente priorização do desenvolvimento contínuo dos alunos; c) convoque uma diversidade de processos de recolha de informação, incluindo diferentes habilidades cognitivas e socioemocionais; e, d) permita distribuir um *feedback* de elevada qualidade que seja útil para que os alunos, em cada momento, saibam o que têm de aprender, o que já conseguiram aprender e os esforços que têm de fazer, bem como as estratégias a mobilizar para ultrapassar eventuais dificuldades e aprender o que ainda não aprenderam.

4. Participação dos Alunos: A participação refere-se à capacidade dos indivíduos, neste caso, de crianças e jovens, se envolverem ativamente nas decisões sobre aspetos da sua vida que lhes dizem respeito (Larkins, 2003). Tal garante a oportunidade para expressar opiniões, influenciar políticas e contribuir para a sociedade de maneira significativa, respondendo simultaneamente a necessidades básicas humanas de pertença e autorealização, como estipulado por Abraham Maslow na sua pirâmide de necessidades humanas (Maslow, 1954) ou por John Dewey, que defendia uma educação promotora de valores democráticos (Dewey, 2011).

Um dos modelos mais influentes na compreensão sobre este conceito na infância é a Escada de Participação de Roger Hart, que categoriza diferentes níveis de envolvimento. Hart (1992)

identifica níveis que vão desde a manipulação até à participação efetiva, estágio no qual as crianças lideram iniciativas e tomam decisões, o que implica um ambiente colaborativo e de cogestão.

5. Organização e Funcionamento (Recursos Físicos e Materiais): Atendem-se aos recursos e ambiente físico no qual ocorrem as aprendizagens, aceitando que os mesmos podem interferir na qualidade da educação (Costa e Silva, 2022).

As práticas pedagógicas são fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade. Tal como afirmam Almeida, Gonçalves, do Ó, Rebola, Soares e Vieira (2022) "a aprendizagem do estudante é mais determinada pela sua ação do que pelo que o professor faz, ao mesmo tempo que, no quadro da mudança que caracteriza os nossos dias, é tão importante aquilo que desconhecemos, e que importa descobrir" (p. 7).

Foi a partir da discussão e do estudo destas conceções que se deu início ao desenvolvimento das ideias que permitiram iniciar a presente investigação, tendo em vista contribuir para a compreensão e aprofundamento do estudo da liderança escolar e de gestão de práticas pedagógicas dirigidas à melhoria das aprendizagens.

Em consonância, o presente trabalho centra-se em três objetivos de investigação:

Objetivo 1. Conhecer a perceção da eficácia de atores escolares de uma determinada realidade portuguesa em relação à sua liderança pedagógica.

Em concreto, a liderança será analisada na sua orientação para as aprendizagens dos alunos, medida pelos domínios:

1. Objetivos de aprendizagem: Se a liderança assegura e se preocupa com a existência de objetivos individuais, de equipa e de Escola para que os alunos alcancem aprendizagens de qualidade no plano escolar e social.

2. Currículo rigoroso: Se são estabelecidos objetivos ambiciosos para todos os alunos nas distintas áreas ou domínios curriculares.

3. Qualidade do ensino: Se é percebido um ensino de qualidade integrador de práticas docentes efetivas que promovam aprendizagens escolares e sociais dos alunos.

4. Cultura de aprendizagem e trabalho em equipa: Se é afirmado um ambiente de trabalho em equipa entre os docentes, com o foco prioritário na aprendizagem escolar e social dos alunos.

5. Relação com a comunidade: Se é alegada a existência de vínculos com as famílias bem como com instituições da comunidade para a melhoria das aprendizagens escolar e social dos alunos.

6. Responsabilidade pelos resultados: Se a liderança assume como compromisso alcançar altos níveis de aprendizagem escolar e social dos alunos, contando com uma responsabilidade individual e coletiva dos docentes e discentes.

Objetivo 2. Caracterizar a perceção dos atores escolares face um conjunto de práticas pedagógicas e compreender as suas relações com as políticas escolares vigentes.

Pretende responder-se a questões como as postuladas por Fernandes (2005) e Roldão (2020), tais como:

Que opções foram feitas ao nível curricular e pedagógico?

Que métodos e instrumentos "vivem" na sala de aula? Porquê?

Como é que a política interna de escola concebe a avaliação e a integra nos processos de ensino-aprendizagem?

De que forma participam professores e alunos na conceção e implementação de práticas pedagógicas, em particular, de avaliação pedagógica?

Como se podem caracterizar as medidas de suporte à aprendizagem que se podem colocar à disposição dos professores e alunos? Como foram definidas e como são operacionalizadas?

Que dificuldades e constrangimentos caracterizam as conceções e as práticas dos atores na escola como os professores, os alunos ou os encarregados de educação?

Objetivo 3. Verificar de que forma as práticas de liderança pedagógica percebidas se relacionam com os resultados académicos e sociais dos alunos.

Associado a este terceiro objetivo, formulam-se duas hipóteses teóricas (H1 e H2) e uma hipótese nula (H0):

(H1) As práticas de liderança pedagógica impactam positivamente nos resultados académicos e sociais dos alunos.

(H2) As práticas de lideranças pedagógica associam-se positivamente com os resultados académicos e sociais dos alunos.

(HO) Não há relação entre as práticas de liderança pedagógica e os resultados académicos e sociais dos alunos.

No primeiro objetivo considera-se o regime de administração e gestão escolar em vigor, assim como as dimensões de uma liderança pedagógica, de acordo com a perspetiva de Botia, Rodríguez e Garcia-Guarnica (2017). Prevê-se, assim, espelhar e analisar a prática de liderança escolar dominante a partir, fundamentalmente, de medidas de autorrelato, bem como da leitura aos documentos orientadores e respetiva verificação dos seus meios de comunicação.

Com o segundo objetivo, pretende observar-se várias formas pelas quais as práticas pedagógicas de sala de aula podem ou não espelhar as políticas escolares, tais como: a) Planificação e Gestão do Currículo; b) Metodologias e Métodos de Ensino; c) Avaliação Interna das Aprendizagens; d) Participação dos Alunos (em assuntos pedagógicos); e) Organização e Funcionamento (recursos físicos e materiais disponíveis).

Para tal, contempla-se a análise documental de evidências relativas às orientações e respetivas práticas pedagógicas, bem como à perceção de atores educativos selecionados sobre a sua conceção, implementação e eficácia na melhoria dos resultados escolares, por meios de autorrelato. Incluem-se, igualmente, observações de sala de aula.

Por fim, com o terceiro objetivo, alvitra-se a verificação de como as práticas de liderança pedagógica se relacionam com os resultados (escolares e sociais), atendendo às seguintes conclusões cientificamente suportadas: a) a atuação da liderança pedagógica impacta diretamente na promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes (impacto apurado em 0,84, numa pontuação de 0 a 1, Robinson, Loyd & Rowe, 2014, cit. por Bolivar, 2015) e indiretamente no desempenho dos alunos; b) há uma correlação positiva de 0,25 entre a atuação de liderança e os níveis de desempenho dos alunos (Marzano, Waters, McNulty, 2005). A primeira concebe um papel preditor da liderança sobre o desempenho dos alunos, a segunda, uma associação direta entre as variáveis. Para esta análise recorre-se a um tratamento psicométrico de dados com posterior discussão de resultados.

O presente documento compõe-se de quatro capítulos. O primeiro, relativo à Revisão de Literatura, aborda os principais referenciais teóricos em torno dos temas da liderança, da gestão

do currículo às teorias da aprendizagem, da avaliação pedagógica às melhorias dos processos e resultados educativos. Por se tratar de uma tese no âmbito de políticas de gestão e administração escolar inclui-se, sempre que oportuno, um levantamento do enquadramento legal, reflexo de políticas portuguesas implementadas.

No segundo capítulo, apresentam-se e discutem-se os métodos e procedimentos utilizados para a recolha, análise e tratamento dos dados empíricos e outros aspetos relacionados com a conceção e desenvolvimento da investigação, tal como o estudo piloto e o estudo principal. O terceiro capítulo respeita a Resultados encontrados e Discussão dos mesmos, em que se respondem aos objetivos de investigação e, por fim, nas Conclusões, elencam-se as principais implicações educativas, face ao enquadramento teórico inicial.

O presente relatório finda com as Referências e Anexos.

REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo far-se-á uma explanação do conceito de liderança, e das suas especificidades em contexto escolar, bem como do regime português de administração e gestão escolar pública.

Segue-se um enquadramento sobre diversas práticas pedagógicas, tais como planificação e gestão curricular, metodologias e métodos de sala de aula, bem como de avaliação pedagógica, sem esquecer os processos de participação dos alunos e autorregulação das aprendizagens. Termina-se com um particular foco nos processos e resultados escolares.

Cada um destes temas, além da sua compreensão teórica é igualmente explorado ao nível do seu enquadramento legal, conducente à compreensão da evolução da política nacional e, sempre que aplicável, ao nível das suas evoluções no domínio da investigação científica.

Liderança Pedagógica, Administração e Gestão Escolar

A Liderança na Escola

Liderança advém da palavra inglesa *lead*, que significa capacidade para conduzir as pessoas, estando associada à ideia de assegurar a direção de grupos para o alcance de objetivos perseguidos. Resulta da transformação de poder em influência, alvitrando a eficácia de um coletivo (Jesuíno, 2005; Silva, 2010).

O estudo da liderança foi alvo de discussão teórica e evolução na compreensão do seu conceito, sobretudo a partir dos anos 40 e, inicialmente, fortemente associado ao universo das organizações não escolares (Anexo A). Em termos gerais, a investigação desenvolvida ao longo dos anos desfocou-se do tipo de liderança para questionar os efeitos da sua ação na melhoria das

organizações (Lima & Silva, 2011). Como refere Alvarez (2001): "As investigações sobre as características que definem um líder têm sido um fracasso. Os investigadores não se põem em acordo sobre os traços mais significativos que predizem a personalidade de um líder" (p. 51).

Para compreender as práticas de liderança em contexto escolar é necessário atender à especificidade deste contexto. Costa e Castanheira (2015) alertam para a singularidade da sua missão pedagógica e educativa, a qual extravasa uma função meramente gestionária. Aproxima-se, aliás, da missão preconizada para uma escolaridade obrigatória, a saber: "Criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico (...) formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos" (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, relativo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 5).

Bolivar (2011a) refere que as políticas educativas do século XXI convocam uma Liderança Pedagógica, isto é, centrada na melhoria dos resultados escolares. A própria OCDE (2011) considera-a essencial para melhorar a eficiência e a equidade na escola, chegando mesmo a conceber um programa de formação de líderes, denominado *Improving School Leadership,* incidente na responsabilização da liderança escolar pela autonomia, na distribuição da liderança pelos seus atores, no desenvolvimento de competências relacionados com a governança escolar, incluindo a avaliação e a melhoria académicas, e a preparação da sucessão por gerações subsequentes, tornando-a uma "profissão" atrativa.

Já antes desta edição, em 2009, a União Europeia dedicou-se ao estudo da liderança para a melhoria do desempenho dos alunos em países tais como a Alemanha, Noruega, Inglaterra, Eslovénia, Holanda, Hungria e Itália (*LISA – Leadership Improvement for Student Achievement*), concluindo um efeito indireto na melhoria do desempenho dos alunos que decorria das formas como a liderança lidava com processos e fatores escolares, tais como, o currículo, o desenvolvimento profissional dos professores e o clima escolar. Assim, a liderança orientada para tais processos foi considerada promissora em contextos educacionais.

Cabral, Alves e Cunha (2020), por sua vez, enquadram a organização escolar num cenário de ambiguidade e complexidade, apelando por isso, e em consonância com a perspetiva de Bryman (1996), ao papel de uma Liderança Distribuída, "alicerçada numa cultura colaborativa e orientada para a capacitação interna da organização da escola" (p. 11), defendendo que a mesma apresenta um conjunto de vantagens que, por exemplo, e tal como referido por Leithwood (2009), permite: a) ampliar a oportunidade da organização beneficiar das potencialidades dos seus membros; b) promover um sentimento de interdependência, benéfico à prossecução de objetivos partilhados e

coletivos; c) melhorar a participação na tomada de decisões incrementando sentimentos de pertença à organização, com um maior compromisso institucional (Leithwood, 2009).

Como sumariam Costa e Castanheira (2015) para abordar a temática da liderança em contexto escolar há um conjunto de aspetos que é necessário compreender: a) a gestão difere de liderança, na medida em que a primeira centra-se na organização de recursos e execução de responsabilidades e a segunda, na formação e mobilização de recursos para essa mesma execução; b) a liderança distribuída, ou seja, coletiva e democrática, contribui para uma colegialidade docente, ou seja, a tomadas de decisão grupais, a partir de um trabalho colaborativo inter pares; c) a liderança escolar, para além de pedagógica, deve enquadrar-se num quadro de valores e imperativos éticos, que têm em conta a missão específica das organizações escolares.

As evidências da investigação científica apontam para uma influência essencialmente indireta, ou mediada, dos líderes na melhoria do funcionamento, organização e desempenho das escolas e, especificamente, dos resultados escolares dos alunos (Bolivar, 2011b, 2020). Com efeito, Leithwood, Seashore-Louis, Anderson e Wahlstrom (2004) comprovaram que as lideranças pedagógicas são o segundo fator escolar que mais influencia as aprendizagens dos alunos, sendo apenas ultrapassado pelas próprias ações dos seus docentes, e sobretudo em contextos educativos de vulnerabilidade socioeconómica. Em concreto, os autores defendem que a liderança explica até 25% os resultados escolares. Numa revisão mais aprofundada, Marzano, Waters e McNulty (2005), contemplando 69 estudos, encontraram uma correlação de 0,25 entre o comportamento de liderança (em particular, foram identificados 21 comportamentos específicos de um diretor) e o rendimento dos estudantes. Igualmente, Cabral, Alves e Cunha (2020), num contexto português, confirmaram a existência de uma relação positiva entre as práticas de liderança, designadamente, as dirigidas para a melhoria da escola e condições de docência em sala de aula e os resultados dos alunos.

Para a compreensão dos efeitos da liderança nas aprendizagens dos alunos considera-se a Figura 1, adaptada de Bolivar (2011a), a partir da extensa investigação levada a cabo por Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Athtaridou e Kington (2009). Constata-se a influência de variáveis antecedentes ou contextuais, quer de carácter externo (e.g., políticas educativas nacionais de administração e gestão escolar), quer interno (e.g., características pessoais

do líder) que condicionam, à partida, a atuação das lideranças. Discriminam-se ainda dois outros tipos de variáveis com um efeito moderador (e.g., nível socioeconómico das famílias) ou mediador (e.g., cultura escolar e ambiente da escola), conforme atenuem ou ampliem a ação do líder (no caso do primeiro) ou que medeiem a relação com as aprendizagens dos alunos (no caso dos segundos).

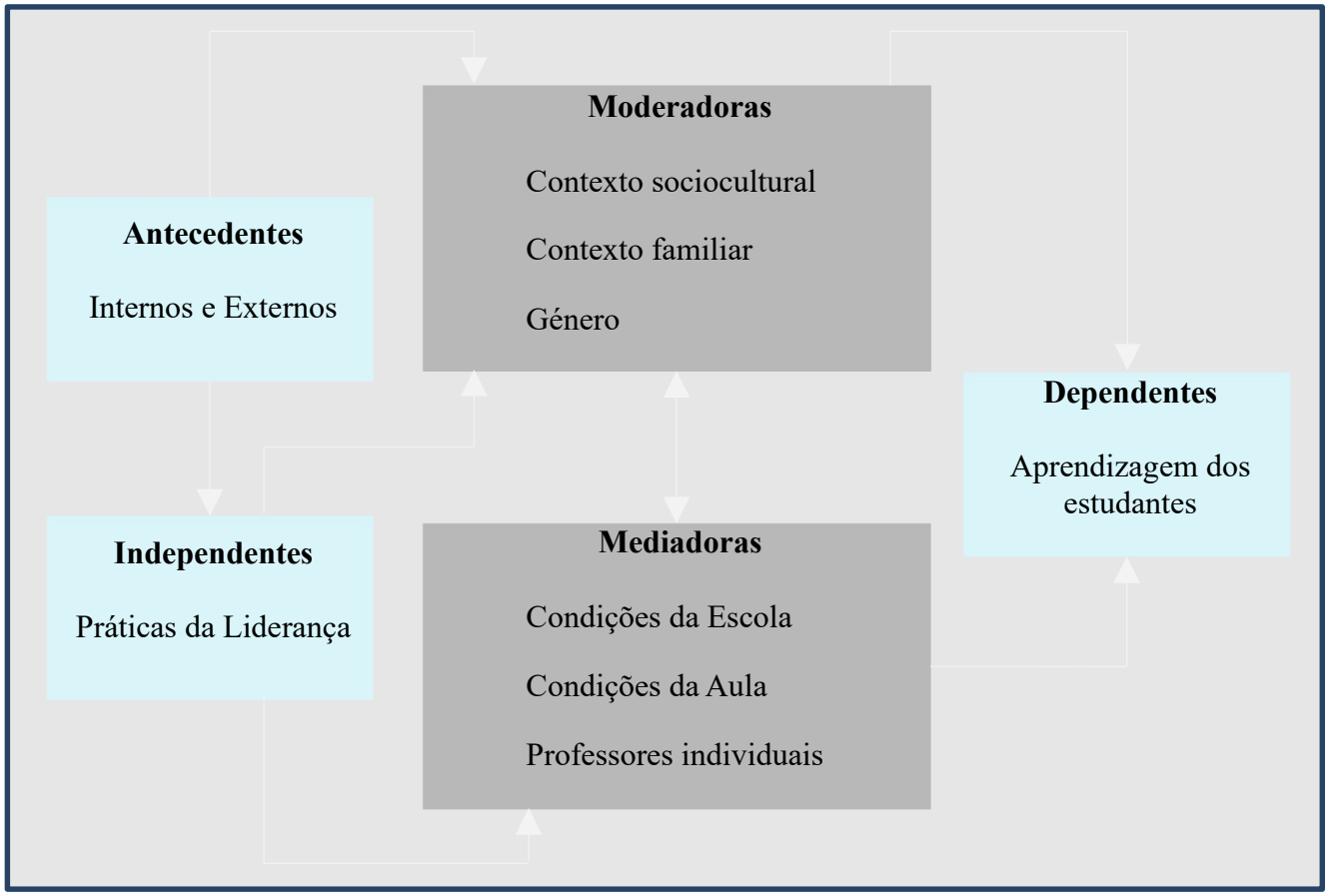


Figura 1. Variáveis Associadas à Liderança Pedagógica Influentes nas Aprendizagens dos Alunos (adaptado de Bolivar, 2011a)

Fica assim clara a noção de que os líderes, ao intervirem num conjunto de variáveis, como o compromisso ou a capacitação dos docentes, ou ainda a promoção de um contexto escolar favorecedor das aprendizagens estão, por ação mediada, a influenciar as aprendizagens dos alunos. Contudo, alertam Day et al. (2009) que esta dinâmica não deve ser entendida em sentido unilateral, mas deve ser considerada numa perspetiva biunívoca ou de reciprocidade, na medida em que os resultados escolares dos alunos também influenciam as ações das lideranças. Elucida-se também

que o foco centra-se nos comportamentos ou práticas e não nos traços de personalidade dos líderes, variável que a investigação já comprovou ser escassamente preditora da sua eficácia (Rocha, 2000).

Sobre as práticas de liderança mais e menos influentes na melhoria das aprendizagens, as mesmas foram alvo de estudo ao longo dos anos. A sua evolução foi sintetizada no Anexo B. Bolivar (2015), a partir da análise de um conjunto de investigações, como as de Robinson, Loyd e Rowe (2014) reforça que a atuação da liderança pedagógica impacta indiretamente na melhoria dos resultados escolares por via de:

1. Promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes (impacto apurado em 0,84, numa pontuação de 0 a 1);

2. Planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo (impacto de 0,42, numa escala de 0 a 1);

3. Estabelecimento de metas e expectativas (impacto de 0,35, numa escala de 0 a 1);

4. Gestão estratégica de recursos (impacto de 0,34, numa escala de 0 a 1);

5. Assegurar um ambiente sistematizado e de apoio (impacto de 0,27, numa escala de 0 a 1).

Assim, o autor considera que a liderança de natureza pedagógica é a que mais influencia o sucesso das escolas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento dos docentes e nos seus processos participados de melhoria. Por outro lado, refere que são os ambientes escolares mais vulneráveis do ponto de vista social, económico e cultural que mais beneficiam deste tipo de liderança. Esta é uma perspetiva que já Robinson, Lloyd & Rowe (2014), por via de uma meta-análise a investigações do mesmo âmbito, tinham concluído, isto é, que as práticas de uma liderança pedagógica alcançam um maior impacto, em concreto, quatro vezes maior do que a liderança transformacional, uma vez que esta implica processos de compromisso elevado e pessoal num projeto coletivo de melhoria.

Em suma, para uma liderança orientada para a melhoria das aprendizagens, também designada por *Learning-Centred Leadership* (Silva & Lima, 2011), importa: a) identificar valores e objetivos de educação envolvidos por um projeto comum; b) definir uma política de gestão dos processos de ensino e aprendizagem; c) estabelecer comunidades de aprendizagem no interior da organização

escolar, uma vez que "a criação de uma cultura focada nas aprendizagens dos alunos requer a promoção da cooperação e da coesão entre os professores e a compreensão e perceção, por parte dos alunos, relativamente aos objetivos a alcançar" (p. 114).

Um estudo com cerca de 2700 docentes levado a cabo em Portugal para a compreensão das suas realidades profissionais, coordenado por Flores (2017), concluiu que uma percentagem maioritária expressou, nos últimos anos de profissão, um aumento de carga burocrática inerente às suas funções, assumindo uma postura de crítica negativa em relação ao seu trabalho. Por outro lado, quando inquiridos sobre os aspetos mais relevantes para o desempenho das suas funções, destacaram a componente colaborativa entre pares, o apoio aos alunos e a reflexão sobre o seu desempenho. Por outro lado, os diretores envolvidos na investigação, assumiram como primordial incrementar qualidade nas condições de trabalho dos docentes para a criação de oportunidades que lhes permitam assumirem-se como líderes de mudança educativa.

Este é um tópico convidativo a uma reflexão que extravasa em larga escala as visões mecanicistas de liderança, iniciadas nos anos 40 relativas aos traços de personalidade do líder "perfeito". Assim, atende-se a uma multiplicidades de varáveis dinâmicas e influentes e compreende-se um conjunto de fenómenos, tais como: a) que a aprendizagem dos alunos é influenciada por variáveis extrínsecas e intrínsecas à escola; b) que o papel do líder é o segundo fator mais influente nos resultados escolares dos alunos, cuja intervenção ocorre, tendencialmente, de forma indireta ou mediada; c) que a investigação aponta para uma maior eficácia no cumprimento dos objetivos pedagógicos com uma liderança pedagógica e distribuída.

A autonomia escolar é, nesta ótica, entendida como um "processo contínuo de construção e de apropriação e não o resultado de uma liberalidade ou concessão política" (Formosinho & Machado, 2016, p. 26) em que a alteração de comportamentos, hábitos e competências carecem de um redesenho da organização da escola e da sua constante renovação. Trata-se de perspetivar a escola como "cultura", a fim de ressignificar a sua missão e de se orientar para a criação de condições favoráveis à mudança (Bolivar, 2020). Por outras palavras, preconiza-se que a mudança ao nível pedagógico implica a mudança cultural ou mesmo organizativa.

No contexto português salienta-se a produção documental levada a cabo pela Universidade de Aveiro, intitulada *ELO – Educational Leadership Observatory*, que procura caracterizar o quadro teórico e concetual sobre liderança produzida nos primeiros dez anos do atual milénio. De uma

forma global concluiu-se que os modelos organizativos colegiais, através de processos de discussão e de procura de consensos, que pressupõem lideranças participativas e práticas de distribuição do poder, conduzem a políticas com foco no coletivo e num ambiente mais autónomo (Costa, Mendes & Castanheira, 2011).

Apesar da investigação científica se debruçar largamente sobre o estudo das lideranças, Bolivar (2015) entende que escasseiam instrumentos robustos para a sua cabal compreensão empírica e de aferição dos seus impactos na melhoria das aprendizagens. Segundo o autor, o estudo da liderança deve focar-se em três dimensões: a) práticas de liderança; b) desenvolvimento profissional dos docentes; e, c) melhoria das aprendizagens dos alunos.

Davis, Kearney, Sanders, Thomas e León (2011), citados por Bolivar (2015), através de uma extensa revisão de literatura, recomendam que a avaliação da liderança deve contemplar múltiplos métodos para a obtenção de dados, ser sensível às variações contextuais e centrar-se em poucas ações de alto impacto. Quanto aos respetivos instrumentos, devem ser estudados em função da sua validade e fiabilidade.

O primeiro instrumento amplamente utilizado na investigação de liderança educativa (em mais de 130 teses doutorais e 250 estudos em 30 países) foi o *Principal Instrucional Leadership Rating Scale* (PILRS), desenvolvido por Hallinger (2011), e que se centrou em comportamentos específicos dos diretores, sendo robusto para o estudo sobre direções, eficácia da escola ou análise de políticas educativas locais. Bolivar (2015) regista outros, posteriormente utilizados pela investigação, e destaca o *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED), considerando-o um dos mais robustos e compreensivos (Porter, Murphy, Goldring, Elliott, Polikoff, & May, 2008).

O VAL-ED foca-se nas condutas associadas a uma liderança centrada na aprendizagem (Porter, Murphy, Goldring, Elliott, Polikoff & May, 2008) propondo-se medir o que uma direção deve realizar para melhorar o rendimento académico e a aprendizagem social dos estudantes (consideradas no questionário como componentes básicas) e a forma como são criadas estas componentes básicas (designadas por processos chave); apresenta como principal limitação o facto de se basear em perceções, enquanto ferramenta de autorrelato. Este questionário encontra-se adaptado ao contexto espanhol, com níveis de fiabilidade satisfatórias e, segundo Bolivar (2012a), pode enquadrar-se, num contexto de investigação, conjuntamente com resultados e impactos escolares.

Comunidades Profissionais de Aprendizagem

A presente revisão de literatura tem evidenciado que uma liderança pedagógica exige alterações à estrutura organizativa das escolas, implicando, por exemplo, culturas de colaboração, elevadas expetativas relativamente à comunidade escolar ou disponibilização de apoio pessoal e material, entre tantas outras dimensões. Fullan (2010), por exemplo, aceitando a premissa de que todos os alunos podem aprender, considera que uma organização deve eleger um pequeno número de prioridades-chave, centradas na aprendizagem, e por via de uma liderança "determinada", isto é, persistente na sua mensagem e resolução de problemas, criar capacidades transformacionais coletivas, de forma a expandir o seu sentido de identidade e lealdade.

Assumindo a liderança pedagógica e distribuída um papel tão relevante, sobretudo nos atores e contextos de quem promove as aprendizagens, Bolivar (2011b, 2020) enaltece precisamente a necessidade de criação de ambientes e condições de trabalho favorecedores. O autor propõe a promoção de "Comunidades Profissionais de Aprendizagem", em que uma organização aprende continuamente com a qualificação dos que nela trabalham. Assim, entende que numa ação mais interativa e colaborativa, o desafio de oferecer a cada aluno um contexto eficaz de aprendizagem possa ser alcançado, com provável gratificação profissional. São também por si designadas como "culturas de colaboração" (Bolivar, 2020; Botia & Segovia, 2024).

Lagarto (2017) refere que "as comunidades são constituídas por pessoas que querem partilhar os mesmos problemas, as suas "estórias" e os materiais que têm" (p. 117). Referindo-se à conceção de Sange (1990) este autor acrescenta que "é um espaço onde os seus colaboradores podem e devem partilhar problemas e questões relacionadas com as suas tarefas profissionais" (p.119), sendo contributivo à melhoria da ação dos profissionais, uma vez que o trabalho em grupo aumenta a autoconfiança, e o efeito em rede gera conhecimento que será sempre mais amplo do que o individual. Em suma, o autor considera que o trabalho em comunidades influencia os resultados escolares uma vez que, na maioria dos casos, incrementa a qualidade no desempenho dos docentes.

As organizações que aprendem consigo próprias devem encarar este processo, antes de qualquer outro, como orientador para o seu desenvolvimento. Bolivar (2012b), citando Garvin, Edmondson e Gino (2008) considera que a aprendizagem organizacional deve ter em conta: a) um ambiente de aprendizagem que sirva de suporte aos seus elementos, com efeitos de fortalecimento; b) processos e práticas concretas de aprendizagem, incluindo a criação, experimentação e análise;

e, c) liderança para a aprendizagem, incluindo incitativas dirigidas a uma função democrática da aprendizagem e da escola (e.g., ouvir, atender a diferentes pontos de vista).

No que respeita ao ciclo de vida de uma comunidade, Wenger (2003) esclarece que a mesma tem um princípio, meio e fim, estabelecendo as seguintes cinco fases da sua existência:

1. A fase potencial, quando a comunidade ainda é apenas embrionária e se estabelecem os primeiros contactos.
2. O nascimento formal, com um crescimento natural em que se identificam especialistas e uma participação ativa dos seus elementos.
3. A fase ativa, em que a comunidade funciona no seu pleno, com ritmos, níveis e formas de comunicação estabelecidas, havendo espaço para o incremento de qualidade do conhecimento produzido.
4. A fase de dispersão, em que se registam decréscimos graduais de frequência na comunidade.
5. A fase da memória, tanto mais vivida quanto mais registos se tenha guardado da mesma.

O mesmo autor identifica também quatro dimensões, complementares entre si, contributivas para o sucesso de uma comunidade de aprendizagem: a) o suporte (como o espaço físico ou virtual); b) a participação (ativa, capaz de gerar conhecimento novo no seu seio); c) o *sponsor* (isto é, a gestão, que deverá promover as condições necessárias para o seu desenvolvimento); e, d) o crescimento (a consolidação do espírito comunitário).

Lagarto (2017) complementa estas ideias e princípios identificando o conhecimento como a motivação primordial para a dinâmica de uma comunidade, uma vez que "aprender está na base da vida comunitária" (p. 124). Tendo em conta a atual legislação portuguesa, em matéria de administração e gestão escolar, o autor identifica o Conselho Pedagógico como o "órgão por excelência que pode e deve acompanhar os processos de vida das comunidades, dado que, no fundo, elas fazem parte das estratégias de formação interna" (p.136).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português – LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e da sequente organização curricular dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto) foi possível assistir a uma importante alteração na organização educativa, com a introdução de conceitos como participação, autonomia, comunidade e projeto educativo (Formosinho & Machado, 2014). Para além de progressões estruturais como o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, a LBSE prevê a diversificação de ofertas educativas no ensino secundário (com opções de prosseguimento de estudos ou de carácter profissionalizante) e complementos educativos para uma educação mais diferenciada (Fernandes, 2014).

A Lei de Bases surge no período pós 25 de abril de 1974, cujo marco histórico, político e social foi estruturalmente marcante no desenvolvimento de uma "gestão democrática" das escolas (Lima, 1999). Em matéria de administração e gestão escolar, após um período de transição regulado pelo Ministério de Educação e com comissões de gestão assentes nas escolas, conforme os Decretos-Lei n.º 221/74, de 27 de maio e nº 735-A/74, de 21 de dezembro. Porém, seria o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, sumariado no Anexo C, que viria a regulamentar a gestão das escolas, veiculando uma democratização da educação, embora nacionalmente normalizada. O que ficou conhecido por "Decreto de Gestão Cardia" (Ministério de Educação, 2002) concebia, por exemplo, a eleição de um órgão colegial de gestão com um controlo previsto pelo Estado e chegou a ser complementado com legislação específica (Portarias n.º 677/77, de 4 de novembro e n.º 679/77, de 8 de novembro) para a regulação de órgãos de gestão escolares, em concreto, dos conselhos diretivo, pedagógico e o regime disciplinar de alunos.

Contudo, da constituição, e operacionalizadas na Lei de Bases, encontravam-se orientações como: a) democraticidade e participação da comunidade escolar e envolvente (e.g., famílias, autarquias e agentes de desenvolvimento local); b) descentralização e desconcentração a nível regional, local e institucional; c) prevalência de critérios pedagógicos e científicos em detrimento de administrativos (Ministério de Educação, 2002). Tal significa que as decisões e as práticas educativas devem ser prioritariamente baseadas em fundamentos pedagógicos e científicos, em vez de serem guiadas principalmente por considerações administrativas ou burocráticas, o que se

tornou convidativo a um caminho de ampliação da participação dos atores, de descentralização e de orientação da gestão escolar para a pedagogia.

Foi assim que nos anos 80, com a homologação do Decreto – Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro (aplicado, numa primeira fase a um conjunto reduzido de escolas e posteriormente alargado a todas as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico), se concebeu a autonomia da escola pela elaboração de um Projeto Educativo, documento estratégico da política educativa para a gestão do currículo e de atividades complementares, gestão de tempos e espaços educativos, bem como de recursos e apoios escolares.

Em matéria de atribuições aos municípios, com a publicação dos Decretos-Lei nº 77/84, de 8 de março e 100/84, de 29 de março, e mais tarde do Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro, foram transferidas competências de educação e ensino, como a gestão de transportes escolares, ainda que numa lógica de prática centralizada desconcentrada (Fernandes, 1995), ou seja, perspetivando a autarquia como recurso ou prestador de serviços do estado central.

Mais tarde, a Lei nº 172/91, de 10 de maio (sumariada no Anexo C), que viria apenas a alcançar uma aplicação experimental em 49 escolas e 5 áreas escolares do país entre 1992 e 1994, destinou-se a todos os níveis de ensino e introduziu dois órgãos estruturais: o Conselho de Escola, órgão máximo de direção responsável pela orientação das atividades escolares, e o Diretor Executivo, órgão unipessoal responsável pela conciliação das orientações do conselho de escola e das políticas educativas nacionais. Esta era uma lei que apesar de alargar a participação, contemplando um papel ativo às famílias e comunidade local, não veio a recolher consenso público em relação à sua aplicabilidade, resultando na desistência da sua generalização (Ministério de Educação, 2002).

Os anos 90 foram marcados por diversos despachos e experiências pedagógicas, como as definidas pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 agosto, que enquadrava os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e reforçava a autonomia das escolas e responsabilização dos seus atores educativos, num contexto de territorialização de políticas educativas e ordenamento da rede escolar.

Em particular, o ano letivo de 1997/98 ficou marcado pelo início da dotação do território português de infraestruturas escolares indispensáveis à concretização do objetivo de escolarização da população (CNE, 2017). Foram criados os agrupamentos escolares, "unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia" (Formosinho & Machado, 2000, p. 52).

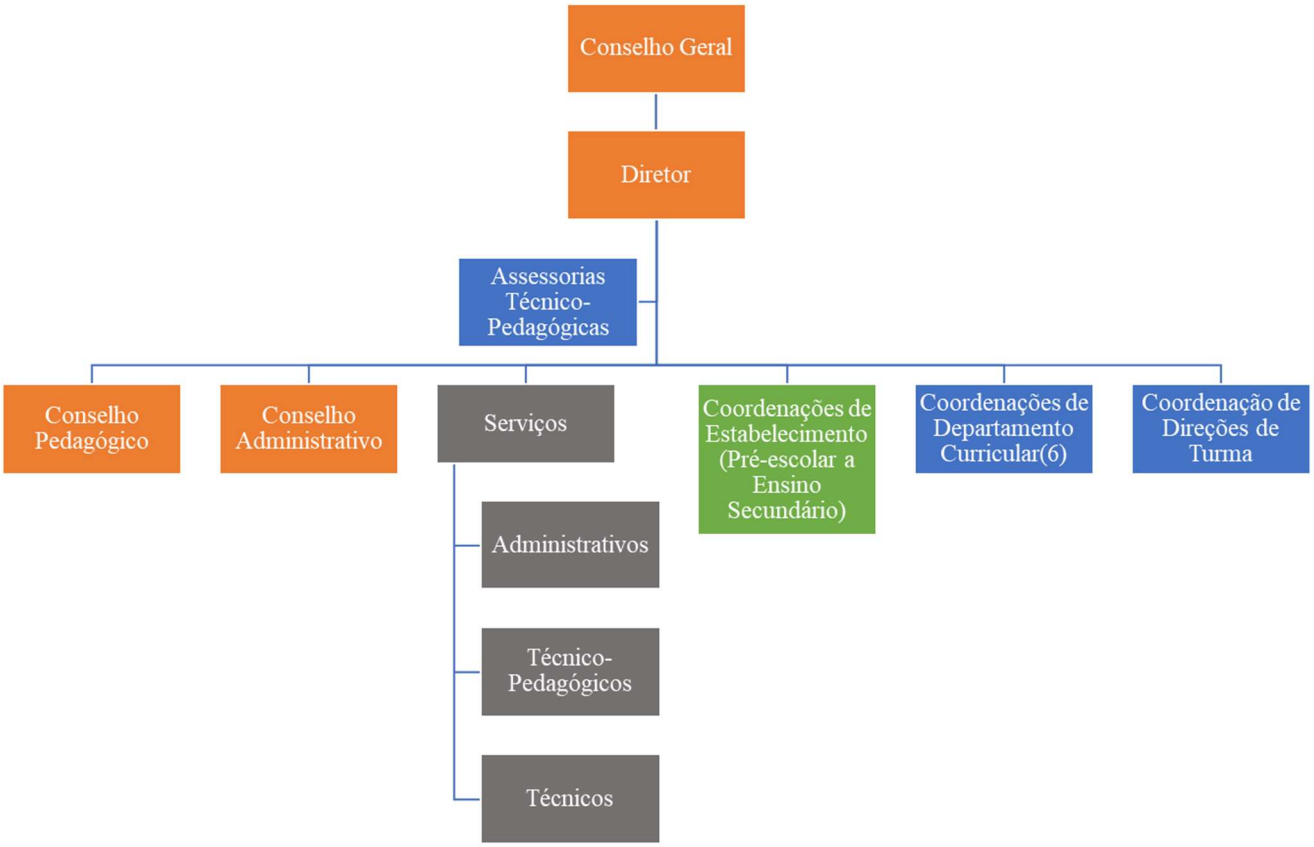
Os agrupamentos escolares foram constituídos tendo em conta a necessidade de: a) definir uma rede escolar que eliminasse situações de isolamento e dispersão de pequenas unidades orgânicas; b) organizar e criar serviços administrativos de maior dimensão, recursos e líderes; e, c) utilizar o conhecimento pedagógico para garantir a continuidade e articulação entre ciclos de ensino, numa perspetiva de escolaridade obrigatória (Formosinho, 2010). Antes deste processo, em 1996, o governo iniciou a criação dos territórios TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), definidos em áreas com acentuadas fragilidades de natureza cultural e socioeconómica. Este programa foi renovado em 2008 e 2012, respetivamente (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, e Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro).

Em matéria de autonomia, administração e gestão, com a homologação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de abril e pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho (sumariados em Anexo C), as escolas foram chamadas, com o suporte e regulação da administração educativa, a conceber e implementar os seus Projetos Educativos, considerando as suas lideranças, os seus recursos internos e externos, enquadrados num contexto territorial que se pretendia ordenado.

No ano de 2007 surge a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, que estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a entidade tutelar em regime de experiência pedagógica, e que contou, numa fase piloto, com 24 escolas das 120 candidatas (Formosinho, 2010).

Através destas medidas foram definidas novas competências para as autarquias, com atribuições concretas no domínio da educação (Lei nº 159/99, de 14 de setembro), como a elaboração das Cartas Escolares ou a criação dos Conselhos Locais de Educação para, respetivamente, o planeamento prospetivo dos equipamentos educativos e a coordenação da política educativa à escala municipal.

Já na primeira década do século XXI, o governo português, no sentido de se aproximar dos contextos escolares, criou o Conselho de Escolas, órgão consultivo para a definição de políticas educativas e com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril, mais tarde alterado pelos Decretos-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e n.º 137/2012, de 2 de julho, alvitrou três objetivos: a) ampliar a participação das famílias e comunidades, incluindo-as na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino (e.g., Conselho Geral); b) reforçar as lideranças das escolas, dotadas da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa (e.g., Criação do órgão unipessoal de Diretor, com poder para a designação dos seus Adjuntos e Coordenadores por departamentos curriculares, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica); c) incrementar a autonomia e responsabilização das escolas, com maior capacidade de intervenção por parte dos órgãos de gestão e administração, com instrumentos de autonomia, regime de avaliação e prestação de contas (Figura 2).



Legenda: Órgãos de Direção e Gestão Serviços
Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica Coordenações de Escola

Figura 2. Organograma da Macroestrutura da Organização Escolar na Atualidade (adaptado de Lourenço-Gil, Machado, Cabral & Alves, 2020; Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril com as alterações dos Decretos-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e n.º 137/2012, de 2 de julho).

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a autonomia foi reforçada, e surgem os contratos de autonomia como meios privilegiados para a sua concretização e desenvolvimento, contribuindo para uma maior flexibilização organizacional e pedagógica, alvitrando a melhoria do sucesso escolar e qualidade do serviço público de educação. Os primeiros contratos de autonomia, cerca de duas dezenas, foram celebrados a título experimental em 2007, sendo que no ano letivo 2017/2018 já se contabilizavam 212. Esta expansão foi incentivada pela Recomendação n.º 7/2012 do Conselho Nacional de Educação. As suas regras e procedimentos, por sua vez, foram definidos pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto e alteradas posteriormente pela Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro. Operacionalizou ainda campos de atuação, tais como: a) a gestão pedagógica e curricular diferenciada em função de alunos e públicos escolares (e.g., gestão flexível do currículo); b) gestão e execução de um orçamento pela afetação global de meios; c) a possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas e a aprovação de um plano de desenvolvimento da autonomia orientado para a melhoria do serviço público de educação; d) um projeto educativo exclusivo e fundamentado; e, e) conclusão do processo de avaliação externa e a adoção de mecanismos e práticas de autoavaliação.

De salientar, contudo, e conforme enaltecem Formosinho (2010) ou Torres (2011) que estes movimentos de autonomia assentam numa marca de centralismo, e que deixam excluídas da gestão escolar dois domínios fulcrais à estratégia de uma unidade orgânica: a) o recrutamento e seleção do seu pessoal; e b) a autonomia financeira, de equipamentos e instalações.

Do ponto de vista da descentralização da administração central para o local, destacam-se três períodos, distintos na sua amplitude e adesão:

1. O primeiro período foi regulado pelo Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, o qual define um quadro de transferência de atribuições e competências para os municípios em matéria de educação, dependentes da existência de carta educativa e da celebração de contratos de execução entre o Ministério da Educação e cada um dos municípios, prevendo-se a transferência de responsabilidades como a gestão do pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar, das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo

do ensino básico, bem como da gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, num total de 113 municípios (Seabra, Carmo, Baptista & Fontes, 2012).

2. O segundo período definiu, no âmbito do enquadramento do regime jurídico das autarquias (Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro), a possibilidade de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, designadamente, da Educação, por via da celebração de Contratos Interadministrativos celebrados com o Governo (Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro), definindo responsabilidades ao nível de: Políticas educativas; administração educativa; gestão e desenvolvimento do currículo local; organização pedagógica e administrativa; gestão de recursos; relação escola/comunidade, formalizados com 14 autarquias. Este processo de delegação de competências foi concebido para ser implementado de forma gradual e faseada, começando com um número limitado de municípios, o que nunca aconteceu, nem a assunção total das responsabilidades definidas, tais como a gestão e desenvolvimento do currículo local.

3. Por fim, numa lógica de transferência universal, conferindo igualdade de direitos e responsabilidades ao nível nacional, o terceiro período regulou-se pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que operacionalizou a transferência universal de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação, cenário atualmente em vigor.

Em suma, registou-se uma evolução das políticas de gestão e administração marcada pela democratização, participação e autonomia em que, nos anos 70, o Estado privilegiou a procura da normalização democrática e centralização; nos anos 80, o exercício da descentralização pela centralização desconcentrada (como verificado nos municípios); nos anos 90, a territorialização das políticas educativas, assentes num princípio de autonomia das estrutura de ensino (Barroso, 1996), e na primeira década do novo milénio, a assunção de lideranças, dotadas de autonomia e respetivos mecanismos de responsabilização, a par de uma assunção gradual de competências por parte de órgãos de gestão locais.

A autonomia é perspetivada como uma ferramenta de melhoria do serviço público educativo e pressupõe, por um lado, acordos entre partes gestoras implicadas e, por outro, mecanismos que viabilizem as metas estabelecidas e acordadas; é uma forma de "gerir interdependências,

reforçando o papel dos órgãos e dos atores locais" (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010, p. 33).

Como referem Lourenço-Gil, Machado, Cabral e Alves (2020) a leitura à história do quadro político que outorga a autonomia e gestão é fundamental para se compreender em que medida "as escolas desfrutam de autonomia, quem nelas tem mais poder executivo para a exercer e qual a especificidade da liderança nas organizações escolares" (p. 35).

Síntese

O quadro atual das políticas educativas de administração e gestão escolar, assentes em conquistas progressivas de autonomia e responsabilização, atribui à liderança escolar o desempenho de um papel estratégico. A mesma consubstancia-se na capacidade de mobilizar os diferentes atores para a operacionalização da missão da escola, de criar sustentavelmente bons ambientes de aprendizagem e de compromisso entre os seus atores, com repercussões nos resultados escolares dos alunos (Justino, 2020).

Segundo Bolivar (2012a), independentemente da administração educativa, é essencial conceder autonomia às organizações, para a assunção de lideranças responsáveis pelas suas tomadas de decisão individualizadas, contextualizadas e focadas no sucesso educativo. Já Esteves, Formosinho e Machado (2016) referem que independentemente do reconhecimento dado pelos governos à autonomia de escola, é fundamental, para a sua concretização, a respetiva apropriação pelos atores escolares e capacidade para a implementar.

Constata-se ainda que, em consonância com Lourenço-Gil et al. (2020), o quadro legislativo português convoca uma liderança repartida entre as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, numa instituição socialmente construída. Assim, podem considerar-se três pistas para a intervenção dos líderes que se orientam para a pedagogia e a qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

Uma primeira, relativa à esfera da organização escolar. O vigente Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril, com as suas respetivas atualizações legais, identifica diferentes órgãos de gestão, participados por atores internos e externos à escola, mas todos pertencentes a uma comunidade educativa. E particularmente, no que concerne ao Conselho Pedagógico, minimizou a sua

constituição aos responsáveis pelos departamentos curriculares e demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e ainda de orientação educativa nos domínios pedagógico-didático, orientação e acompanhamento dos alunos.

Parece assim fundamental, numa lógica de liderança distribuída e pedagógica, investir no papel dos líderes intermédios bem como no conceito de representatividade (dos seus pares) de cada conselheiro pedagógico, a fim de validar este órgão enquanto *motherboard* pedagógico da escola.

Esta representatividade, que se deseja real e participada, mais do que meramente formal, conduz-nos à ideia de construção de culturas colaborativas, ou contextos profissionais de aprendizagem (Silva & Lima, 2011; Bolivar, 2020), determinados pelas oportunidades e capacidades de participação dos seus elementos que se unem para, num processo de melhoria continua, promoverem as aprendizagens dos alunos.

Em suma, Alves, Cabral e Bolivar (2020) enaltecem a " (...) autoridade, colaboração, liberdade e responsabilidade; o quadrinómio virtuoso que pode gerar vontade de metamorfose e melhoria" (p. 151).

Uma segunda pista está relacionada com questões inerentes à gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

São vários os autores que alertam para o efeito balizador da liderança no acompanhamento dos processos de ensino e monitorização das aprendizagens (Hallinger, 2003; Silva & Lima, 2011). Desde o projeto educativo, à proposta e aposta em projetos amplificadores da autonomia escolar (e.g., Contratos de Autonomia, Territórios TEIP, ou mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que confere a possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares, num intervalo de variação entre 0 % e 25 % ou num intervalo superior a 25 %, com a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho) há uma panóplia de instrumentos facilitadores da criação de uma "identidade pedagógica institucional", com respostas do âmbito da gestão do currículo, adequadas à realidade escolar em causa e destinadas ao sucesso de todos os alunos.

Por fim, uma última pista relaciona-se com a própria liderança e a sua regeneração.

O incremento da autonomia e o foco na melhoria das aprendizagens escolares evidenciam a responsabilidade dos seus líderes. Não deixando de anotar a sugestão de Alves, Cabral e Bolivar (2020) de criar uma política educativa reguladora da "profissão de Diretor", segundo a OCDE

(2011), torna-se vital, para além de apoiar os atuais líderes a distribuírem a sua liderança, torná-la numa carreira atrativa para futuros candidatos.

O envelhecimento dos diretores atuais e a crescente escassez generalizada de candidatos, convoca um conjunto de decisores, incluindo os atuais, para a missão de captar e preparar sucessores, dando continuidade ao projeto pedagógico e participado da Escola.

Relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação

Fernandes (2022), ao estabelecer relações entre os três pilares fundamentais de qualquer sistema de educação e formação: Currículo, Pedagogia e Avaliação, explicita que o primeiro, prende-se com o que a sociedade considera que os seus cidadãos devem aprender ou, que valores, competências, aprendizagens e atitudes devem ser desenvolvidos pelo sistema de Ensino; o segundo, relaciona-se com a organização e o desenvolvimento do ensino, com os métodos, as aprendizagens e avaliação e, finalmente, o terceiro, remete para a determinação da qualidade do que se ensina e do que se aprende.

Quando o currículo é colocado em prática, entra em ação a pedagogia, na procura de encontrar os melhores meios para os alunos aprenderem (Roldão, 2000). Assim, a pedagogia respeita a um domínio do conhecimento associado ao "desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação" (Fernandes, 2022, p. 6).

Discutem-se, de seguida, os conceitos de Currículo e Pedagogia, e, pelo destaque concedido na presente investigação, o conceito de Avaliação será explanado numa secção específica; transversalmente, será discutido o conceito de conhecimento e a forma como o mesmo se constrói na escola, por processos de ensino, aprendizagem e auto-regulação da mesma.

Sobre o Currículo e a Pedagogia

A palavra currículo deriva do latim *scurre* que, do ponto de vista epistemológico, remete para a noção de curso a ser seguido (Goodson, 1995). Em termos globais, compreende-se que o currículo se enraíza numa cultura, nutrida de valores, ideologias e conceções do mundo e da ciência, e distingue-se entre o proposto, por vezes designado como currículo formal, e o curriculo que efetivamente se concretiza, também designado como posto em prática ou currículo implementado. Este, naturalmente, é mediado por uma variedade de "interferências" tais como, por exemplo, as conceções dos docentes acerca do ensino, da escola e das aprendizagens, os materiais didáticos, a formação dos professores e os contextos escolares e sociais (Pacheco, 2020).

A pedagogia, por sua vez, respeita à ciência que tem como objeto de estudo a educação e os fenómenos relacionados com o ensino e a aprendizagem. Assume um carácter psicossocial, que investiga as metodologias, os métodos e situações de aprendizagem utilizados no processo educativo, sendo que diversos autores (Beillerot, 1995; Libâneo, 1998; Silva & Ferreira, 2021) identificam o seu objetivo principal como o de aperfeiçoar as competências intelectuais, sociais, psicomotoras e afetivas das pessoas.

Assim, trata-se de uma ciência que recebe influências das áreas da psicologia, da sociologia, da antropologia, da filosofia ou da história e envolve o estudo e a aplicação de teorias de aprendizagem, de metodologias de ensino, do planeamento ou da avaliação. Dedica-se não apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à formação integral dos indivíduos, incluindo aspetos éticos, estéticos e de desenvolvimento pessoal, havendo assim espaço para ocorrer tanto no contexto de educação formal como noutros (Silva & Ferreira, 2021).

Em suma, a pedagogia é um campo do conhecimento que visa compreender e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem, na procura de desenvolver métodos e práticas que fecundem na educação, uma maior efetividade e significado para os alunos.

O currículo encontra-se interligado com a pedagogia, especialmente no contexto das influências sociais e culturais sobre o que é ensinado nas escolas e como tal é abordado pedagogicamente. Apple (2004) argumenta que o currículo não é apenas um conjunto de

conhecimentos a transmitir, mas que o mesmo é construído no seio de um contexto sociopolítico, e que a pedagogia, por sua vez, deve ser entendida como o meio de implementação desse currículo, atendendo às necessidades e realidades dos alunos.

Neste sentido, importa abordar as teorias curriculares e as teorias da aprendizagem. No presente trabalho, opta-se pela sua apresentação conjunta, atendendo ao facto de se tratarem de teorias interligadas. As curriculares definem o que será ensinado, as teorias da aprendizagem orientam como é que o seu conteúdo será aprendido. Esta relação é crucial para melhorar a prática pedagógica e o processo educativo como um todo.

Teorias Curriculares

É possível identificar na literatura três movimentos com distintos referecniais epistemológicos, temporalmente sequenciais, os quais são relevantes para a compreensão do conceito de currículo.

O primeiro, conhecido, como "Afirmação do currículo como campo de estudo", associado a autores como Bruner (1960) e Bloom (1956), ou ainda a Tyler (1949), entendeu como um plano estruturado, que incluia objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. Tratava-se, assim, de uma área específica de investigação e teorização (Pacheco, 2013, 2020), bem como de uma visão técnica e prescritiva, com foco em questões de organização e desenvolvimento curricular.

O modelo de Tyler, por exemplo, baseava-se em quatro questões principais que deviam ser respondidas ao criar um currículo, as quais eram orientadas para respostas concretas e mensuráveis:

1. "Que objetivos devem ser perseguidos?", Tyler (1949) sugeria que os objetivos deviam ser claramente definidos e estar alinhados com as necessidades dos alunos, da sociedade e da disciplina. Estes objetivos indicariam o que esperar que os alunos aprendam.
2. "Que experiências de aprendizagem podem ser oferecidas para atingir os objetivos?", relevando-se a escolha de atividades de aprendizagem que possibilitavam aos alunos alcançarem os objetivos definidos.

3. “Como é que as experiências de aprendizagem poderiam ser organizadas?”, em que a organização do currículo deveria atender à sequência lógica das experiências e como elas se conectam, garantindo que os alunos aprendem de modo interligado.

4. “Como avaliar se os objetivos foram atingidos?”, em que a avaliação deveria ser planeada para medir o sucesso no alcance dos objetivos e ser integrada no processo de ensino-aprendizagem.

Mais tarde, na década de 70, o “movimento de reconceptualização” incrementou-se com uma visão mais crítica e política (Pacheco, 2020). Foi neste período que autores como Michael Young, Basil Berstein, Pierre Bourdieu, Michael Apple e Henry Giroux, foram cruciais para a compreensão da miríade relacional entre currículo e vigência das sociedades.

Michael Young, sociólogo inglês, foi um autor destacado no domínio da sociologia do conhecimento que definiu o conceito de “conhecimento poderoso” e defendeu “um currículo baseado no conhecimento especializado, que permite a ampliação das possibilidades de aprendizagem” (Pereira, 2020, p. 73). Young considerava que o docente tem um papel privilegiado no desenvolvimento intelectual dos alunos a partir do currículo, baseado em conceitos e conteúdos (Young, 2020).

Na literatura pedagógica identificam-se duas grandes tendências: As que perspetivam o currículo como um conjunto de conteúdos e dotação de conhecimento, e as que privilegiam o currículo a partir de experiências vividas, também designadas de pedagogias das competências, dos métodos e das estratégias.

Young (2020) distancia-se desta última abordagem, focando-se no que os alunos têm “direito a aprender”; nesta perspetiva, salienta-se o conteúdo, em detrimento da metodologia ou procedimentos, concebendo-se uma construção social de transmissão de conhecimento, selecionado por critérios de interesse e poder social que, geracionalmente, deverão ser repensados.

Para este autor, o conhecimento escolar distingue-se inequivocamente dos restantes, na medida em que:

> “…o currículo tem de levar em consideração o conhecimento local e quotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento não poderá ser uma base para o currículo (…) o conhecimento local é planeado

> para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis" (Young, 2007, p. 13, tradução livre).

O "conhecimento poderoso", segundo Young (2007, 2011, 2016), consubstancia-se no conhecimento especializado e confiável, que expande o horizonte de pensamento e compreensão dos alunos, permitindo a libertação das circunstâncias limitadoras a que estão submetidos e fornece novas formas de interpretar o mundo, o que representa o melhor conhecimento disponível em cada domínio do conhecimento. O mesmo está intimamente ligado às áreas de saber nas universidades e às disciplinas escolares, com a continuidade dos estudos para níveis superiores de ensino e para a profissionalização, que traduz a civilização e o saber que a humanidade conseguiu construir.

Para Young (2020), os teóricos do currículo devem concentrar-se na pergunta: "O que deve ser ensinado na escola?", a qual deve priorizar o conhecimento poderoso para garantir o acesso ao conhecimento especializado e transformador, essencial para o desenvolvimento intelectual e a superação de desigualdades sociais. Assim, para este autor, não há teoria do currículo sem teoria do conhecimento, sendo que o "conhecimento poderoso" deve precisamente funcionar como âncora.

A relação entre o conhecimento, o poder e o controlo social no âmbito das instituições educativas foi igualmente explorada por Basil Bernstein, um dos mais influentes sociólogos da educação do século XX. Na sua obra seminal *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity* (1996), Bernstein (1996) propõe dois conceitos centrais para entender como é que o conhecimento é estruturado nas instituições educativas: classificação e enquadramento.

Por classificação refere a separação entre diferentes categorias ou áreas de conhecimento, como as disciplinas escolares. Segundo Bernstein, esta separação pode ser mais forte ou mais fraca: a classificação forte ocorre quando as fronteiras entre as disciplinas são claras (e.g., matemática, ciências, literatura); a classificação fraca caracteriza-se por uma maior integração entre as disciplinas (e.g., abordagens interdisciplinares). A classificação reflete relações de poder, uma vez que uma forte separação tende a favorecer aqueles que já possuem familiaridade com o código linguístico elaborado, comum nas classes sociais mais privilegiadas.

O enquadramento, por sua vez, remete para o controlo exercido sobre as práticas pedagógicas e às relações entre professores e alunos. Este conceito também pode variar na sua intensidade: um enquadramento forte é caracterizado por regras claras e estritamente definidas sobre como é que o conhecimento é ensinado e avaliado, em que o professor desempenha um papel central e exerce um grande controlo sobre o processo; o enquadramento fraco, por sua vez, ocorre quando as regras são mais flexíveis e o aluno tem maior autonomia sobre o processo de aprendizagem.

Bernstein (1996) esclarece que o enquadramento está relacionado com o controlo social, regulando não apenas o que é aprendido, mas também como é que os alunos interagem com o conhecimento.

Outro aspecto central da teoria de Bernstein é o processo de recontextualização, no qual o conhecimento produzido na sociedade é selecionado, reorganizado e transformado para se adequar ao currículo escolar. Este processo é mediado por agentes recontextualizadores, como políticas públicas, diretrizes curriculares e práticas institucionais, sendo o conhecimento recontextualizado aquele que reflete as relações de poder existentes na sociedade.

Bourdieu (1984) argumentou que a educação remonta a um campo onde o capital cultural (o conhecimento, as aptidões e as disposições adquiridas por via da socialização familiar e educacional) desempenhava um papel crucial. O capital cultural podia ser entendido como um conjunto de recursos simbólicos (como valores, comportamentos, conhecimentos e habilidades), valorizados pela sociedade e, segundo o autor, nas escolas, tinham mais facilidade em se adaptar e alcançar o sucesso académico aqueles que possuiam esse capital cultural (geralmente provenientes de classes sociais mais altas). Tal perspetiva considerava uma desigualdade estrutural na educação, onde o currículo, na sua forma tradicional, funcionava como uma ferramenta reprodutora das desigualdades sociais. Em suma, para Bourdieu (1984), o currículo era tido como um reflexo das relações de poder e de luta simbólica no seio da sociedade. A educação e o currículo não eram neutros ou apolíticos, mas antes intimamente ligados à reprodução das desigualdades sociais. A escola tendia a favorecer aqueles que já possuíam o capital cultural da classe dominante, enquanto marginalizava os que eram inacessíveis a esse capital.

Mais tarde, Michael Apple, na sua obra *Educating the 'Right' Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2006), propôs uma análise crítica sobre o currículo e a sua relação com o poder, a ideologia e a cultura. O autor não entendia o currículo como algo neutro, mas sim como um artefato

social e cultural, que refletia e reforçava as estruturas sociais existentes. Assim, o currículo não era tido simplesmente como uma sequência de conteúdos ou conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, mas antes como um campo de disputa ideológica e cultural.

Apple (2004) argumentava que o considerado "conhecimento válido" e "importante" dentro do currículo escolar refletia os interesses das classes dominantes, muitas vezes marginalizando outras culturas, saberes e perspetivas. Por exemplo, o autor observava como é que os currículos em várias escolas favoreciam um tipo de conhecimento que refletia os valores e as normas de uma elite económica e cultural e negligenciavam outras formas de saber, muitas vezes associadas a minorias étnicas, raciais, de classe ou de género.

Para Apple (2004) o currículo merecia uma análise crítica que extravasa a simples organização de conteúdos e atividades, devendo ser analisado num contexto social mais amplo, incluindo as estruturas económicas, políticas e culturais da sociedade, pois são essas que moldam as relações de poder e as ideologias dominantes.

Giroux (2008), em consonância, concebia o currículo como um espaço de construção de significados e valores culturais (que designava de “política cultural”), propondo-o como gerador de cidadãos críticos e ativos, capazes de interpretar as suas experiências e contribuir para uma sociedade mais justa. Havia assim uma perspetiva de “espaço de luta”, concebido como um campo de disputa em torno de valores, significados e propósitos que transcendiam a racionalidade técnica e utilitária, convocando, consequentemente, a uma compreensão mais ampla e inclusiva de análises históricas, éticas e políticas. Influenciado por Paulo Freire, Giroux (2008) concebia um campo complexo e politizado, transcendente à mera transmissão de conteúdos, envolvendo questões de poder, cultura, identidade e potencial de transformação social.

Em comum, estes autores perspetivavam o currículo como um campo de lutas ideológicas e culturais, rejeitando as visões puramente técnicas ou neutras, e enfatizavam as relações de poder envolvidas na construção curricular, defendendo uma visão crítica e emancipatória.

Por fim, o “movimento de pós-reconceptualização”, o qual emergiu a partir da década de 1990 como uma resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas da pós-modernidade,

caracterizava-se por uma diversificação ainda maior das abordagens teóricas em torno deste conceito. Com influência das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, enaltecia um conhecimento para lá do escolar formal e suscitou o debate sobre o conhecimento escolar *versus* experiência dos alunos (Pacheco, 2013, 2020). Alguns dos principais autores associados ao movimento de pós-reconceptualização do currículo foram William Pinar, Dwayne Huebner e Gert Biesta.

A perspetiva de Pinar sobre o currículo é multifacetada e desenvolveu-se num contexto crítico e pós-moderno, considerando-o como algo mais do que um simples plano ou conjunto de conteúdos a serem ensinados. O autor começou por sublinhar que o currículo não pode ser entendido de maneira isolada, mas sempre num contexto histórico, cultural ou social específico, criticando a visão tradicional, como algo universal e atemporal, mas antes moldado pelas condições do seu tempo e lugar.

Na sua teoria, Pinar (2007) introduziu o conceito de "recontextualização", que se referia à adaptação e reinterpretação do currículo. A ideia central era a de que o mesmo seria reconfigurado por professores, alunos e pela comunidade escolar de acordo com as suas necessidades, experiências e contextos específicos. Esta recontextualização do currículo é uma prática contínua e dinâmica. Os elementos do currículo — como os conteúdos, as metodologias de ensino e as avaliações — não são aplicados de forma mecânica, mas sempre recontextualizados, reinterpretados e adaptados para se ajustarem ao contexto específico de cada sala de aula e à experiência dos alunos.

Este autor concebeu ainda o currículo como profundamente influenciado pela política e pelas relações na sociedade, entendendo que as decisões sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quem o decide, relacionava-se com as dinâmicas políticas e sociais.

Por fim, Pinar (2007) defendia que o currículo devia ser entendido como um meio para ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica, permitindo-lhes questionar as normas e os valores da sociedade, além de promover uma maior compreensão de si mesmos e do mundo em que vivem. Esta abordagem crítica consubstancia-se numa ferramenta de emancipação e transformação social.

Huebner (1999) foi outro grande pensador ligado ao movimento da pós-reconceptualização. O autor perspetivou o currículo como um campo de possibilidades em que a vida escolar poderia ser uma experiência de autoconhecimento e de descoberta do mundo, enfatizando assim, uma atividade vivida e focada em experiências humanas complexas, em detrimento de meros conteúdos a serem transmitidos.

Biesta (2009) embora mais recente, também foi um autor relevante na pós-reconceptualização do currículo, pelas suas críticas às abordagens tradicionais e técnicas da educação, propondo um currículo mais focado no processo educacional e na experiência do aluno. O autor considerou o currículo como algo a ser pensado, em detrimento de uma mera transmissão de conteúdo, e um espaço de produção de significado e formação de subjetividades.

Outros e estes autores e outros que participaram do movimento de pós-reconceptualização influenciaram fortemente as abordagens contemporâneas ao currículo, ao desafiar a ideia de um conceito fixo e neutro, propondo uma visão mais dinâmica, reflexiva e inclusiva, que considerava os contextos sociais, as identidades culturais e as questões políticas que impactam na educação.

Teorias da Aprendizagem

Em relação às teorias de aprendizagem, as mesmas explicam as preocupações pedagógicas emergentes ao longo dos anos, ora mais centradas no indivíduo, ora no contexto, passando pelas variáveis conscientes e inconscientes intervenientes neste processo. Ao longo do tempo, estas teorias evoluíram de visões mais mecanicistas (como o behaviorismo) para abordagens que consideram a complexidade cognitiva, social e emocional da aprendizagem (como o construtivismo e as teorias socioculturais). Esta evolução reflete as mudanças na compreensão da natureza humana e do processo educativo. Denominam-se teorias de aprendizagem "os diversos modelos que visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos" (Präss, 2012, p. 1, tradução livre).

Em segundo lugar, porque as teorias fornecem uma base conceptual sólida explicativa do processo de aprendizagem. Tal permite que os professores tenham um entendimento mais profundo sobre como se aprende e, assim, contribuir para um planeamento mais eficaz e diversificado das aulas, com as suas respetivas metodologias e métodos de ensino, uma vez que cada teoria oferece *insights* únicos sobre o processo de aprendizagem.

Por fim, numa perspetiva futurista, estas teorias podem potenciar o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e, numa era digital contemporânea, igualmente tecnologias educacionais ao serviço da aprendizagem.

A história começa por apontar as teorias Comportamentalistas (ou o Behaviorismo) na génese da compreensão da aprendizagem. Destacam-se autores como Ivan Pavlol, John Watson ou B. F. Skinner, entre os séculos XIX e XX, dos quais Watson veio a ser reconhecido como fundador do Movimento Behaviorista, introduzindo métodos experimentais na sua linha de investigação e enraizando o caracter científico na psicologia. Em termos globais, estas perspetivas assentavam na crença de que todo ser humano aprendia a partir do seu ambiente, podendo secundar-se os processos mentais como objeto de pesquisa (Pinto, 2003). O foco de investigação centrava-se nos comportamentos observáveis e controláveis, com ênfase na relação estímulo-resposta e o condicionamento a partir de determinada recompensa ou punição; a aprendizagem decorria assim, privilegiadamente, por via comportamental (Moreira, 1999; Präss, 2012). Em consonância, para um docente "behaviorista", importa modelar as respostas certas às instruções, premiá-las a fim de firmar hábitos e recorrer à tecnologia para o controlo do ensino e das condutas apropriadas, uma vez que o aluno assume um papel passivo e moldável, havendo uma generalização na forma como se aprende (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

No período de transição entre o comportamentismo clássico e o período seguinte, designado de cognitivismo, destaca-se o contributo da *Gestalt*, pelo seu marco no estudo da Psicologia. A *Gestalt* foi criada pelos psicólogos alemães Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka (séculos XIX e XX) e a sua premissa básica consubstancia-se na ideia de que "o todo é mais do que a soma das suas partes". Assim, a interpretação e a perceção desempenham papéis cruciais na aprendizagem: A interpretação, entre outras coisas, complexifica o todo e a interpretação do nosso cérebro vai para lá da mera observação dos objetos. Um dos conceitos estruturais desta teoria para o estudo da aprendizagem é o de "insight", a súbita perceção de relações entre elementos de uma determinada situação. Assim, numa situação de ensino, é entendido que a estruturação mental do aluno depende muito do contexto e da apresentação do conteúdo. Por sua vez, quanto mais clara, concisa e bem organizada for a informação, melhor se potenciará a compreensão e retenção por parte do estudante (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

O cognitivismo surge praticamente no mesmo período que o comportamentalismo, mas na psicologia da aprendizagem, situa-se no extremo oposto. Foca-se nos processos mentais internos. Teóricos importantes dessa linha de pensamento, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner e Howard Gardner, enfatizam a construção ativa do conhecimento pelo aluno. Assim, procuram compreender como é que as pessoas interpretam, processam e dão sentido às informações e experiências que vivem, sendo a aprendizagem um produto de criação de significados e estruturas mentais, para lá da mera absorção passiva de informações (Präss, 2012).

Destaca-se a teoria de Vygostsky, conhecida por socio construtivismo, que enfatiza o papel crucial da interação social e do contexto cultural na aprendizagem, em que o papel do professor se funde na mediação entre o aluno e o conhecimento, promovendo a aprendizagem no seio de um zona de desenvolvimento próximo, ou seja, entre o que já consegue fazer sozinho e o que pode fazer com ajuda. Será nesta zona onde ocorre a aprendizagem mais efetiva e num sentido essencialmente de "fora para dentro", ou seja, a partir da linguagem e da socialização à internalização e estruturação do pensamento. Tal tem implicações significativas nas práticas pedagógicas, enfatizando a importância dos ambientes de aprendizagem férteis em interações sociais ou culturalmente relevantes (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

Ausubel, por sua vez, define aprendizagem significativa, aquela que ocorre quando uma nova informação se relaciona de maneira relevante com conceitos já existentes na estrutura cognitiva do estudante, e distingue a aprendizagem significativa (onde há compreensão e interiorização) de aprendizagem mecânica (baseada apenas na memorização). A teoria de Ausubel tem implicações importantes na educação já que enfatiza a importância de se criarem experiências de aprendizagem que sejam significativas e relevantes para os alunos, baseando-se nos seus conhecimentos e experiências prévias (Valadares & Moreira, 2009).

Por fim, Bruner (1960) enfatiza a importância da aprendizagem ativa por descoberta, em que o conhecimento adquirido através dos próprios esforços cognitivos é mais útil e significativo (Moreira, 1999; Präss, 2012). A aprendizagem por descoberta ocorre quando o professor apresenta as ferramentas necessárias para o aluno descobrir o que deseja aprender. Assim, os mesmos devem ser encorajados a explorar e a resolver problemas de forma independente, uma vez que o foco se centra no desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas ou a flexibilidade mental, e enfatiza ainda a motivação intrínseca na aprendizagem. Bruner (1960) propõe o conceito de "currículo em espiral", onde os temas são revisitados em níveis crescentes

de complexidade, partindo do nível de desenvolvimento atual e estruturado, de forma a tornar o conhecimento acessível (Präss, 2012).

Outros investigadores, como Abraham Maslow e Carl Rogers, atenderam sobretudo aos aspetos emocionais e pessoais envolvidos na aprendizagem, sendo referência na perspetiva Humanista. Focam-se, assim, no desenvolvimento integral da pessoa e na sua autorrealização e enfatizam a aprendizagem centrada no aluno e na resposta às suas necessidades (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

As teorias humanistas baseiam-se em princípios essenciais como a valorização da experiência pessoal única de cada indivíduo, a sua autoavaliação e auto-orientação, bem como a promoção do crescimento pessoal e a realização pessoal de vida. Na prática pedagógica, as teorias humanistas relevam a importância de um ensino centrado no aluno, uma perspetiva holística do desenvolvimento humano, enaltecendo a autonomia, a experiência pessoal e o crescimento integral, com valorização das relações interpessoais e da componente emocional da aprendizagem (Präss, 2012).

Carl Rogers foi um psicólogo americano que desenvolveu a abordagem centrada na pessoa, exercendo uma grande influência na psicologia humanista. Abraham Maslow, por sua vez, é conhecido pela sua teoria da hierarquia das necessidades. Ambos contribuíram significativamente para o desenvolvimento das teorias humanistas da aprendizagem e da psicologia, defendendo o potencial humano para o crescimento e a autorrealização (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

Na literatura é ainda possível identificar uma quarta perspetiva, referente às teorias socioculturais. As mesmas relevam o contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem.

Para além dos contributos de Lev Vygotsky, ou de Jerome Bruner, já neste capítulo referenciados, destacam-se autores com Albert Bandura, com a sua teoria da aprendizagem social, Jean Lave e Etienne Wenger (1991), e a tese de aprendizagem situada e comunidades de práticas. Alguns dos principais aspetos destas teorias preveem um papel central de interação social, em que a aprendizagem é inseparável do contexto em que ocorre (designada de situada). As comunidades

de práticas surgem como exemplos em que o que se aprende advém da participação em comunidades que partilham práticas e experiências.

A teoria da aprendizagem social de Albert Bandura é um importante contributo para a compreensão de como as pessoas aprendem através da observação e interação social. O autor apresenta o conceito de "modelagem", para descrever a aprendizagem por observação, que se enraíza em quatro processos: a) atenção (prestar atenção ao comportamento modelado); b) retenção (armazenar mentalmente o comportamento observado); c) reprodução (capacidade de reproduzir fisicamente o comportamento); d) motivação (ter razões para imitar o comportamento). Em suma, Bandura demonstrou que grande parte da aprendizagem humana ocorre em contexto social, através da observação e imitação dos outros, extravasando as teorias behavioristas tradicionais (Bandura, & Schunk, 1981; Bandura, 1989).

Em jeito de conclusão, operacionalizam-se alguns dos contrastes entre as teorias acima descritas.

Essencialmente o comportamentalismo concentra-se em comportamentos externos observáveis, enquanto o cognitivismo enfatiza processos mentais internos. Por sua vez, o humanismo considera o Ser Humano de forma holística, valoriza a experiência única de cada indivíduo e promove a autonomia, diferentemente de outras abordagens, que tendem a ser mais padronizadas. O cognitivismo, por outro lado, entende o aluno como um agente ativo, opostamente ao comportamentalismo, que o concebe como um recetor passivo de estímulos. Por fim, as teorias socioculturais elevam o contexto à sua influência máxima no processo de aprendizagem.

Articulação entre Teorias Curriculares e Teorias da Aprendizagem

A evolução das teorias curriculares e a sua interseção com as teorias da aprendizagem revelam a complexidade do processo educativo e fecundam um entendimento mais significativo do mesmo. Faz-se assim esta articulação, considerando os três momentos históricos centrais do estudo do currículo: a sua afirmação como campo de estudo, o movimento da sua reconceptualização e o movimento da sua pós-reconceptualização.

A afirmação do currículo como campo de estudo, emergente na década de 40, foi marcada por uma abordagem tecnicista e racionalista. O modelo de Tyler (1949) baseado em quatro questões fundamentais: os objetivos educacionais, as experiências de aprendizagem, a organização do conteúdo e a avaliação, é disso exemplo, uma vez que este modelo dialoga diretamente com as teorias da aprendizagem comportamentalistas, como a de Skinner (Pinto, 2003), que enfatizam o controlo e a mensuração do comportamento para o ensino eficaz.

Por sua vez, a taxonomia de Bloom (1956) complementou este movimento ao estabelecer domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, promovendo a relação entre objetivos pedagógicos e competências a serem desenvolvidas. Neste período, a aprendizagem era vista como um processo linear e cumulativo, refletindo a crença de que o planeamento curricular bem estruturado levaria automaticamente a resultados educacionais previsíveis.

No entanto, autores como Jerome Bruner introduziram um contraponto com os princípios cognitivistas. Bruner (1960) destacou a importância da estruturação do conhecimento e da aprendizagem por descoberta, enfatizando a necessidade dos currículos respeitarem as diferenças individuais promotoras do pensamento crítico. Tal perspetiva ampliou a compreensão sobre como a organização curricular pode apoiar processos de aprendizagem mais ativos e significativos.

Nos anos 70, o movimento de reconceptualização trouxe uma crítica contundente às abordagens tecnicistas, incorporando uma análise política e sociológica do currículo. Esta transformação também impactou na articulação com as teorias da aprendizagem, ao enfatizar a influência de fatores culturais, ideológicos e sociais no processo educativo.

Michael Apple (2004) defendeu como o currículo reflete e perpetua as relações de poder existentes, tornando-se num instrumento de controlo cultural. Nesta ótica, a aprendizagem não se resume a um processo individual, mas também a um ato político. Esta é uma visão que se pode aproximar das teorias construtivistas sociais, como as de Vygotsky (1978), que enfatizam o papel das interações sociais e do contexto cultural na formação do conhecimento.

Henry Giroux (2008), por sua vez, defendeu a ideia de professores como "intelectuais transformadores", propondo uma pedagogia crítica que encoraja a reflexão e a emancipação dos alunos. Esta abordagem ressoa com as contribuições de Freire (2005) que, na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, concebe a aprendizagem como um processo dialógico e transformador, em que o currículo deve incentivar a conscientização e a ação.

Com o movimento de pós-reconceptualização, iniciado nos anos 90, surge a perspetiva pluralista e inclusiva, influenciada pelas ideias pós-modernas e pós-estruturalistas. Neste contexto, as teorias curriculares começaram a incorporar novas compreensões sobre a aprendizagem, reconhecendo-a como um processo complexo e multidimensional. Este período também levanta questões sobre a relevância do conhecimento escolar num mundo em constante transformação, apontando para a necessidade de um currículo dinâmico, que prepare os alunos para desafios globais e locais.

Pinar (2007), na sua abordagem centrada no currículo como "experiência vivida", propõe um modelo que articula o subjetivo e o coletivo, rompendo com as visões tradicionais de currículo como mera transmissão de conteúdos. Esta perspetiva está alinhada às teorias humanistas de aprendizagem, como as de Carl Rogers (2003), que priorizam o desenvolvimento integral do aluno e a construção de um ambiente educativo que favoreça a autonomia e a criatividade.

As abordagens pós-modernas também destacam a importância das experiências vividas pelos alunos, promovendo um currículo que enalteça as narrativas individuais e a diversidade cultural. Este paradigma harmoniza-se com as teorias da aprendizagem baseadas na cognição situada, como as de Lave e Wenger (1991), as quais postulam a aprendizagem como um fenómeno contextual e socialmente mediado.

A articulação entre as teorias curriculares e as teorias da aprendizagem evidencia como o processo educativo está intrinsecamente ligado às transformações históricas, sociais e culturais. Enquanto as teorias curriculares oferecem diretrizes para o planeamento e organização do ensino, as teorias da aprendizagem iluminam os processos que ocorrem no interior das salas de aula. Juntas, as perspetivas contribuem para a construção de um currículo genuinamente “formador” de cidadãos.

A Evolução das Políticas Curriculares em Portugal

No âmbito da compressão de currículo e pedagogia, importa igualmente conhecer o conjunto de períodos da história que caracterizam a evolução da política curricular portuguesa nas últimas décadas e que, intrinsecamente, se interligam com o desenvolvimento das políticas educativas, explanados nesta revisão de literatura.

Inicia-se com o destaque ao período entre 1970-1974, frequentemente referido, em Portugal, como o "ciclo de modernização endógena", que ocorreu nos finais do regime do Estado Novo. Portugal era ainda um país subdesenvolvido, pobre, com uma economia predominantemente rural, e uma agricultura pouco produtiva. O país era afetado pela emigração, muitas vezes clandestina, de população rural sem qualificação que partia para a Europa. Por sua vez, o sistema urbano era hierárquico, macrocéfalo e desequilibrado, com Lisboa numa posição hegemónica como capital do país e do império, concentrando emprego terciário e os principais serviços. Em 1970, Portugal ainda apresentava uma taxa de analfabetismo superior a 25% (Grilo, 1996; Lima, et al., 2006; Pacheco, 2006).

Neste período de quatro anos, Portugal passou por um período de tentativas de modernização do sistema educativo, materializado através da chamada "Reforma Veiga Simão", proposta pelo então Ministro da Educação José Veiga Simão e formalizada pela então Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de julho). Para além da extensão da escolaridade obrigatória para seis anos, criaram-se programas experimentais para os 3º e 4º anos, para o ensino secundário e a unificação do ensino secundário, integrando os ramos liceal e técnico.

Embora estas reformas representassem um esforço de modernização as mesmas foram interrompidas pela Revolução de 25 de Abril de 1974, que trouxe mudanças mais profundas ao sistema educativo português. Assim, o período que decorreu entre 1974 e 1986, designado como "ciclo de normalização revolucionária", foi marcado por profundas alterações decorrentes da instauração da liberdade e transição para a democracia, que se repercutiram numa diversidade de aspetos tais como a gestão e funcionamento das escolas, os conteúdos curriculares e a estrutura do sistema educativo, entre outras reformas. Tais mudanças incluíram uma reestruturação curricular profunda para refletir os novos valores democráticos, com ênfase na inclusão e equidade.

A escolaridade obrigatória passou de quatro para seis anos, teve início a tomada de decisões destinadas a universalizar o acesso à educação básica e secundária (Lima, et al., 2006).

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 17 de outubro), estabeleceram-se as diretrizes para o sistema educativo português, dotando o país de uma agenda para a construção do sistema democrático de ensino.

Entre 1986 e 1995, Portugal viveu o chamado "ciclo de modernização exógena", um período importante para a modernização do sistema educativo, impulsionada pela adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) e pelas reformas inerentes à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que estabeleceu a educação obrigatória até aos 15 anos e democratizou o acesso à educação. A expansão do ensino secundário e superior, a introdução de políticas de inclusão e a modernização das infraestruturas escolares foram outras grandes conquistas. A formação contínua de professores e a adaptação dos currículos às exigências europeias contribuíram para melhorar a qualidade do ensino, enquanto a diversificação da oferta educativa e o reforço da formação profissional prepararam melhor os jovens para o mercado de trabalho. Estes avanços consolidaram um sistema educativo mais moderno, inclusivo e alinhado com os padrões europeus.

Entre 1995 e 2002, Portugal implementou várias reformas educativas que refletiram uma "abordagem incrementalista", com mudanças graduais e contínuas no sistema educativo. Durante este período, as principais políticas curriculares incluíram o projeto de gestão flexível do currículo, com o objetivo de torná-lo mais relevante e adaptado às necessidades dos alunos, convidativo à adoção de métodos pedagógicos inovadores e centrados no aluno, e consagrou-se a avaliação formativa e a avaliação aferida, visando a qualidade do ensino e das aprendizagens. No âmbito da inclusão social criaram-se os Percursos Alternativos no Ensino Básico (Currículos Alternativos). Este período foi caracterizado por uma abordagem gradual nas reformas, permitindo que o sistema educativo português avançasse em direção à modernização e melhoria contínua, mantendo um equilíbrio entre inovação e estabilidade (Pacheco, 2006; Grilo, 1996).

Mais tarde, entre 2002 e 2015, o período conhecido como "ciclo da mensuração" na política curricular em Portugal foi marcado por várias reformas e iniciativas que enfatizaram a avaliação

externa e a responsabilização no sistema educativo. Durante este período, ocorreram mudanças significativas nas políticas curriculares, influenciadas por tendências globais de avaliação e medição de desempenho. As principais mudanças incluíram: a) ênfase na avaliação externa (introdução e fortalecimento de exames nacionais para medir o desempenho dos alunos e das escolas); b) publicação de *rankings* escolares baseados nos resultados dos exames nacionais; c) revisão dos currículos (alinhamento com as novas exigências de avaliação e foco crescente no desenvolvimento de competências básicas como leitura, escrita e matemática, frequentemente avaliadas nos exames); d) gestão escolar orientada por resultados (maior autonomia das escolas para gerir os seus currículos e práticas pedagógicas, com o respetivo aumento da responsabilização de diretores e professores pelo desempenho dos alunos nos exames); e) introdução de áreas de enriquecimento curricular, como o inglês e o apoio ao estudo (Pacheco, 2006; Grilo, 1996).

Em suma, as reformas deste ciclo foram influenciadas por tendências internacionais que enalteciam a avaliação e medição de desempenho como ferramentas para melhorar a qualidade da educação.

Com base no enquadramento já explanado na subsecção "A Melhoria Expressa nas Políticas Educativas Portuguesas" desta revisão de literatura, as principais características da política atual de gestão curricular em Portugal centram-se na "autonomia e flexibilidade curricular", com mais autonomia conferida às escolas para a sua gestão, maior contextualização e diferenciação, um investimento ímpar na "educação inclusiva", a partir da adaptação do currículo e práticas pedagógicas para uma democratização do Ensino, e um "perfil dos alunos" orientador das aprendizagens e da ação docente. Estas políticas representam uma tentativa de modernizar o sistema educativo português, promovendo uma maior flexibilidade, inclusão e alinhamento com tendências educacionais contemporâneas, ao mesmo tempo que procuram preservar um nível de regulação central (Pacheco, 2006).

Sintetizam-se, deste modo, as principais teorias curriculares que influenciaram as políticas em Portugal desde o período prévio a 1974 até à atualidade:

1. Racionalidade técnica (1949-1974): Currículo centrado em disciplinas tradicionais; Organização curricular fragmentada; Abordagem *top-down* na implementação curricular.

2. Movimento de democratização (1974-1986): Ênfase na democratização do acesso à educação; Introdução de ideais de participação e gestão democrática nas escolas.

3. Descentralização e autonomia escolar (1986-1995): Início das políticas de descentralização educacional, ênfase na escola como local de decisão educativa e curricular; Introdução de conceitos como autonomia escolar e projetos multidisciplinares.

4. Teorias curriculares críticas e pós-críticas (1995-2002): Influência significativa na resposta à democratização do ensino e à necessidade de repensar o currículo num país em mudança social, cultural e económica profunda; esforços para alinhar a educação portuguesa com os princípios europeus e internacionais, como os delineados na Declaração de Salamanca (1994) e nas políticas de inclusão e igualdade.

5. Movimento de *accountability* e performatividade (2002-2015): Implementação da Escola a Tempo Inteiro e Alterações no Estatuto da Carreira Docente, com implicações na avaliação de desempenho dos professores; A partir de 2012, registo de uma abordagem mais tradicional e tecnicista do currículo, com ênfase em conteúdos como Matemática e Língua Portuguesa e foco na avaliação e *rankings* escolares.

6. Teorias de gestão flexível do currículo (2015-presente): Retoma de conceitos de autonomia e flexibilidade curricular, ênfase na contextualização e diferenciação curricular; Procura por um equilíbrio entre diretrizes nacionais e autonomia local das escolas.

Estes movimentos refletem oscilações entre tendências mais centralizadoras e descentralizadoras ao longo do período analisado, influenciadas por mudanças políticas, sociais e tendências internacionais na educação (Grilo, 1996; Lima, et al., 2006; Pacheco, 2006).

A Planificação e a Gestão Escolar do Currículo

Foi já referida a noção de "curso a seguir" que enraíza a definição de currículo. Pacheco (2001) argumenta que o conceito de currículo não pode ser reduzido a uma única definição, uma vez que abrange uma multiplicidade de dimensões e que pode ser interpretado de várias maneiras. A natureza polissémica do currículo significa poder estar sempre em construção, sendo influenciado por diferentes contextos culturais, sociais e pedagógicos.

Este autor propõe duas abordagens globais e complementares para o currículo, uma mais estruturada e outra mais flexível: a) Currículo Formal: projeto ou plano estruturado e oficialmente estabelecido pelas instituições de ensino, geralmente centrado em objetivos educativos, conteúdos e atividades planeadas para promover a aprendizagem dos alunos; b) Currículo Informal: processo resultante da aplicação prática do currículo formal, o qual envolve as experiências reais vividas pelos alunos no contexto escolar, as emergentes do dia a dia da sala de aula e nas interações sociais que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem. Este currículo não é planeado de antemão, mas resultado da vivência dos alunos, das práticas pedagógicas do professor e das relações decorridas no ambiente escolar.

O currículo informal é muitas vezes mais difícil de controlar ou prever, pois é dinâmico e está em constante transformação, mas desempenha um papel crucial na formação dos alunos, já que é através das experiências reais que se constrói grande parte das aprendizagens.

Para a sua gestão, Pacheco (2001) propõe três abordagens centrais, que ajudam a expandir a visão de como deve ser entendido e praticado:

1. O Currículo como um Documento/Plano: definido de modo claro e objetivo, contendo conteúdos, objetivos, métodos e avaliações previamente definidos. Este modelo é muitas vezes associado a uma abordagem de ensino mais tradicional, onde os objetivos são explicitamente delineados. O currículo assume um papel normativo, enquanto diretriz, pese o autor defender a possibilidade da sua adaptação conforme as necessidades e contextos.
2. O Currículo como Processo: refere-se ao caráter dinâmico e interativo, que se constrói no dia a dia da escola, a partir das experiências vividas pelos alunos e das relações entre professores, alunos e a comunidade. Nesta perspetiva, o currículo não se resume apenas a um plano pré-estabelecido, mas a algo que emerge e se que desenvolve ao longo do tempo, dependendo do contexto em que é implementado. Pacheco (2001) defende que o currículo deve ser flexível e aberto a interpretações e experiências pessoais.
3. O Currículo como Prática: envolve as ações e as decisões quotidianas que os professores tomam durante o processo de ensino. Esta abordagem foca-se no papel ativo dos docentes enquanto agentes que, ao aplicar o currículo formal, fazem escolhas pedagógicas que assentes sua própria compreensão, valores e práticas profissionais. A prática do professor

tem uma influência significativa na forma como o currículo é vivido, sendo ele um mediador entre os planos formais e a realidade vivida pelos alunos.

Em suma, a perspetiva de Pacheco (2001) propõe uma visão do currículo como algo complexo e multifacetado, que não pode ser reduzido a uma definição única e rígida. Este autor destaca a importância de compreender tanto num plano formal (estruturado) como num processo informal (vivido), e defende que a sua implementação deve ser encarada como uma prática contínua de adaptação e interação.

Mais recentemente, Cosme e Trindade (2024b) discutem o conceito de "conhecimento culturalmente validado" no contexto escolar, enaltecendo o papel da diversidade cultural nas práticas pedagógicas. Os autores defendem que a escola deve funcionar como um espaço de socialização cultural, onde o currículo é gerido para que os alunos sejam também construtores de conhecimento, reconhecendo as suas experiências como parte integrante da aprendizagem. Esta abordagem não se limita à transmissão de conhecimentos científicos, mas também promove a formação de cidadãos conscientes e críticos, aptos para uma sociedade multicultural. Fecunda-se aqui a ideia de que o currículo deve gerir-se de forma flexivel, tornando as aprendizagens culturalmente significativas e humanamente empoderadoras.

Trata-se de uma perspetiva compatível com a discussão inserida na agenda política em Portugal, e discutida em diversos documentos de política educativa internacional como o *Future of Education and Skills 2030* (OCDE, 2016) sobre a racionalização do currículo, assente numa diretriz base definida nacionalmente (Aprendizagens Essenciais), complementada com outra, de decisão escolar e contextual.

A proposta de racionalização do currículo proposta neste documento visa tornar os processos de ensino e aprendizagem mais focados, adaptáveis e eficientes. Em concreto, a racionalização do currículo é sustentada por duas diretrizes principais:

1. A diretriz nacional baseada nas Aprendizagens Essenciais: refere-se a um conjunto de aprendizagens essenciais definidas nacionalmente, ou seja, um núcleo comum de conhecimentos, aptidões e competências que todos os alunos devem adquirir ao longo da sua escolaridade. Estas aprendizagens essenciais têm como objetivo garantir uma base

sólida de competências fundamentais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e as competências digitais, indispensáveis para o futuro.

2. A decisão escolar e contextual: a proposta também defende que as escolas podem adaptar o currículo de acordo com as suas necessidades e características locais. Isto significa que as escolas devem ter autonomia para contextualizar as aprendizagens essenciais, com flexibilidade para se ajustarem às realidades culturais, económicas e sociais da sua comunidade. Esta personalização pode ocorrer, por exemplo, ao selecionar temas, projetos ou métodos pedagógicos que melhor se adequem ao contexto dos alunos e à comunidade onde a escola se insere.

Portanto, a racionalização do currículo não implica reduzir o conteúdo de forma simplista, mas antes selecionar aquilo que é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, num caminho simultaneamente flexível para as adaptações necessárias, atendendo às especificidades de cada comunidade. Tal visa não só aumentar a eficácia do ensino, como também preparar os alunos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

A tónica colocada no currículo "vivo", ao serviço do desenvolvimento social e humano, é igualmente corroborada por autores como Roldão (2011):

> "Um currículo em sentido lato corresponde, enquanto construto socio-histórico, ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis, áreas e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade, num dado tempo e contexto, considera que precisa para sobreviver, e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória." (p.299).

Assim, segundo Roldão (2011), o currículo resulta da sua época e contexto, e reflete as aprendizagens que uma sociedade considera essenciais para a sua sobrevivência e para a integração bem-sucedida dos seus membros. Neste sentido, assume uma função dupla: garantir que a sociedade tem os recursos humanos necessários para se manter e evoluir, bem como permitir que cada indivíduo se desenvolva de forma a se integrar plenamente nessa sociedade.

Em simultâneo, a autora destaca o seu papel enquanto "núcleo definidor da existência de uma escola", na medida em que o seu âmago varia consoante a escola, as suas especificidades e pressões sociais.

Esta é uma perspetiva consonante com a de Cuban (1992), que define currículo como: "uma série de eventos planeados e destinados aos alunos para aprenderem determinados conhecimentos, competências e valores e organizado para ser realizado por administradores e professores" (p.221). Esta última ideia implica o que normalmente se designa por "gestão curricular", i.e., "decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados" (Roldão & Almeida, 2018, p. 28). No fundo, remete para a tomada de decisões e práticas que visam adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos.

Este processo, que implica uma ação ativa dos líderes ou gestores escolares, pode ocorrer em diferentes níveis: a) ao nível da escola (com a definição de um projeto curricular próprio); b) ao nível de turma (com a elaboração do projeto curricular de turma) e, c) ao nível do docente (com a tomada de decisões adequadas para conduzir o trabalho em sala de aula). Segundo as autoras, a implementação efetiva de uma gestão curricular enfrenta alguns desafios, sobretudo no que respeita à necessidade de mudança na cultura profissional dos professores e no funcionamento tradicional das escolas, com uma real capacidade das entidades e dos seus professores organizarem, avaliarem e reformularem o trabalho pedagógico, demonstrando-se sensíveis à diversidade étnica, cultural ou linguística em que se inserem (Roldão & Almeida, 2018).

Importa ainda considrar que a gestão do currículo poderá ser considerada a três distintos níveis de decisão que vão desde o nível macro (ao nível das políticas educativas nacionais e da prescrição das aprendizagens a conferir universalmente), passando pelo nível meso (que remete para a contextualização ou a localização do currículo, inserida no projeto educativo e projeto curricular escola ou de turma), até o nível micro (da responsabilidade de cada professor, na sala de aula, todos os dias) (Roldão, 2000).

De acordo com Roldão e Almeida (2018) a gestão é, essencialmente, "um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir" (p.18).

Neste conjunto de decisões a tomar, importa salvaguardar:

1. A visão pedagógica, ou seja, o que define o "rosto" da escola, os pressupostos que orientam os métodos e as opções de ensino, a conceção sobre o papel dos professores e dos alunos na aprendizagem.
2. As prioridades nas competências ou aprendizagens a promover, bem como a organização das mesmas, a sua sequencialidade, a articulação vertical e horizontal, entre outras decisões, no fundo, "o conjunto de decisões articuladas, partilhadas por um conjunto de docentes de uma escola ou agrupamento escolar, que visa dotá-la de uma maior coerência na sua atuação, concretizando o desenho curricular como base em propostas globais de intervenção didática, adequadas a um contexto específico" (Del Carmen & Zabala, 1991, p.33).
3. Os métodos e as opções de ensino e avaliação, isto é, o percurso organizado no conjunto de atividades / tarefas contributivas à aprendizagem.
4. A avaliação, isto é, definir os critérios inerentes à ação docente e à autoavaliação, selecionar o modelo de avaliação mediante o objeto a avaliar e as fontes de recolha de informação.
5. O modo de organização da escola e das aulas, ao nível dos tempos, dos espaços, da sua organização e disposição na sala de aula, que predispõe para um trabalho mais individual, grupal, ou que privilegia a flexibilidade.

Em suma, a gestão curricular representa um desafio e uma oportunidade para os líderes e professores exercerem a sua autonomia e criatividade, adequando o currículo às necessidades reais dos alunos e da comunidade escolar. Tal acarreta uma responsabilidade acrescida às escolas, muito em particular, aos docentes.

Tal como referem Garcia e Moreira (2006),

> "O papel do professor não é apenas ter domínio dos conteúdos. Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje. Precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar no como responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos na sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula" (p.11).

Para uma melhor gestão, vigoram um conjunto de documentos orientadores, fundamentais para a organização e o funcionamento, que regulam tanto o currículo escolar quanto a gestão pedagógica e administrativa, garantindo a conformidade com as normas nacionais e a adaptação às necessidades locais. Destacam-se, conforme a lei (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 27 de junho), no âmbito da gestão curricular:

1. O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA): um dos documentos essenciais que define a missão, visão, valores, objetivos e estratégias pedagógicas do agrupamento. Este projeto deve ser alinhado com os documentos nacionais e adaptado ao contexto específico do agrupamento.
2. Plano Anual de Atividades (PAA): elaborado a partir do Projeto Educativo, detalha as atividades que serão realizadas no agrupamento ao longo do ano letivo, incluindo atividades culturais, desportivas, recreativas e de promoção do bem-estar dos alunos.
3. Plano de Formação de Professores e Funcionários: elaborado com o objetivo de promover a formação contínua dos professores e funcionários, de acordo com as necessidades do agrupamento e, por norma, em articulação com os Centros de Formação de Escolas e/ou com os Municípios (no caso do pessoal não docente).
4. Projeto Curricular de Turma: define o currículo a ser seguido pelas turmas ou pelos cursos dentro do agrupamento, alinhado com o currículo nacional, mas adaptado às necessidades locais e contextuais. Ele inclui objetivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias pedagógicas e critérios de avaliação, i.e., "o conjunto de decisões articuladas, partilhadas por um conjunto de docentes de uma escola ou agrupamento escolar, que visa dotar uma maior coerência na sua atuação, concretizando o desenho curricular base em propostas globais de intervenção didática, adequadas a um contexto específico" (Del Carmen & Zabala, 1991, p.33).

Características do Ensino e da Aprendizagem na Escola

Segundo Roldão (2019) ensinar significa fazer aprender, uma ação transmissiva de algo sobre alguém. Fazer aprender, por sua vez, requer o ato profissional do professor, uma vez que a aprendizagem requer uma apropriação ativa para ser significativa. O ensino pode ser concebido como um processo com dupla transitividade, que envolve a promoção da aprendizagem do outro

em relação a algum conteúdo curricular, seja ele concetual, processual ou atitudinal e as estratégias de ensino, por sua vez, "a uma ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem" (p.55); ou seja, a via mais eficaz para, de acordo com a individualidade de cada aluno, apropriar-se do conteúdo curricular a aprender. Esta visão extravasa a mera transmissão de conhecimento, enfatizando o papel ativo do professor na promoção da aprendizagem.

Em suma, a "estratégia significa uma conceção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas" (2009, p. 68) e inclui, na sua definição, a intencionalidade, a coerência e os modos de organização, bem como, a avaliação pedagógica.

Para Roldão (2009), as estratégias de ensino eficazes devem basear-se num sólido conhecimento profissional, adaptarem-se às necessidades dos alunos e ao contexto de aprendizagem, promoverem uma aprendizagem ativa e significativa e integrarem diferentes dimensões do conhecimento docente. Tal pressupõe uma formação de professores que desenvolva uma identidade profissional sólida, orientada para o desenvolvimento profissional e produtora de conhecimento específico da docência.

Em suma, as estratégias de ensino, segundo Roldão (2007), devem ser fundamentadas num conhecimento profissional docente integrado, adaptáveis às necessidades dos alunos, e orientadas para uma aprendizagem eficaz e significativa, sempre com um forte compromisso com os resultados educacionais.

Na literatura, encontram-se diversas terminologias que podem sugerir um efeito sinónimo a estratégia de ensino, tal como "método". Segundo Vieira e Vieira (2005) e Cosme et al. (2021) entende-se por método um trajeto definido para alcançar determinado objetivo, podendo ser usado por qualquer professor em qualquer ano de escolaridade e em qualquer área disciplinar. Assim, aceita-se a visão de Vieira e Vieira (2005) que alegam a equivalência do termo "método" a "estratégia de ensino", na medida em que o segundo operacionaliza o primeiro, definindo o caminho desenvolvido pelos atores educativos para o alcance de uma finalidade.

Harlen e James (1996) distinguem a abordagem da aprendizagem em profundidade da aprendizagem superficial, em que a primeira preconiza a compreensão pessoal dos fenómenos,

uma interação com o conteúdo sobretudo se respeitar a novas aprendizagens e conhecimentos e, evidenciando conclusões sobre o objeto aprendido, e a segunda, que procura a reprodução de conteúdos, com uma passiva receção de informação e conteúdos, estando por isso fechada a fenómenos de aprendizagens para o cumprimento de determinados requisitos.

De acordo com Fernandes (2005) é um erro a escola não se focar em abordagens de profundidade, aquelas que conduzem à promoção de processos complexos de pensamento, tais como os que: a) envolvem formulação de juízos de valor e interpretação; b) recorrem a múltiplos critérios, dicotómicos, por vezes; c) integram graus de incerteza e "trabalho"; d) envolvem processos de autorregulação das aprendizagens.

Os alunos constroem conhecimento a partir das suas interpretações, organização e internalização da informação. Para Harlen e James (1996) enumeram-se as seguintes características da aprendizagem:

1. É progressivamente desenvolvida em termos de ideias globais, competências de vida e aprendizagem, atitudes e valores.

2. É construído na base de conhecimentos e competências prévias.

3. É transferível para outros contextos que não o de origem da aprendizagem.

4. É "propriedade" do aprendente, na medida em que se torna parte fundamental do modo como o mesmo passa a compreender o mundo, não se reduzindo assim a meros fenómenos de conhecimento produzidos por memorização, replicados em contextos de exame e subsequentemente esquecidos.

O que pressupõe, da parte do docente, responsável pela experiência de aprendizagem:

1. Deter uma profunda e detalhada compreensão sobre o conteúdo a ensinar, o modo como os alunos gostam de aprender e as dificuldades e lapsos possíveis de encontrar.

2. Possuir uma ideia clara da progressão das ideias, competências, atitudes e valores que se interligam com cada tarefa e respetivo objetivo de aprendizagem.

3. Estar apto a reconhecer o ponto de desenvolvimento alcançado pelos alunos.

4. Ser capaz de utilizar diferentes estratégias para desenvolver as ideias e competências dos alunos.

Fernandes (2005) acrescenta a necessidade dos docentes: a) recorrerem a tarefas mais abertas, em detrimento das rotineiras ou fechadas; b) diversificarem as estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de informação; c) socializarem e avaliarem, em conformidade, o que os alunos precisam de saber e/ou saber fazer em cada disciplina; d) analisarem de forma regular a informação avaliativa recolhida.

Assim, chega-se à noção de estratégias para aprender. Boruchovitch (1999) entende tratarem-se de técnicas ou métodos para adquirir, processar e reter informações de forma mais eficaz. Elas desempenham um papel crucial, dotando os estudantes de um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem.

Segundo o mesmo autor, as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em diferentes categorias:

1. Estratégias Cognitivas: Cópia (repetição ativa do material, pela fala ou escrita); Elaboração (conexões entre o novo material e o conhecimento prévio, como reescrever, resumir ou criar analogias); Organização (estruturação do material, como criar hierarquias de conceitos ou diagramas).

2. Estratégias Metacognitivas: Planeamento (estabelecimento de metas e objetivos de estudo); Monitorização (Acompanhamento constante da compreensão do conteúdo a aprender); Regulação (Ajuste das estratégias conforme for necessário).

3. Estratégias de Administração de Recursos: Gestão do tempo e do ambiente de estudo; Administração do esforço; Procura de apoio externo.

As estratégias de aprendizagem são ferramentas poderosas que, quando bem utilizadas, podem significativamente melhorar o desempenho escolar e promover uma aprendizagem mais autónoma e eficaz. A sua utilização eficaz pode acelerar o processo de ensino e aprendizagem e potenciar o sucesso.

Para implementar estratégias de aprendizagem eficazes, segundo Boruchovitch (1999), é importante o professor: a) elaborar um plano rigoroso, considerando as necessidades dos alunos; b) privilegiar métodos ativos (como os apresentados em Anexo D); c) adotar tecnologias apropriadas para facilitar a criação e o acompanhamento dos alunos, especialmente no ensino a distância.

A Autorregulação das Aprendizagens

Quando se fala em aprendizagem importa atender a processos internos do aluno considerados necessários e, em particular, à autorregulação das aprendizagens. Deve-se a Zimmerman (2000) a discriminação de um modelo detalhado dos processos intervenientes neste processo, pese a panóplia alargada de autores que igualmente se debruçaram sobre a sua definição e compreensão (e.g., Boekaerts, 1996; Pintrich, 2000).

Por autorregulação entende-se "o grau em que os indivíduos atuam a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, na realização das tarefas escolares" (Lopes da Silva, 2004, p. 23).

No modelo de autorregulação descrito pelos autores supracitados contemplam-se três fases:

1. Antecipação e preparação: Fase de processos psicológicos conducentes à definição de objetivos pedagógicos. A mesma é influenciada por crenças motivacionais, isto é, pelas crenças sobre as competências pessoais para executar com sucesso determinada tarefa e que tipicamente influencia o grau de envolvimento do aluno, bem como pela importância e valor atribuídos pelo aprendente.

2. Execução e controlo: Fase de ação dos processos ou estratégias delineadas na fase anterior e que acompanham a concretização do plano de ação. Assumem-se como cruciais, neste momento, o controlo da atenção (isto é, o domínio de fatores pessoais ou externos que possam perturbar a execução da tarefa) e a automonitorização, que vai regulando os progressos alcançados e ditando o esforço e tempo utilizados na execução da tarefa.

3. Auto-reflexão e auto-reação: Fase de auto-avaliação, para apreciação da atividade concretizada e que se influencia por variáveis metacognitivas (representações sobre o próprio ou sobre a tarefa), motivacionais (expectativas da eficácia), volitivas (gestão do tempo, ou persistência), assim como pelo *feedback* recebido, de professores, pares ou familiares, em relação

à realização obtida e a desejada. É também uma fase de reação e ajustamento dos processos utilizados face aos resultados obtidos. Pintrich (2000) alerta para a importância das reações positivas ou negativas poderem, respetivamente, conduzir a incentivos para a manutenção de esforços ou, oposta e defensivamente, a desistência, procrastinação ou pessimismo defensivo.

Naturalmente, e como expressa Shunck (1996), os processos de autorregulação agem interactivamente, pese a investigação demonstrar que o exercício sectorizado de cada um possa possibilitar melhorias consideráveis no comportamento. Zimmerman (2000) clarifica que as fases acima descritas cumprem um ciclo de ação na autorregulação, o qual é permeável a experiências adquiridas, contextos em que decorrem e resultados obtidos.

Lopes da Silva (2004), a partir de uma pesquisa vasta de autores do âmbito, sumaria as seguintes características da autorregulação: a) trata-se de uma ação dinâmica, na medida em que é sensível a alterações pessoais, situacionais ou sociais, as quais podem introduzir alterações adaptativas para a reorientação da ação para os objetivos desejados; b) temporal, uma vez que se baliza no tempo através de um conjunto de ações; c) intencional, na medida em que é a definição de uma meta que motiva o desencadeamento de um processo autorregulatório; d) planeado, requerendo não só a definição de uma meta mas de como se atingir o que se deseja; e) complexo, dado que resulta da interação de diferentes variáveis.

Outro aspeto relevante na descrição da autorregulação das aprendizagens prende-se com as suas componentes. Destacam-se no presente trabalho as dimensões Metacognitiva, Motivacional e Comportamental.

Segundo Lopes da Silva (2004) deve-se a Flavel a introdução do termo metacognição, para se referir ao conhecimento que alguém produz sobre a sua própria cognição, bem como o controlo e monitorização da própria cognição. De acordo com este autor, influenciam este processo, crenças e conhecimentos sobre os processos psicológicos do próprio e de outros, resultando produto que inclui reflexões sobre o autoconceito do aluno ou a perceção das suas capacidades. Os alunos desenvolvem o seu conhecimento metacognitivo quando "refletem sobre as exigências das tarefas, sobre as competências e as estratégias pessoais que devem ser aplicadas na resolução dos problemas, quando testam os seus conhecimentos e revêm os trabalhos realizados" (p. 24). A autoavaliação, segundo a autora, assume-se também como fundamental para esta melhoria de autogestão no decorrer de uma aprendizagem.

A segunda componente influente no processo de autorregulação das aprendizagens respeita à motivacional. Uma ação, para ser autorregulada, carece de um motivo que a incite e sustenha, que persista no tempo até à sua conclusão. A investigação tem-se debruçado sobre o papel da motivação intrínseca, as orientações motivacionais ou a relação entre cognição e motivação (Deci & Ryan, 1991; Gallant & Philippot, 2002). Subjaz transversalmente a ideia de que o *self* possui um comportamento que lhe confere energia, designado motivação intrínseca e de que esta é uma propensão inata e natural do ser humano para a aprendizagem, satisfazendo assim necessidades básicas, como a perceção de competência e autodeterminação. Deci e Ryan (1991) alertam para a importância de fatores que favorecem a motivação intrínseca, como o grau de escolha permitido (i.e. situações que permitam o sentido de autonomia e, inerentemente, um *locus* de causalidade interno), bem como o *feedback* positivo relativo à competência e eficácia.

Por fim, a terceira componente refere-se à comportamental, isto é, à ação concreta de realização de uma tarefa, de aplicação de estratégias de execução ou de ajustamento, tendo em vista o sucesso. McCombs (1994) alerta para a importância do *self* enquanto afirmação de uma identidade que age sobre os processos e os comportamentos, que compatibiliza competências e aspirações, que se acompanha de um conjunto de crenças e conhecimentos sobre si próprio, a sua forma de atuar isoladamente e contextualmente.

Desta forma, Zimmerman (1998) considera que os alunos são tidos como autorregulados considerando o grau em que são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos nos seus processos de aprendizagem. Schunk e Ertmer (2000) complementam com a visão de que um dos propósitos da aprendizagem autorregulada passa por centralizar a adoção de estratégias, envolvendo a definição de objetivos, adotando um planeamento estratégico, recorrendo à monitorização e metacognição, bem como ao controlo da ação e do tempo.

No domínio dos processos psicológicos subjacentes à aprendizagem Veiga Simão (2004) alerta para a importância do pensamento estratégico e as vantagens do seu fomento em contexto educativo. "As estratégias dizem respeito a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar" (p. 89), pelas quais se torna possível processar, organizar, memorizar e recuperar o conteúdo necessário para a aprendizagem, em função do objetivo e exigência da tarefa. São, assim, intencionais, e o seu recurso supõe uma verificação constante da aprendizagem por via de (Zimmerman, 2000):

1. Planificação: Quando o aluno decide o que fazer e como fazer determinada tarefa, definido um objetivo e delineado um plano para o seu cumprimento.

2. Execução: O aluno realiza a tarefa com um controlo sistematizado da sua ação, recorrendo a estratégias e automonitorização da sua eficácia.

3. Avaliação: O estudante identifica as decisões cognitivas que se revelaram eficazes ou não, de forma a corrigi-las em situações futuras.

Assim não basta ao estudante conhecer as estratégias ou a tarefa, importa saber como dirigir a sua ação cognitiva e melhorar o seu desempenho escolar. De acordo com Paris, Cross e Lipson (1984), para esta ação bem-sucedida importa que o aluno esteja consciente: a) dos seus recursos e limites cognitivos, das suas motivações e interesses (autoconhecimento); b) da exigência da tarefa (conhecimento sobre a atividade); c) das estratégias a selecionar para responder à atividade (conhecimento sobre as estratégias).

No domínio do pensamento estratégico, mais do que o ensino de conteúdos, importa "aprender a aprender", isto é, a traçar planos eficazes de aprendizagem, distinguir as fases de trabalho em que se encontra, eleger estratégias de aprendizagem oportunas, confirmando-as ou mutando-as mediante o confronto com os resultados obtidos. "A aprendizagem escolar depende, grandemente, do domínio destas competências de estudo/estratégias de aprendizagem" (Veiga Simão, 2004, p. 100).

Lopes da Silva (1994), por sua vez, considera que no ensino das estratégias é fundamental que o aluno: a) estabeleça uma relação entre estratégia e execução, de forma a saber quando a utilizar; b) aprenda a colocá-la em prática, exercendo uma ação autorregulatória (observar, verificar, corrigir ou rever); c) desenvolva uma atitude positiva face ao uso de estratégias, ao esforço necessário e percebendo-as como uma mais-valia no seu rendimento escolar, com vista a ampliar expetativas de eficácia pessoal e de autocontrolo; d) estabeleça comparações do seu próprio desempenho em diferentes momentos no tempo; e) ative os conhecimentos necessários para o cumprimento de tarefas com sucesso, uma vez que o mesmo resulta de uma relação estreita entre a estratégia e os conhecimentos mobilizados.

Segundo Veiga Simão (2004) é possível fomentar a aprendizagem estratégica, e identifica um conjunto de etapas para o seu ensino-aprendizagem, as quais seguem a direção de ganho progressivo de autossuficiência do aluno na execução e reflexão do seu trabalho escolar (Fig.3).

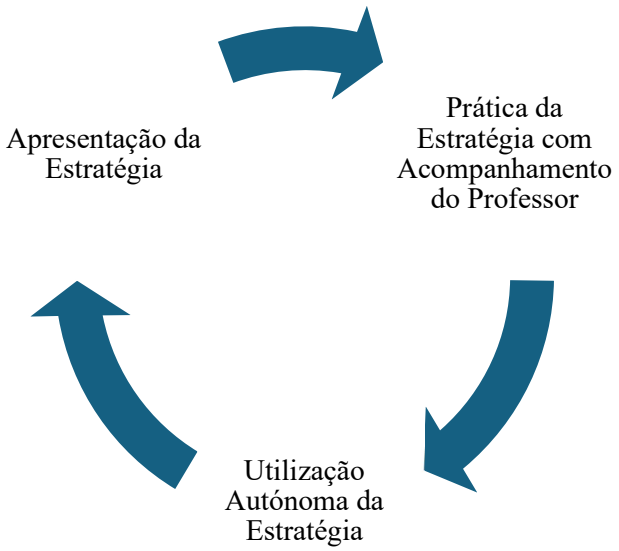


Figura 3. Etapas para o Ensino-Aprendizagem de uma Estratégia de Aprendizagem (adaptado de Veiga Simão, 2004)

Cada etapa visa, de forma gradual, ajudar os alunos a conceptualizar processos para atingir os objetivos das tarefas podendo recorrer a um conjunto de métodos ou instrumentos para o seu fomento.

Veiga Simão (2004) exemplifica, por exemplo, na etapa referente à apresentação da estratégia, que o docente poderá recorrer à modelagem metacognitiva, interrogação e autointerrogação metacognitiva, explicitando as suas estratégias, as suas formas de agir e pensar sobre determinado assunto, podendo assim constituir-se como exemplo. Podem recorrer-se, pontualmente, a guias de questionários básicos, a fim de fomentar a reflexão e apelar a tomadas de decisão.

Numa segunda etapa, de prática da estratégia com acompanhamento do professor destaca-se o trabalho cooperativo, em que as estratégias são partilhadas e discutidas e o trabalho em grupo é visto como espaço de troca de informação e construção socializada de conhecimento. A autora assume como essencial o *feedback* do professor ou dos pares relativamente ao trabalho produzido, a fim de percecionar a eficácia e/ou os ajustamentos a realizar.

Por fim, na terceira etapa, no alcance da utilização autónoma das estratégias, relevam-se instrumentos como os portefólios, instrumento privilegiado para não só coletar o trabalho

realizado, como fomentar a aprendizagem reflexiva, a partir dos processos vividos, opiniões e sentimentos despertados.

Síntese

Se um docente encarar o ensino como uma profissão, entendemos que ao mesmo lhe é acometido um conjunto de capacidades, competências e conhecimentos, como o conhecimento do conteúdo de uma disciplina, o conhecimento pedagógico (isto é, métodos de ensino), e o conhecimento pedagógico do conteúdo, para além dos inerentes ao currículo, ensino, aprendizagem e avaliação (Fernandes, 2022).

Já ficou clara a relevância da produção de conhecimento na educação. Importa, pois, concluir, e em consonância com Cosme e Trindade (2024b), a problemática do conhecimento culturalmente validado, aquele que privilegiadamente ocorre no contexto escola, em função das opções pedagógicas no ato de ensinar. Numa abordagem eminentemente assente na instrução, entendem-se os alunos à luz das teorias behavioristas, em que a ação docente os resgata de um plano de ignorância para uma prescrição de saberes a reproduzir. Numa perspetiva tendencialmente de aprendizagem, o conhecimento experiencial é valorizado, a partir das capacidades cognitivas e socio emocionais dos alunos, uma vez que importa o significado atribuído e a disponibilidade individual para aceder ao mesmo. Aproximam-se as teorias humanistas, em que o aluno assume a centralidade dos projetos escolares e os professores assumem um papel facilitador da aprendizagem.

Estes autores defendem o paradigma da comunicação na aprendizagem para, a partir das experiências culturais dos alunos, alavancar o desenvolvimento da inteligência. Assim, ensinar deve ser visto como o resultado de um processo onde os alunos se assumem como co construtores do seu conhecimento, e a sua socialização cultural, o compromisso matricial da escola.

Neste paradigma, valoriza-se a importância dos processos de comunicação e interlocução geridos na sala de aula e nas escolas e reconhece-se a importância das singularidades cognitivas e culturais dos alunos, mas também se valorizam as singularidades epistemológicas dos saberes escolares. Os professores assumem-se como interlocutores qualificados, em vez de meros

instrutores ou facilitadores da aprendizagem. Este paradigma propõe, portanto, uma visão da educação centrada na comunicação e no diálogo, reconhecendo tanto o papel ativo dos alunos como a importância do património cultural na construção do conhecimento.

Em síntese, e tendo em conta as explanações acima apresentadas, formulam-se três conclusões (Figura 4).

A primeira respeita à relação entre Currículo e Pedagogia. Parece ficar clara uma relação mutuamente influente, em que o currículo induz o conhecimento a ser ensinado, influenciando as práticas pedagógicas a selecionar pela gestão do docente e pela sua profissionalidade, mas com a reciprocidade do contexto em que as práticas pedagógicas igualmente condicionam a produção de conhecimento.

Uma segunda remete para a relação Pedagogia e Avaliação. O conhecimento, enquanto património cultural (Cosme & Trindade, 2024b) serve de base para as práticas pedagógicas, em que a avaliação se insere. Entende-se que o conhecimento conduz a práticas pedagógicas, que por sua vez sugerem métodos de avaliação a selecionar. Simultaneamente, os métodos de avaliação podem reforçar certas abordagens pedagógicas e visões sobre o conhecimento.

Por fim, como se verificará no capítulo seguinte, ensino, aprendizagem e avaliação são indissociáveis para a produção de conhecimento. Todos estes processos ocorrem em interdependência com dimensões macro (de natureza política educativa, social ou económica), meso (à escala escolar) e micro (individual).

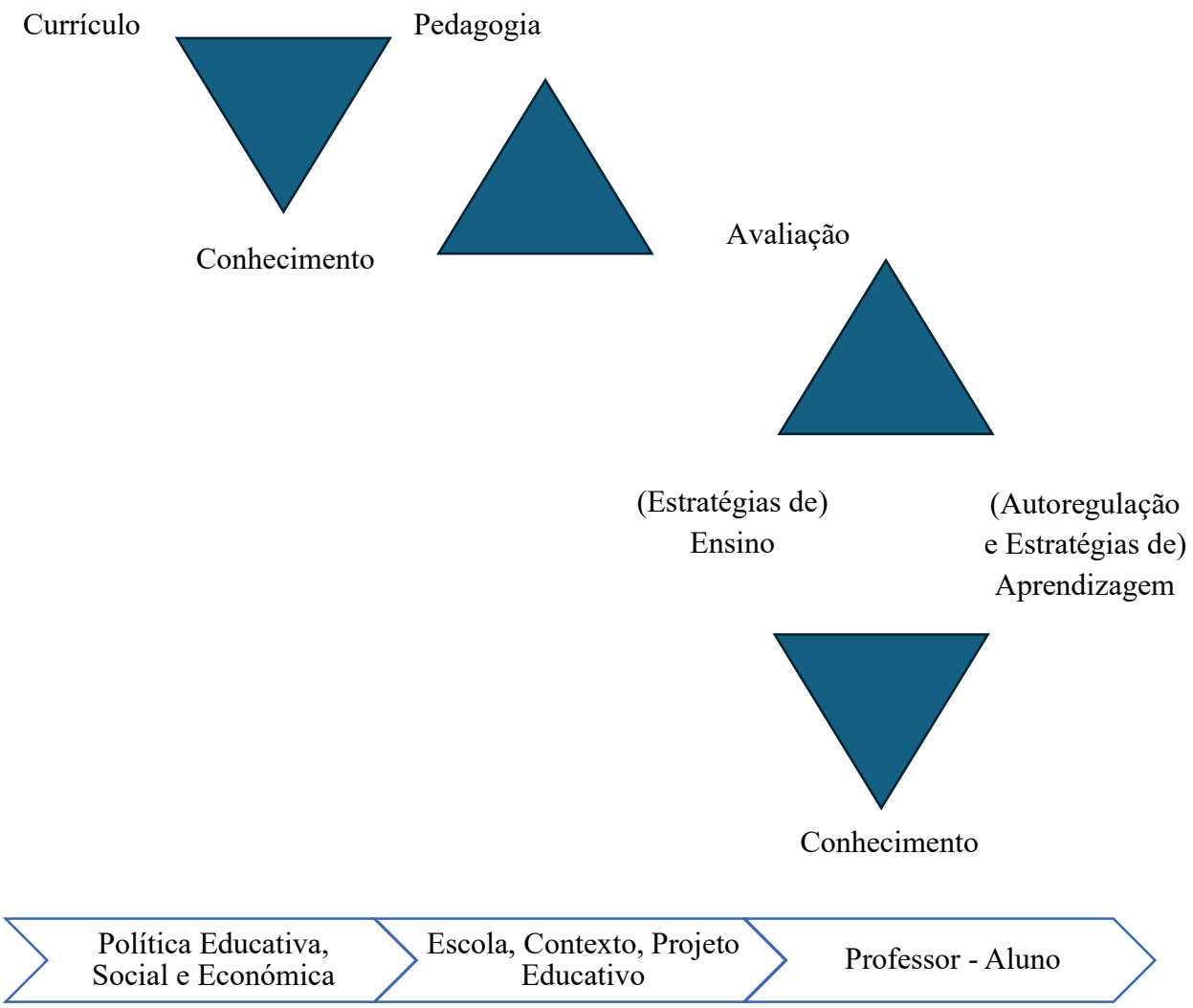


Figura 4. Figura Síntese das Relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação, bem como a Transversalidade do Conhecimento (autoria própria).

A Avaliação ao Serviço das Aprendizagens

A avaliação assume uma importância crucial na regulação das políticas educativas, na ação das escolas e na relação pedagógica professor-aluno. E esta responsabilidade, como relembra Alves (2017), influencia para o bem e para o mal o processo de aprendizagem.

Nesta secção apresenta-se uma abordagem à avaliação, particularmente, à pedagógica ou interna, isto é, à da integral responsabilidade das escolas (Fernandes, 2020d) e que se deseja ao serviço da melhoria das aprendizagens, e ter-se-á em conta as políticas educativas portuguesas em matéria de avaliação dos alunos, tomando como ponto de partida a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, com forte impacto na democratização e universalização do sistema de ensino.

Desde os anos 60 que Goodlad (1994a; 1994b) sublinha a nebulosidade que não raramente acompanha os sistemas de classificação e progressão escolar dos alunos, e este é um tema suficientemente caro para merecer uma dedicação particular por parte dos estabelecimentos de ensino, em particular dos seus órgãos de gestão, no sentido de se construírem políticas de avaliação (e de classificação) transparentes e justas, bem como práticas pedagógicas mais eficazes quando se alvitra o sucesso de todos os alunos.

Compreender a Avaliação na Educação

Para a abordagem ao tema da avaliação, e da sua particular utilidade em contexto educativo, importa conhecer o conceito que a define. O mesmo conduz, segundo Fitzpatrick, Christie e Mark (2008), à tradicional conceção de julgamento de mérito ou esforço por algo, associando-se às noções de identificação, clarificação e aplicação defensável de critérios para apreciar um objeto.

A avaliação "é um domínio do conhecimento que tem vindo a afirmar-se e a consolidar-se de forma inquestionável" (Fernandes, 2018, p.1), o qual serve, globalmente, o propósito de

discernimento da qualidade dos objetos. Em contexto educativo, age e permite a melhoria sobre sistemas educativos e formativos. O mesmo pode ajudar os professores ou gestores escolares a perceberem se um novo currículo ou método está a incrementar aprendizagens e melhorias no desempenho dos alunos ou, por outro lado, a decisores políticos aferirem da qualidade de um programa no âmbito de uma política educativa. Conforme refere Fernandes (2013, p. 13): "A avaliação educacional tem sido considerada cada vez mais indispensável para descrever, compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e formativos".

Trata-se, segundo Scriven (2003), de uma transdisciplina na medida em que se encontra ao serviço de um conjunto alargado de disciplinas e que se compõe de um núcleo central de conteúdos, como as suas teorias organizacionais, metodologias, conceitos e lógica.

Fernandes (2018), de uma análise detalhada à literatura do âmbito, sumaria as seguintes características da avaliação:

1. Não respeita a uma ciência exata ou mera recolha e análise de informação, pressupondo pensamento e ilações sobre a mesma.

2. Não se reduz a uma medida, exigindo diversidade na forma de participação dos envolvidos e aceitando que nem todos os fenómenos são mensuráveis.

3. Pode ser credível, rigorosa e útil sem, contudo, salvaguardar a exatidão dos resultados e respetiva generalização.

4. Deve essencialmente estar ao serviço da melhoria da vida das pessoas.

Mark, Henry and Julnes (1999) identificam quatro propósitos para a avaliação: a) aferição de mérito e valor (associada à clássica conceção de avaliação); b) supervisão e conformidade (para averiguar se um programa está a servir o propósito ou a população a quem se destina); c) melhoria organizacional e de programas (para a tomada de decisões relativas a um determinado programa, a sua continuidade ou expansão e a vertente organizacional que se dirige à melhoria da respetiva estrutura); e, d) desenvolvimento do conhecimento (quando a avaliação incrementa conhecimento acerca de um determinado fenómeno).

Sobre as suas consequências, Mark e Henry (2004) identificam três níveis de influência: Os indivíduos, as interações interpessoais e/ou as ações coletivas pelas organizações; entendem que as mudanças se verificam, num primeiro nível, a título individual, como por exemplo, a mudança de uma atitude ou comportamento e que poderá, num segundo nível, transpor-se à interação, por via da persuasão ou justificação. Por sua vez, as influências nas organizações podem derivar do uso da avaliação para propósitos instrumentais, na renovação de políticas ou programas.

Segundo Fernandes (2013) a investigação no ramo da psicologia e neurociências esclarece que o ser humano tende a priorizar a elaboração de juízos avaliativos em detrimento da descrição de determinados objetos e que estas duas ações (formulação de juízos avaliativos e de juízos descritos) parecem associar-se a áreas diferentes do cérebro. Assim, compreende-se que a tendência humana é a de efetuar uma avaliação, de natureza informal, em torno dos fenómenos sociais, e que a mesma sendo permeável a expetativas, experiências, representações, torna-se insuficiente para a compreensão cabal do objeto avaliado. Por contraponto, o autor caracteriza a avaliação formal como aquela que assenta em critérios definidos, varia na fonte de recolha de dados, procurando a abrangência e profundidade que a primeira não alcança.

Contudo, ambas as formas de avaliar não se devem perspetivar como antagónicas, mas antes complementares. Em consonância com Stake e Schwandt (2006), a avaliação formal explicita e fundamenta o conhecimento proveniente da avaliação informal e ambos desafiam-se e questionam-se, de forma interativa e complementar.

Outro ponto fundamental para a compreensão da avaliação, respeita à abordagem subjacente, isto é, se a mesma se socorre de critérios ou *standarts* ou em descrições de fenómenos. Na primeira, compreende-se uma maior independência do avaliador, enquanto que a segunda, é socialmente construída.

Um critério "indica-nos um descritor, um atributo ou uma característica de um dado objeto de avaliação" e um standard, por sua vez, a "quantidade dessa característica ou desse atributo que é necessária para uma determinada valoração" (Fernandes, 2013, p. 20) e, se utilizado, resulta no que Stake e Schwandt (2006) definiram por avaliação criterial, perspetiva teorizada por autores como Scriven ou Schwartz e Mayne, e que se prende com a definição de critérios e standards, medição do desempenho e comparação com os *standards*, visando a produção de um juízo avaliativo acerca do mérito, valor ou significado do objeto. Trata-se assim da abordagem baseada por objetivos, estudos experimentais ou baseada no valor acrescentado (Fernandes, 2010b).

Numa outra abordagem, "a interpretação das experiências pessoais dos intervenientes será um dos elementos essenciais na determinação da qualidade" (Fernandes, 2013, p. 21), daí relevar-se o conhecimento prático. Em contexto educativo, o autor acresce o fator contexto, em que determinada avaliação ocorre, dificultando ou inviabilizando uma aferição perpétua da qualidade.

Fernandes (2013), citando Molander (1992), caracteriza o conhecimento prático como aquele que se baseia na participação, experiência e socialização, sem uma distinção inequívoca entre o conhecimento (saber) e a sua aplicação (fazer), não fazendo jus ao retrato completo da realidade mas antes à pronta resposta ou execução de uma dada tarefa. Tornam-se exemplos desta perspetiva a avaliação democrática e deliberativa, a recetiva (ou também designada por centrada nos clientes) ou a focada nos utilizadores e na utilização (Fernandes, 2010b).

Entre uma e outra há uma diversidade de abordagens, desde a avaliação orientada para os consumidores à avaliação dirigida à prestação de contas e para a decisão (Fernandes, 2010b).

Stake e Schwandt (2006) relevam a vantagem de se complementar a avaliação criterial com aquela que se centra em resultados e experiência prática. Fernandes (2013) socorre-se do termo discernimento pragmático (termo inspirado na perspetiva de Dewey) para clarificar que, quando se aborda a temática da avaliação se deve aceitar a inexistência de uma verdade absoluta sobre uma realidade; a integração de diferentes perspetivas disciplinares torna-a socialmente mais útil, pese importar conhecer profundamente essas diferentes abordagens.

Conclui-se, assim, que a avaliação não se resume a uma técnica ou ciência exata, implicando a participação e interação social; embora não produzindo resultados absolutos ou definitivos, deve primar pela credibilidade, rigor e utilidade, discernindo a qualidade de um determinado objeto, seja baseado em critérios, seja em experiências e perceções pessoais.

No que respeita especificamente à avaliação em educação, Fernandes (2010b) sintetiza diferentes perspetivas da construção teórica em avaliação educacional. O autor começa por diferenciar a categorização de Shadish, Cook e Leviton, da de Stufflebeam.

Na primeira abordagem contemplam-se três grupos: um primeiro, enraizado na construção do conhecimento, o qual se centra na procura da verdade imparcial e neutra, socorrendo-se privilegiadamente da análise quantitativa de dados; um segundo, orientado para a descrição pormenorizada das organizações, do seu funcionamento e inerentes processos organizacionais, que

visa produzir informação útil social e politicamente, a partir de uma construção social, na medida em que é influenciada e influencia os stakeholders envolvidos; c) o terceiro, mais eclético do ponto de vista da metodologia e epistemologia, orienta-se para a utilidade ou finalidade do que se pretende alcançar.

Na segunda abordagem, Stufflebeam (2000) propõe quatro grupos: a) pseudovaliações, que resultam de processos e produtos insuficientes, comprometendo a validade da informação; b) quase-avaliações, que contemplam a formulação de questões cujas respostas são ainda incompletas acerca do objeto avaliado; c) avaliações focadas na melhoria ou prestação de contas, quando a ênfase se coloca na decisão, acreditação ou certificação, por exemplo; e, d) avaliações baseadas numa agenda social, que prevêm um elevado grau de participação dos stakeholders e alvitram contribuir para a transformação e melhoria da sociedade.

Tal como já anteriormente referido, Fernandes (2010b) diferencia as perspetivas de avaliação que se orientam pela teoria, das que enaltecem as orientadas pela prática e experiências vividas.

Na primeira, a tónica é colocada em teorias que suportam a compreensão da realidade estudada. São dela defensores autores como Alkin ou Shadish, Cook e Campbell, sendo que quando se desenvolve uma avaliação, devem considerar-se, por regra, três tipos: teorias de avaliação, teoria dos programas, e as teorias de ciências sociais.

As teorias da avaliação caracterizam-se pelo seu âmago prescritivo, com regras, procedimentos e recomendações que "ditam", na ótica dos avaliadores, o que é uma boa avaliação e socorrendo-se de orientações consistentes e princípios de rigor, utilidade, adequação ética ou execuabilidade (Fernandes, 2010b). De acordo com Alkin e Cristie (2013) a base destas teorias assenta na prestação de contas à sociedade e na investigação em ciências sociais e pode desenvolver-se acentuando as metodologias utilizadas (sendo exemplo a abordagem de Tyler, Cronbach e Chen), a utilização que será dada pelos respetivos utilizadores (e.g., abordagens de Stufflebeam, Alkin e Patton) ou atribuição de valor aos objetos alvo de avaliação (e.g., Scriven, Stake, House, Guba e Lincoln).

Por sua vez, as teorias das ciências sociais centram-se no estudo de uma dada realidade, situada ou localizada e que, associada ao conhecimento das teorias das ciências sociais, amplia-a. Por fim, as teorias dos programas focam-se na produção do conhecimento sobre o funcionamento, a organização, processos utilizados e efeitos pretendidos de um dado programa, permitindo

identificar questões *core*, procedimentos para a recolha de dados, bem como as dimensões do programa a estudar (Fernandes, 2010b).

De regresso às perspetivas de avaliação, em concreto às orientadas pela prática e experiências vividas, importa salientar a importância que a informação oriunda da experiência vivida introduz, enquanto complemento à de base criterial. Fernandes (2010b) destaca os significados que os *stakeholders* constroem em torno das experiências e que resultam de processos de interação social. Wenger (1998), por sua vez, concebe-a como uma prática social que inclui o que é tácito e o que é explícito, o que se assume e o que se representa, o que se diz e o que não se diz.

Neste sentido, importa concluir a evidência de uma evolução do conceito de avaliação, enquanto disciplina científica, a qual parece evoluir desde os anos 80, da busca de objetividade ou da verdade, para uma perspetiva mais subjetivista ou da utilidade.

A avaliação pode inclusive ser concebida na sua relação com a política pública, na medida em que ambas possibilitam a distribuição de poder e de recursos. É fundamental a qualidade da avaliação para que a mesma se possa verter para processos públicos de decisão, estando ao serviço da coisa pública, da democracia e evolução social.

Assim, Fernandes (2010a) alerta para os elementos que toda a "boa" avaliação deve incluir, como os seus propósitos, a metodologia adotada, os respetivos procedimentos e técnicas, qual o papel do(s) avaliador(es) assim como o papel e a participação de todos os intervenientes nos seus resultados (i.é, os stakeholders), a audiência a contemplar, bem como os canais de comunicação dos resultados da avaliação.

Tendo como principal propósito discernir a qualidade de um objeto, importa perceber a sua potencialidade de apoiar decisores e cidadãos a partir de informações credíveis e socialmente úteis (Fernandes, 2018).

A Avaliação Pedagógica

Entende-se por avaliação pedagógica aquela que se encontra ao serviço da melhoria das práticas de ensino e aprendizagem, recorrendo à avaliação formativa para distribuição de *feedback* de qualidade aos alunos, e à avaliação sumativa para pontos de situação, conferindo-lhe uma dupla função: para efeitos de classificação ou dando-lhe uma finalidade formativa, convertendo resultados escolares em *feedback* (Fernandes, 2020d).

No decurso da compreensão do objeto relativo à avaliação dos alunos, Fernandes (2008a) encontra duas tradições teóricas: A tradição francófona e a tradição anglo-saxónica.

A primeira, inspirada em teorias sociocognitivas, privilegia a avaliação formativa no processo de autorregulação das aprendizagens, destacando o papel ativo do aluno e da autoavaliação para o efeito (e.g., Perrenoud, 1999).

A segunda destaca o papel do *feedback* no seio da interação pedagógica e social, enaltecendo o papel do professor e uma perspetiva de avaliação formativa orientada ou dirigida. A comunicação em sala de aula assume-se como o foco de atenção, com o entendimento de que a natureza formativa da avaliação decorre num contexto interativo (e.g., Black & William, 2010).

Outros autores (Fernandes, 2004; Alves, 2017; Cosme, Ferreira, Sousa, Lima & Barros, 2020;) identificam e descrevem quatro gerações, inicialmente propostos por Guba e Lincoln (1989).

A primeira, impulsionada por autores como Binet ou Thorndike com a emergência da aplicação do método científico nas ciências sociais, centrava-se na medida, mensurabilidade ou quantificação com base na psicometria e procura de objetividade. É neste período que as técnicas estatísticas acompanham os processos de testagem, com recurso privilegiado ao papel e lápis.

A segunda, da qual Tyler é autor de referência, procurou superar a primeira, focando-se na descrição dos fenómenos, sem, contudo, abandonar a psicometria e a objetividade da avaliação. Subentendia a definição clara de objetivos, estratégias e atividades consonantes, e a respetiva testagem final, em que o investigador se assumia como narrador da situação. Surgiu num contexto histórico marcado pela avaliação de programas, e uma função crucialmente reguladora.

Na terceira geração há uma panóplia de autores que se destacam (e.g., Scriven, Perrenoud) com a premissa comum de que avaliar é emitir um juízo de valor sobre a valia de um fenómeno ou coisa, relativamente ao seu mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou de contexto), assumindo-se o avaliador como um especialista, produtor desse mesmo juízo.

A avaliação visa sustentar tomadas de decisão, a partir do fornecimento de informações úteis. É neste período que emana a diferenciação entre avaliação formativa e sumativa, sendo a primeira a considerada ao serviço da formação e das aprendizagens, instrumento promotor da diferenciação pedagógica e, inerentemente, do sucesso.

Perrenoud (1999) caracteriza a avaliação formativa com um carácter metódico, instrumentado e constante, alertando para a impreteribilidade de se reunirem as seguintes condições: a) considerar somente os problemas passíveis de resolução; b) atender a expetativas parentais e fomentar a visão positiva da escola e dos docentes; c) integrar metodologias ativas de aprendizagem, centradas no protagonismo do aluno; d) promover a praticabilidade em contexto de sala de aula; e) zelar pelo contrato didático na escola e sala de aula; f) fomentar práticas docentes gestoras de um currículo, assentes em decisões pedagógicas; g) garantir a eficácia imediata e visível para os alunos e professores.

Contudo, como sintetiza Fernandes (2004), encontram-se um conjunto de limitações nestas três gerações, a saber:

1. O enviesamento do olhar, isto é, o convite à sobrevalorização do ponto de vista do professor (no caso da avaliação pedagógica, naturalmente), recaindo tendencialmente sobre o aluno a responsabilidade pelos resultados, escamoteando o questionamento às provas, critérios ou práticas de classificação.

2. A pobreza ao nível da integração de diferentes fontes, métodos ou técnicas de recolha de informação, constrangimento para uma avaliação mais consistente e justa do ponto de vista do conhecimento das reais competências dos alunos.

3. A evidente continuidade de pensamento centrado na classificação, conducente ao processo de certificação, com a procura de medição do que os alunos realmente sabem, com rigor e objetividade.

É então que emana uma quarta geração na história do estudo da avaliação, com uma visão integradora, entre as perspetivas anteriores e uma lógica de cariz construtivista, participada e negocial (e.g., Gipps, Stobart). Tal como sublinha Fernandes (2004) é aqui que se acentua o poder partilhado, a diversidade de fontes, instrumentos e métodos para a recolha de informação (quantitativos e qualitativos), e da integração ensino-aprendizagem-avaliação, um triângulo a contemplar em contexto de sala de aula, bem como o *feedback*, como elemento-chave para a comunicação. É, como se percebe, uma perspetiva sensível ao contexto, assim como à relação pedagógica, em que a avaliação se configura ao serviço da melhoria das aprendizagens, mais do que para julgar ou classificar alguém. Assim, segundo o autor, nesta quarta geração, este conceito surge como relativo, na medida em que depende de quem a faz e quem participa no processo.

Numa perspetiva ausente de parâmetros de desempenho estabelecidos à priori, o avaliador assume uma função primordial de organizador de um processo de negociação para uma contínua adaptação de indicadores e instrumentos de recolha de dados, sendo os alunos igualmente co construtores deste processo.

Alves (2017) efetua uma síntese dos principais autores desta perspetiva e destaca a visão de "avaliação responsiva" de Stake, isto é, pluralista, flexível, interativa, holística, subjetiva e orientada para a tarefa, sem obrigação de uma prévia definição de objetivos ou conceções de sucesso. Por seu turno, a "avaliação iluminativa" de Parlet e Hamilton, em detrimento da classificação ou juízo, centra-se na descrição, compreensão e interpretação dos produtos e contextos em que decorrem as aprendizagens. Em consonância, a "avaliação sensível", proposta por Eisner, destaca a importância da qualidade dos processos, das relações e do contexto.

Neste progressivo entendimento do conceito de avaliação conclui-se que a mesma se inicia com uma primeira geração associada à medida, em que o avaliador assume uma função primordial de técnico; uma segunda, vinculada à finalidade de descrição de resultados relativamente objetivos, com um papel de narrador por parte do avaliador; uma terceira, de julgamento do mérito ou valor, por parte de um responsável que se assume como juiz e por fim, uma quarta geração, de negociação, cujo propósito se prende com o encontro de discursos consensuais, requerendo um papel de orquestrador por parte do avaliador. Alves (2017) aventa ainda uma quinta geração,

associada às práticas pedagógicas ativas, cuja avaliação pode ajudar a descobrir e valorizar talentos dos alunos, assumindo uma função ao serviço das pessoas, em detrimento da estratificação social.

Tipos de Referencial em Avaliação

A avaliação pode ainda ser analisada de acordo com os seus tipos de referencial.

Cosme et al. (2020) sumariam três tipos. Um primeiro, de base normativa, prevê que o desempenho dos alunos seja comparado com uma norma estabelecida, como a média do grupo. É tipicamente utilizado para efeitos de competitividade e comparação, como o caso das avaliações em estudos internacionais. É uma visão largamente enraizada nos sistemas educativos atuais, essencialmente vocacionada para efeitos classificatórios (Fernandes, 2020d).

Um segundo, de índole criterial, associa o desempenho a critérios ou níveis de aprendizagem preestabelecidos, permitindo a comparação face a um padrão desejável que se define previamente. Os critérios são assim tidos como indicadores de sucesso, sendo particularmente utilizados no âmbito da avaliação formativa, pese também poderem assumir funções sumativas. Fernandes (2020d) esclarece que a formação dos alunos, a qualidade e a profundidade das aprendizagens se enraízam privilegiadamente numa avaliação criterial.

Por fim um terceiro tipo, de cariz ipsativo, em que o desempenho do aluno é verificado e comparado em momentos distintos. Introduz-se aqui essencialmente a variável tempo, permitindo aferir acerca da evolução das aprendizagens individuais.

Segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006) registam-se diversas vantagens numa avaliação ao serviço das aprendizagens, uma vez que potencia:

1. A motivação dos alunos, demonstrando caminhos de aperfeiçoamento contínuo e obtenção de sucesso.

2. A centralidade na prática educativa, relevando a pertinência da planificação da prática docente na seleção diversificada de instrumentos, métodos e técnicas.

3. Um espírito crítico construtivo, sensível ao esforço e ao progresso dos alunos.

4. A autoavaliação enquanto necessidade de consciencializar e sistematizar um autoconhecimento do próprio percurso de aprendizagem.

5. A compreensão de objetivos e critérios de avaliação, fatores cruciais para o sucesso escolar dos alunos.

6. A consideração da forma como os alunos aprendem, isto é, os mecanismos cognitivos, metacognitivos e afetivos, interferentes no processo de aprendizagem.

Na escola, "a avaliação é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência" (Perrenoud, 1999, p. 11). Contudo, Cosme et al. (2020) esclarece que a avaliação não se finda na classificação uma vez que, esta última, surge com o propósito de seriar ou selecionar desempenhos; assim, "à avaliação caberá a função fundamental de proporcionar informação sobre os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo informação para a melhoria (…) das aprendizagens culturalmente significativas" (p. 17).

Persiste, contudo, segundo as autoras, no sistema educativo português, em particular no ensino secundário, tensões provocadas pela ainda vista como dicotómica avaliação interna e externa (os exames nacionais), motivadas pela função de seleção no ingresso ao ensino superior.

Alves (2014) sumaria um conjunto de prós e contras tradicionalmente associados aos exames. Como aspetos desfavoráveis elenca o desvinculo dos processos, dos interlocutores e de muitos contextos de aprendizagem, centrando-se na verificação e padronização do desempenho, com uma ferramenta questionável quanto à sua riqueza na recolha de informação, em busca de um "veredicto escolar". É considerado ao serviço da desigualdade social, uma vez que o que se requer é o mesmo, independentemente de contextos socio familiares dos examinados. O autor identifica ainda serem tipicamente fontes de ansiedade e stress, potenciadores de realização de profecias no que respeita ao sucesso, isto é, dos alunos se comportarem de acordo com as expetativas e crenças de sucesso que formulam sobre si próprios. Outro aspeto crítico, respeita ainda à discordância muitas vezes encontrada entre classificadores, colocando-se em causa a sua fiabilidade. A investigação científica aponta para um aumento de divergências em função da natureza dos conteúdos avaliados, do tempo ou da ordem de correção, e, sensibilidade para o designado efeito de "halo", isto é, para estereotipias relacionadas com a caligrafia, ou a apresentação da prova, por exemplo, e que de forma mais ou menos consciente condicionam a avaliação.

Destaca-se como desvantagem a visão dos exames se constituírem como instrumentos "ao serviço da seleção social, da consagração das desigualdades sociais, da meritocracia e da imputação pessoal do insucesso" (p. 171).

Por outro lado, o autor encontra, como argumentos a favor dos exames, a visão de que uma medida rigorosa será utópica, sendo por isso preferível uma visão externa com procura de rigor e objetividade no juízo sobre o mérito dos alunos. Por outro lado, é defensável que os mesmos, pelo stress e ansiedades gerados, se entendam como testes de resistência para a vida, uma vez que fenómenos de seriação e seleção acompanham um percurso profissional na vida adulta. Outro argumento relaciona-se com o facto destes instrumentos procurarem sintetizar e integrar conhecimentos, sendo por isso, impulsionadores de estudo, revisão e aprofundamento de conhecimentos. Possibilitam ainda um *feedback* quer ao professor, quer à própria escola do que podem ou não adaptar do ponto de vista de políticas internas e práticas pedagógicas para a melhoria dos resultados escolares.

O autor conclui que a ponderação atualmente contemplada na legislação portuguesa que confere 30% de ponderação à avaliação externa para conclusão do ensino secundário é por isso razoável. Contudo, questiona se o mesmo modelo para ingresso no ensino superior (em vigor desde 1996), não se afigura excessivo, sobrevalorizando quer os resultados das provas, quer o significado associado ao mesmo.

A Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa.

Como já abordado, incluem-se no processo da avaliação pedagógica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

No que respeita a avaliação formativa, termo introduzido nos finais dos anos 80, princípio da década de 90 (Gardner, 2012), Harlen e James (1996) caracterizam-na como essencialmente *feedback* ao docente e ao estudante sobre a presente compreensão e desenvolvimento de competências, de forma a orientar o caminho a seguir. Assim, integra o ensino, uma vez que dela depende a aprendizagem com compreensão. Em consonância Perrenoud (1999, p. 103) alega que "é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver (…) que participa na regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo".

Vários autores (e.g., Harlen e James, 1996; Durand e Chouinard, 2012) descrevem-na como contextualizada, qualitativa, evolutiva, dinâmica e criterial, isto é, tendo por base um referencial tipicamente definido por critérios ou ipsativo, para análise do progresso dos alunos e dos seus conhecimentos. É também conhecida como Avaliação Para as Aprendizagens (ApA, Fernandes, 2020d).

Harlen e James (1996) apresentam as seguintes características da avaliação formativa:

1. Integra o ensino, sendo essencialmente positiva na sua intencionalidade, uma vez que objetiva a promoção das aprendizagens.

2. Considera o progresso individual dos alunos, bem como outros aspetos não especificados do currículo, não sendo por isso puramente de referencial criterioso. Contempla ainda inconsistências que, em contexto sumativo, são tidos como erros, mas em domínio formativo, assumem-se como diagnóstico útil.

3. Contempla preocupações de validade e utilidade.

E gera impactos como uma maior compreensão do objeto ou conteúdo a aprender, uma maior motivação e compromisso no processo, assim como uma maior autonomia na gestão autorregulada das aprendizagens por parte dos alunos. Em termos relacionais professor-aluno, contribui para uma maior partilha e discussão com os alunos, para o apuramento de eventuais adaptações a concretizar, fornecimento de suporte e desenvolvimento de práticas sustentadas. Em contexto de sala de aula, por sua vez, potencia uma dinâmica colaborativa, com um papel mais ativo por parte dos estudantes e flexibilidade nas práticas docentes, a obtenção de melhores resultados (incluindo os derivados de avaliação externa) e a redução da clivagem entre alunos com mais e menos sucesso (Boyd, Green, Hopfenbeck & Stobart, 2019).

Black e William (2010) avançam um conjunto de propostas para o incremento da avaliação formativa, a saber: a) promoção da autoestima, pela atribuição de *feedback* centrado em qualidades particulares do seu trabalho, sugestões de melhoria, evitando as comparações entre pares; b) treino da autoavaliação pelos alunos, a fim de se consciencializarem dos objetivos da aprendizagem e compreenderem o que precisam ainda de alcançar; c) promoção de um ensino eficaz, gerando oportunidades para que os estudantes expressem a sua compreensão no decorrer da prática de ensino, a fim da avaliação formativa atuar na melhoria das aprendizagens (fenómeno convidativo

ao diálogo entre docente e alunos, pensativo, reflexivo, conduzido para que todos possam expressar as suas ideias).

Fernandes (2020b) alerta que as dinâmicas em sala de aula devem pautar-se pela diversidade contribuindo para apender, ensinar e avaliar. A relação pedagógica surge assim como variável fundamental para a criação de um ambiente propício à interação entre os interlocutores de um processo de aprendizagem, e o *feedback* como veículo de reporte das descobertas alcançadas e melhorias desejadas.

Por sua vez, por avaliação sumativa, descreve-se a aprendizagem realizada até determinado momento, com o propósito de reporte aos encarregados de educação, aos próprios alunos ou a outros atores da escola; assume uma importância extrema no progresso global do aluno, mas não no dia-a-dia da escola (Harlen & James, 1996).

As autoras identificam as seguintes características da avaliação sumativa:

1. Ocorre em intervalos, quando o conhecimento precisa de ser aferido e reportado.

2. Relata o progresso na aprendizagem, tendo por base, essencialmente, um referencial normativo e criterial.

3. Deve basear-se em evidências provenientes da globalidade do desempenho dos alunos.

Assim, a avaliação sumativa ou também conhecida como Avaliação das Aprendizagens (AdA) objetiva a recolha de informação essencialmente para a formulação de juízos de valor acerca do que os alunos aprenderam, podendo-lhes atribuir uma classificação ou servir efeitos de certificação (Fernandes, 2020c).

No que respeita a práticas de avaliação sumativa, Fernandes (2020c) deixa algumas recomendações, a saber: a) a procura de questões consistentes com o que foi ensinado, com diferentes graus de dificuldade e em harmonia com a complexidade do conteúdo abordado em processo de ensino; b) cingirem-se aos conteúdos plausivelmente aprendidos e que se pretendem avaliar; c) uma formulação de questões claras, objetivas, entendíveis pelos alunos e desejavelmente com recurso a diferentes tipologias de questões (e.g., escolha múltipla, perguntas de associação, verdadeiro ou falso).

O autor alerta ainda para a importância da diversificação de processos de recolha de informação, tais como, relatórios, composições, projetos com recolha e análise de dados, e com a envolvência de diferentes dinâmicas, como os trabalhos individuais, de grupo, a pares, entre outros.

Na procura da relação entre a avaliação formativa e a sumativa, Fernandes (2020c; 2020d) caracteriza-a como complementar, uma vez que têm inserções pedagógicas distintas. A avaliação sumativa é pontual, ocorrendo após um processo de ensino-aprendizagem e a formativa é contínua, de proximidade, ocorrente no dia-a-dia de sala de aula, contribuindo para a melhoria das aprendizagens.

Esta é, contudo, uma posição ligeiramente diferente da de Harlen (2012) que começou por entender estes dois conceitos como dicotómicos e, mais tarde, reformulou a sua visão para duas componentes integrantes de um mesmo construto.

A avaliação sumativa sintetiza o que os alunos sabem e não sabem, podendo servir finalidades classificatórias ou formativas, uma vez que os resultados de provas ou testes podem ser convertidos em *feedback*, apontando pistas de melhoria, e a avaliação formativa, por sua vez, associa-se a processos de regulação e autorregulação do ensino e da aprendizagem; a informação dela proveniente serve essencialmente para consubstanciar *feedback* em prol da melhoria das aprendizagens e não para efeitos de classificação. (Fernandes, 2020c).

A investigação indica que a avaliação, particularmente a formativa, contribui de forma clara para melhorar as aprendizagens de uma forma em geral, e dos alunos com mais dificuldade, especialmente. E aponta ainda para melhorias na obtenção de resultados em provas de avaliação externa (como exames), em detrimento de contextos nos quais predomina a cultura da avaliação sumativa (Black & William, 2010).

A investigação científica demonstra também que o *feedback* é tanto mais eficaz quanto mais fornecer informação específica, atempadamente e de forma construtiva, implicando a relação entre professor e aluno (Boyd, et al., 2019). Com efeito, "quando é eficaz, o *feedback* tem demonstrado ser um dos mais poderosos contributos para a aprendizagem" (p. 13, tradução livre). Os autores avançam também três práticas chave em sala de aula, para que o *feedback* encoraje o progresso

dos estudantes: a) identificar em que ponto estão os alunos no seu processo de aprendizagem, b) clarificar o que foi aprendido e porquê; c) partilhar os critérios de sucesso, assim como os respetivos resultados esperados com a aprendizagem.

E postulam três níveis de *feedback*, podendo ser de caracter informativo (apelando a mais informação ou evidências do conhecimento; e.g., "Podes dar mais algum exemplo?"), de processo (apelando a uma resposta dos alunos; e.g., "Que conclusões podes retirar?") ou autorregulatório (apelando à reflexão sobre o próprio trabalho; e.g., "Já aplicaste o que aprendeste?").

Ao nível cognitivo, o *feedback* pode fornecer informação sobre o que os alunos compreenderam e o que precisam de fazer a seguir; e ao nível motivacional, apoia a perceção de controlo sobre a própria aprendizagem, aumentando o envolvimento nas etapas autorregulatórias da aprendizagem (Machado, 2020).

O *feedback* oral é, segundo Alves (2017), imediato, potenciando sentimentos de partilha e de apoio social, no sentido da comunicação de pistas orientadoras para a progressão do trabalho. Quanto ao *feedback* escrito, o autor considera que o mesmo só fará sentido se impactar na aprendizagem. A investigação tem evidenciado que os alunos tendem a ignorar o *feedback* quando o mesmo acompanha a atribuição de uma nota classificatória, mas identifica as rubricas de avaliação como um bom exemplo para ajudar a clarificar aos alunos qual o seu patamar de desempenho (Machado, 2020).

Sumaria-se na figura 5 o modelo de *feedback* preconizado.

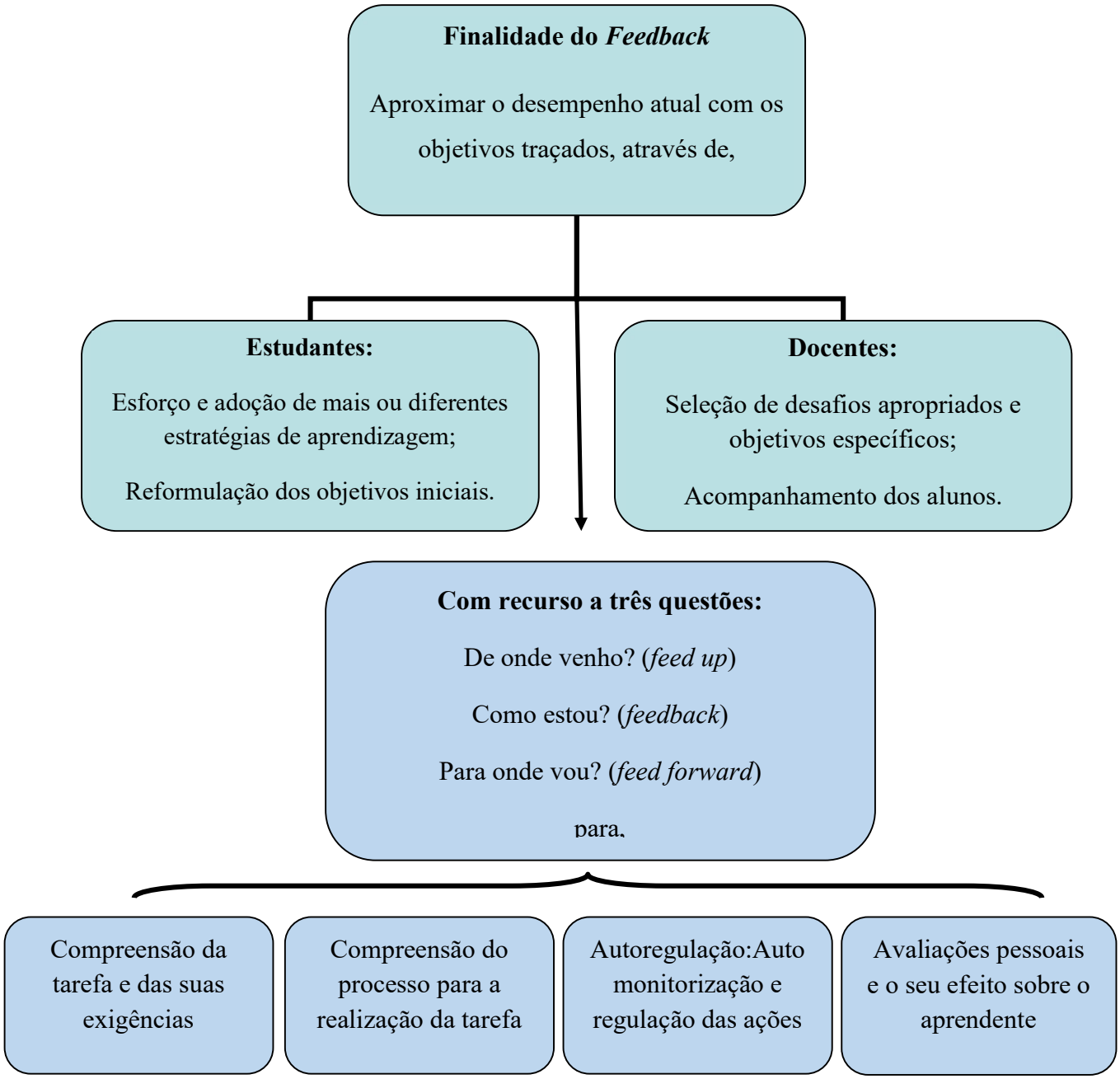


Figura 5. Modelo de *Feedback* ao Serviço das Aprendizagens (adaptado de Alves, 2017)

Destaca-se deste grafismo as etapas autorregulatórias previstas por Brookhart (2010) relativas a *feed up*, que permite clarificar os objetivos da aprendizagem a realizar, de *feed back*, a fim de fornecer informação de utilidade para a aprendizagem, e de *feed forward*, para a reorganização das ações de ensino-aprendizagem.

Uma das questões em torno do *feedback* prende-se com as estratégias que o transformam numa componente eficaz do processo ensino - aprendizagem. Como salientam Boyd et al. (2019), para identificar o que os alunos compreenderam ou não, é crucial que os docentes se consciencializem do tipo de perguntas que formulam. Segundo os autores, a investigação sugere que cerca de 60% das questões docentes simplesmente apelam a respostas de memória (e.g., "Como se chama?") e cerca de 20%, de cariz processual (e.g., "Onde está o teu livro?"), as quais tendencialmente recolhem, dos alunos, respostas parcas, dadas em cinco segundos ou numa média de três palavras.

Machado (2020) alega que a "a eficácia do *feedback* está, pois, relacionada com a perceção que sobre ele têm os alunos" (p.3) e que se condiciona por fatores como as aprendizagens prévias, o percurso académico ou a representação do próprio universo escolar. Assim, sublinha a importância de se atender à natureza do *feedback* e aos contextos em que o mesmo decorre, de forma a influenciar positivamente as aprendizagens.

Para a sua melhoria na prática pedagógica, Cosme et al. (2020) compara-o a "uma obra de arte", quanto mais se treina mais se aperfeiçoa. Em consonância, Machado (2020) sumaria um conjunto de variáveis quanto à sua forma e conteúdo (Tabela 1) e, para a incorporação na prática docente, defende a sua implementação de forma reflexiva, interativa com os alunos e estes com os seus pares, podendo inclusive, prever-se momentos de supervisão pedagógica e observação de aulas para, em trabalho colaborativo, desenvolver competências e/ou instrumentos facilitadores da recolha de informação.

Tabela 1. Aspetos Quanto à Forma e Conteúdo de um *Feedback* Eficaz (adaptado de Brookhart, 2007; Machado, 2020)

Feedback	Variáveis	Descrição
Quanto à sua Forma	Tempo	Deve ocorrer aquando da consciência, por parte dos alunos, dos objetivos de aprendizagem e a tempo de agirem sobre a mesma (e.g., dar *feedback* logo após uma resposta menos precisa ou errada).

Quanto ao seu Conteúdo	Quantidade	A suficiente para que se torne percetível aos alunos o que têm de fazer, sem se sobrepor ao próprio trabalho que os alunos devem fazer.
	Modo	De modo positivo, demonstrando como se pode fazer ou porque caminho pode continuar.
	Público	A um grupo específico ou a toda a turma, mediante a quem se justifique a partilha de informação.
	Foco	Deve centrar-se nas qualidades do trabalho, estratégias ou exemplos para a melhoria, em detrimento de comentários e críticas pessoais.
	Comparação	A informação fornecida deve permitir comparar com critérios definidos ou rubricas, ou com o próprio desempenho anterior do aluno, evitando a comparação entre pares.
	Função	Promover a persistência dos alunos, e não contribuir para a sua desistência.
	Valência	Deve privilegiar os comentários positivos sobre o trabalho, podendo acrescentar aspetos de incentivo e melhoria.

Processos de Recolha de Informação e Instrumentos de Avaliação

Neves e Ferreira (2015) distinguem técnicas de instrumentos de avaliação. Por técnica entendem a forma organizada por determinadas características de recolha de informação, e sumariam quatro tipos, a saber: a) o inquérito, o qual permite a recolha de opiniões, representações sociais ou perceções; b) a observação, que faculta um conjunto de dados sobre o desempenho ou produto final de um aluno, assim como as emoções e comportamentos no processo; c) a análise, a qual permite recolher evidências sobre o aproveitamento, as capacidades, as perceções, atitudes e valores; d) a testagem, a qual informa sobre o desempenho.

Por sua vez, por instrumentos, as autoras entendem uma ferramenta que integra a técnica para a recolha de informações a avaliar; constituem-se como o grande veículo para a recolha de evidências sobre os níveis de aprendizagem.

Fernandes (2020e) utiliza ainda o termo "processo de recolha de informação" uma vez que nem sempre há necessidade de construção ou adoção de instrumentos. Trata-se de uma perspetiva que remete, em certa medida, para a informalidade e intencionalidade da relação pedagógica e do *feedback*, decorrente do contexto de sala de aula. O mesmo autor defende ainda a simplicidade para a exequibilidade do processo, motivo pelo qual defende uma seleção criteriosa de três ou quatro sistemas diversificados de recolha de informação (Fernandes, 2020e).

Destacam-se alguns processos de recolha e instrumentos mais frequentes na prática pedagógica.

Um primeiro, respeita à informação proveniente da autoavaliação dos alunos. Villas Boas (2009) destaca que a autoavaliação constitui-se como um processo em desenvolvimento, em que os alunos assumem um papel ativo na medida em que identificam e revelam o que sabem e o que não sabem, e em que a reflexão sobre a sua própria aprendizagem assume-se como fundamental. Assim, enquanto processo cognitivo e metacognitivo, contribui para uma autorregulação das aprendizagens, ao permitir que o estudante se localize no processo de ensino aprendizagem (Fernandes, 2020e).

De acordo com Cosme et al. (2020) importa construir ou selecionar instrumentos de auto e heteroavaliação que se pautem por critérios idênticos aos dos professores, sendo que "o ideal é que estes sejam construídos com os alunos" (p. 136). As autoras exemplificam as rubricas de avaliação como recurso pedagógico para o efeito.

De acordo com Fernandes (2020e, 2020g, 2021) as rubricas de avaliação apresentam como vantagens a simplicidade do seu registo, e a possibilidade de avaliarem uma grande diversidade de produções e desempenhos, a partir de um conjunto coerente de critérios e descrições para cada critério. Sendo adotável para efeitos privilegiadamente de avaliação formativa, no caso da autoavaliação, viabiliza a autoconsciencialização do ponto de situação relativo à aprendizagem e constitui-se, simultaneamente, como fonte de *feedback* ao professor.

Outro processo simples para a autoavaliação remete para a análise de produções escritas (e.g., relatórios, críticas, textos-síntese), e que poderão partir de questões-chave ou orientações fornecidas. Estas orientações, por seu turno, poderão simultaneamente promover a autorregulação das aprendizagens dos alunos, levando-os a refletirem sobre o seu próprio percurso, dificuldades e objetivos alcançados (e.g., "Descreve o que aprendeste e sabes fazer sobre aquele tema. De

seguida, reflete sobre: Que conhecimentos utilizaste para resolver determinada situação? Como resolveste? Verificaste o teu trabalho? Sentiste alguma dificuldade? Se sim, qual?) (Fernandes, 2020e). Sobre este procedimento, o autor esclarece que o mesmo deve servir finalidades formativas e não classificatórias, uma vez que o objetivo se prende com a distribuição de *feedback* acerca da qualidade da aprendizagem em curso.

Um outro processo de recolha de informação remete para as listas de verificação e observação, a qual se pode socorrer de grelhas. São por norma de cariz essencialmente formativo permitindo uma imediata identificação das dificuldades e de quais as necessidades de resposta por parte do professor. Apresentam a grande vantagem de serem flexíveis, adotáveis a cada ano de escolaridade (Neves & Ferreira, 2015). As listas de verificação, em particular, permitem o registo de processos ou produtos gerados individualmente ou em grupo, a partir de um conjunto de itens identificados para recolha.

Por seu turno, as grelhas de observação, igualmente assentes em descritores bem definidos, alinhados com os critérios a ter em conta na avaliação, permitem registar ainda a frequência ou a evolução do desempenho, ou do comportamento associado à tarefa em causa (Cosme et al., 2020).

Fernandes (2020e) aborda ainda a observação informal, a qual poderá passar pela circulação aleatória pelos grupos de estudantes ou pela seleção de um grupo em cada sessão para observar e identificar aspetos não previstos, a fim de aprofundar e melhorar processos de recolha de informação. O questionamento em contexto natural de sala de aula pode também apoiar os processos de pensamento, aferição de motivações, atitudes (perseverança, participação, etc.) e eventual orientação (e.g., “Como fizeste? Como é que decidiram?”).

Um instrumento largamente utilizado respeita ao teste.

Os testes são frequentemente os eleitos para efeitos de avaliação das aprendizagens, tendencialmente associados a uma maior perceção de objetividade na sua correção. Contudo, acarretam limitações no tipo de informações recolhidas (excluem a oralidade, a relação com o outro, etc.) e a sua construção deve ter em conta que diferentes perguntas podem gerar diferentes evidências do saber e do saber-fazer. Alves (2017), por exemplo, esclarece que os itens de resposta fechada são relevantes para o teste de conhecimentos no âmbito do recordar, aplicar ou

compreender; por seu turno, os itens de resposta aberta verificam-se mais eficazes para a avaliação de domínios de análise ou criação.

No âmbito da testagem e do seu uso comum para finalidades classificatórias, Cosme at al. (2020) alertam para a importância de se aceitar o erro como parte da aprendizagem. Com efeito, os mesmos revelam-se inclusive úteis para a consciencialização das dificuldades e da eventual necessidade de revisão das estratégias de ensino.

De salientar ainda que os testes diferem dos mini-testes ou da questão-aula na medida em que estes se apresentam, habitualmente, com uma menor dimensão ou uma constituição mais reduzida de conteúdos (Cosme et al., 2020).

Por fim, aborda-se o portefólio. Cosme et al. (2020) consideram que este instrumento atribui um papel ativo ao aluno no seu processo de avaliação, uma vez que nele se incluem as suas produções e reflexões, proporcionando uma visão holística sobre a relação do próprio com a sua aprendizagem. Tratam-se de registos dinâmicos, "constituindo-se como uma memória relevante do percurso escolar" (Alves, 2017, p. 161) e podem servir finalidades formativas ou sumativas, devendo salvaguardar-se, de acordo com Villas Boas (2009), a definição prévia de critérios e objetivos, desejavelmente consensualizados com os alunos, e percetível à comunidade educativa.

Neves e Ferreira (2015) salientam que os portefólios devem contemplar domínios relevantes do currículo, diferentes formatos exemplificando, de forma inequívoca, os processos e produtos da aprendizagem, com uma natureza reflexiva subjacente, em detrimento da simples coletânea de materiais.

Investigação em Avaliação Pedagógica

A investigação em contexto português sobre avaliação pedagógica carece ainda de aprofundamento e sistematização. Um dos motivos Fernandes (2008b) considera prender-se com o facto da avaliação remeter para uma teoria complexa, com uma miríade de contributos e perspetivas que dificultam a sua cabal compreensão. Um segundo, com o facto de se tratar de uma teoria que se constrói em interação e com a prática e, por isso, ser altamente sensível aos contextos. Um terceiro, relacionado com o anterior, prende-se com a prioridade que recai na implementação

de uma boa prática, secundando a construção da sua teoria e, por fim, um quarto, pela tendência das políticas educativas relevarem a avaliação externa, em detrimento da interna.

Fernandes (2009), numa análise diacrónica às investigações produzidas em contexto académico português, em particular a dissertações de mestrado e teses de doutoramento, conclui:

1. Entre 1994 e 2006, a existência de mais de quarenta estudos associados ao tema da avaliação no ensino não superior, maioritariamente dedicados ao ensino secundário, seguido do terceiro ciclo do ensino básico.

Dos mesmos, é possível extrair uma temática maioritariamente centrada nas práticas ou conceções sobre avaliação dos docentes, de cariz qualitativo, via estudo de caso. Os instrumentos mais frequentes respeitam ao inquérito por entrevista ou questionário e, sobretudo, com incidência nas disciplinas de Matemática, Ciências e Línguas.

Conclui-se uma escassa abordagem à avaliação externa das aprendizagens, como os exames, com impacto na progressão escolar, ou nas provas de aferição.

É possível também identificar uma parca integração da avaliação formativa nas práticas pedagógicas docentes, apesar da consciencialização da sua importância e utilidade. Assim, prevalece a avaliação com a finalidade de medir ou verificar conhecimentos, com o recurso privilegiado ao teste.

A avaliação tende a assentar no domínio do professor, em que os critérios não são, por regra, concebidos ou socializados com alunos, pais ou outros atores.

2. Entre 2001 e 2004, oito teses de doutoramento, centraram-se maioritariamente no jardim-de-infância e educação básica, e apenas uma no ensino secundário, bem como na compreensão das conceções e das suas relações com as práticas de avaliação sem, contudo, recorrerem à observação em sala de aula. O inquérito por entrevista e a análise documental são os instrumentos mais frequentes.

Reitera-se a fraca aplicação da avaliação formativa, havendo uma forte influência na prática docente da cultura avaliativa por via essencialmente do teste ou dos trabalhos escritos.

Outro aspeto relevante prende-se com o distanciamento do corpo docente das reformas políticas e respetivas implicações, não raramente percebidas como aumento de trabalho.

Em consonância, de acordo com Fernandes e Gaspar (2014), entre oito teses de doutoramento realizadas entre 2001 e 2010, verifica-se uma principal incidência no estudo de conceções e práticas docentes maioritariamente recolhidas por via de métodos qualitativos, com recursos a entrevistas ou análise documental. A observação, sendo referida em diversas teses, acaba por ser escassamente utilizada, sobretudo a observação em sala de aula, salvo para a clarificação de aspetos e complemento de informação. No que respeita aos principais resultados obtidos, conclui-se uma não participação sistemática e regular dos alunos na produção de reflexões e avaliação das suas aprendizagens, com demonstração, por parte dos professores, de dificuldade no delineamento de estratégias que ativem esta participação discente. Outro resultado merecedor de atenção, é o de consciente potencialidade da avaliação formativa sem impacto na prática docente, que maioritariamente recorre a métodos de testagem para posteriores efeitos de classificação.

Em matéria de futuras investigações Black e William (2010) sugerem o estudo do modo como os professores entendem e relacionam momentos formativos e sumativos ou um estudo comparativo da validade preditiva das avaliações sumativas dos professores *versus* resultados de testes externos.

Políticas de Avaliação no Sistema Educativo Português

Compreendida a natureza e finalidade da avaliação no contexto educativo importa sintetizar em que tempo e que forma a mesma tem sido regulada no quadro legislativo português.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) e da inerente organização curricular dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto) foi possível assistir a uma importante alteração na organização educativa, com a introdução de conceitos como participação, autonomia, comunidade e projeto educativo (Formosinho & Machado, 2014). Tal, para além de progressões estruturais como o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, a diversificação de ofertas educativas no ensino secundário (com opções de prosseguimento de estudos ou de carácter profissionalizante) e os complementos educativos para uma educação mais diferenciada (Fernandes, 2014).

Do ponto de vista da sua regulação, seriam os Despacho-Normativo n.º 98-A/92 e Despacho n.º 338/93 (após uma breve e revogada experimentação do Despacho n.º 162/ME/91) que viriam a definir os sistemas de avaliação subjacentes.

Advogou-se, nos anos 90, uma avaliação predominantemente formativa na sala de aula, contemplava-se a participação de alunos e encarregados de educação no processo, considerava-se a retenção uma excecionalidade (com particular responsabilidade atribuída aos órgãos de gestão no ensino básico) e, para todos os níveis de ensino, previa-se uma avaliação externa. Em Portugal, foi considerado o "Tempo da Avaliação" (Fernandes, 2007a), por ter motivado inúmeras publicações e discussões em torno deste tema sociopolítico, e também pela perspetiva cognitivista e construtivista da aprendizagem, em que a avaliação se apresentava como ferramenta de melhoria ao alcance dos professores.

A revogação do 98-A acontece com a publicação do Despacho n.º 30/2001, de 22 de junho e outros subsequentes até à atualidade destacando-se, a título de exemplo, o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho ou o Despacho Normativo n.º 24-A/2012 de 12 de junho, com introdução de provas aferidas, mas sem que tenha sido retirada a conotação progressista deste primeiro (Fernandes, 2014).

Foi ainda nos anos 90 que Portugal iniciou a sua participação em estudos internacionais de avaliação das aprendizagens, como o Trends in *International Mathematics and Science Study* (TIMSS), em 1995, ou, mais tarde, em 2000, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), conforme se discrimina em Anexo E.

Contudo, como esclarece Fernandes e Gonçalves (2018), até ao início do séc. XXI a participação de Portugal nestes estudos não foi alvo de um enquadramento político, gerando uma apropriação por parte da opinião pública de que os mesmos serviam essencialmente para a seriação de países, em função de rankings de desempenho.

De acordo com Fischman, Topper, Silova, Goebel e Holloway (2018) as avaliações de larga escala internacionais constituem-se como uma mais-valia para os decisores políticos, uma vez que oferecem dados concretos e estandardizados, facilitadores de processos de tomada de decisão, tendo em vista o desenvolvimento de planos para melhorar as oportunidades de aprendizagem e a eficácia do sistema de ensino.

Mais tarde, a partir de 2018, Portugal alarga a sua participação a um conjunto de outros estudos internacionais, tais como: *Teaching and Learning International Survey* (TALIS 2018),

European Social Survey 2018 (ESS) e *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC). O TALIS, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), compara e caracteriza os sistemas de ensino através do olhar dos professores e dos diretores de escola; o ESS é um estudo a cargo de centros de investigação europeus e incide na opinião dos cidadãos sobre temáticas contemporâneas, tais como as perceções de justiça social (justiça salarial, igualdade de oportunidades no ensino, no trabalho, na participação cívica), e o HBSC, é um estudo que conta com a colaboração da Organização Mundial de Saúde sobre bem-estar, saúde e comportamentos saudáveis nos jovens de 11, 13 e 15 anos de idade (CNE, 2020).

No domínio da investigação científica sobre avaliação registaram-se, na década 2000-2010, investigações essencialmente centradas nas conceções e práticas de docentes na sala de aula e Fernandes e Gaspar (2014) identificam escassos trabalhos de pesquisa no âmbito de avaliações externas internacionais, como o PISA e a sua relação com o sistema educativo e a sua avaliação interna.

A importância das avaliações obtidas pelo PISA foi progressivamente ganhando protagonismo no contexto português, sobretudo entre os anos de 2000 e 2005, e até 2009, altura em que o XVII Governo Constitucional utilizou estes resultados na definição e operacionalização de um conjunto de medidas políticas (Serrão, 2014) e que, de seguida, se identificam.

Influências do PISA e OCDE na Administração do Sistema Educativo Português: A Primeira Década de 2000

Os relatórios de avaliação do PISA produzem um conjunto de recomendações que, sem pretensão regulatória ou capacidade legal, permitiram num determinado período da história estabilizar eixos estruturantes da política pública portuguesa, a qual já se encontrava sistematizada pela Lei de bases de 1986 (Lemos, 2014).

Referimo-nos ao período entre 2005 e 2009, que, considerando o tema em análise no presente trabalho (a avaliação na melhoria do sistema educativo), importa detalhar.

Serrão (2014) classifica a tipologia de recomendações da OCDE com uma correlação positiva com o desempenho dos alunos em três tipos, conforme a Figura 6.



Figura 6. Tipologia de Recomendações da OCDE por Via do PISA e Medidas Políticas Portuguesas Implementadas (adaptado de Serrão, 2014)

A OCDE, por veículo de outras produções escritas, já tinha exercido uma positiva influência em políticas educativas portuguesas, tais como a reforma orgânica do Ministério de Educação e a criação de Direções Regionais, a definição de Regimes de Autonomia das Escolas ou a

reformulação do Regime de Educação Especial, com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares (Lemos, 2014).

Ao nível da Equidade, nos ciclos de 2000 a 2006, foi possível registar o alargamento da Rede Pré-escolar (com o desiderato de universalizar esta valência educativa) e a Articulação Pedagógica, Organizacional e Curricular verticais, abrangendo o pré-escolar (Rodrigues, 2010).

Do ponto de vista das aprendizagens, concretizaram-se programas de acesso a equipamentos informáticos e domínio de Tecnologias de Informação e Comunicação, a criação da resposta Escola a Tempo Inteiro, com um conjunto de atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família para o 1º Ciclo, e a diversificação do ensino secundário, com a generalização do Ensino Profissional às escolas secundárias públicas (Rodrigues, 2010, 2012).

Uma alteração estrutural prendeu-se com a extensão da escolaridade obrigatória aos 18 anos, realidade concretizada em 2009 por via da homologação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto e, com a mesma, houve a necessidade crescente de alargar o programa de Ação Social Escolar, a fim de conferir a gratuitidade e igualdade de oportunidades a todos os alunos (Serrão, 2014).

No que se refere a Qualidade, a partir de 2006, houve uma aposta política nos Recursos Humanos do sistema educativo, quer por via da Formação de Docentes, quer por via de um novo regime de Avaliação do Desempenho Docente, na prossecução da orientação da OCDE de promoção do desenvolvimento e qualificação profissional dos professores (Serrão, 2014; Fernandes & Gonçalves, 2018).

De igual modo, para a promoção da qualidade das aprendizagens, foi gradualmente implementada a Avaliação Externa, como as provas de aferição do 4º e 6º anos (desde 2001) ou os exames nacionais de matemática e português no 9º ano (desde 2005). Foi também neste período que se implementaram um conjunto de programas de caráter pedagógico, como o Plano de Ação para a Matemática, o Plano Nacional de Leitura e outros de Recuperação e Acompanhamento dos Alunos, sobretudo para alunos com retenções escolares no seu percurso (Serrão, 2014), conforme preconizado no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 2 de outubro.

Por fim, sobre a Eficiência, entre 2000 e 2012, Portugal aprofundou o redesenho da estrutura organizacional do sistema escolar, com a criação dos Agrupamentos de Escolas, e a implementação de medidas de Autonomia e Gestão Escolares, a par da Descentralização de Competências para as Autarquias, quadro que se mantém na atualidade em vigor e que, mais uma vez, se encontram alinhadas com as orientações da OCDE (Rodrigues, 2012).

De salientar que estas medidas foram precedidas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o qual aprovou o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, conferindo à escola uma centralidade na conceção e implementação de políticas educativas, e na construção de projetos educativos comuns em agrupamentos escolares. Mais, tarde, em 2008, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (com alterações do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 julho) revoga o anterior, mantendo a promoção de uma identidade de agrupamento, liderada por um órgão unipessoal, com funções executivas gestionárias, pedagógicas e administrativas e contemplando a participação da comunidade local na sua gestão e administração.

Ainda sobre a participação de Portugal no PISA e da entusiástica melhoria de resultados progressivamente alcançados, constata-se que "entre 2000 e 2012, os alunos portugueses apresentam um aumento generalizado e consistente do seu desempenho nos testes cognitivos do PISA, ao mesmo tempo que se verificou uma redução considerável, e em todos os domínios avaliados da percentagem de alunos com níveis de desempenho abaixo do nível 2" (Serrão, 2014, p. 288). Contudo, Fernandes e Gonçalves (2018) acautelam a assunção de causalidades relativas à adoção de orientações da OCDE uma vez que "uma parte substancial das medidas de política em âmbitos tão relevantes para a melhoria das aprendizagens e das competências dos alunos já tinham sido iniciadas em meados dos anos 80" (p.18).

Com efeito, estes autores alegam que os resultados dos alunos devem ser analisados de uma forma mais profunda e alargada, considerando características-chave nas medidas de políticas educativas públicas, tais como: Consensualidade (que reúnem um grupo alargado de sectores sociais, culturais e políticos); Continuidade (como, por exemplo, o Plano Tecnológico de Educação, precedido pelo Projeto Minerva ou o Nónio Século XXI, lançados desde a década de 80 e com efeitos seminais); Participado e Democrático (refletido nas medidas que convocam a comunidade educativa e a participação alargada de atores) e, por fim, com um Sistema de Avaliação, processo de regulação fortemente disseminado no final dos anos 80, quer ao nível da avaliação de aprendizagens, quer ao nível da avaliação de programas (Fernandes, Tinoca, Neves, Henriques & Viseu, 2018) e, em 2006, de escolas.

As Potencialidades da Avaliação na Política Atual

Apesar das políticas educativas desenvolvidas ao longo dos anos, e dos resultados animadores obtidos pelos alunos nalgumas avaliações internacionais, como as do PISA, Portugal

continua a registar níveis de retenção e abandono escolar preocupantes. De acordo com os dados do PISA 2018 (CNE, 2020), por exemplo, Portugal é um dos três países com a descida mais expressiva de retenção, mas ainda assim, com mais de 25% dos alunos com, pelo menos, uma retenção escolar (Anexo F).

De igual forma, o abandono escolar precoce, que está associado ao desemprego, à exclusão social e à pobreza apresenta-se, segundo Martins (2014), como um desafio aos estados-membro da União Europeia, pese em Portugal observar-se um declínio muito acentuado e motivador (atingindo em 2019, o valor de 10,6%, que se enquadra na meta definida para a União Europeia em 2020 de 10%, CNE, 2020).

Foi com o intuito de garantir o sucesso dos alunos no decurso da sua escolaridade obrigatória, de acordo com uma educação de qualidade, inclusiva e preparatória das imprevisibilidades do futuro (Cosme, 2018; Cosme, Ferreira, Sousa, Lima & Barros, 2020) que, em matéria de políticas públicas, na primeira década do atual milénio propôs:

A) A criação de um documento de referência, organizador do sistema educativo português: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho);

B) A criação de Aprendizagens Essenciais, articuladas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, para a operacionalização dos currículos e subsequente avaliação;

C) A publicação do Decreto-Lei enquadrador do regime jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), numa perspetiva holística, prevendo o papel de equipas multidisciplinares, escolares e comunitárias na operacionalização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno e na prossecução do desiderato: "Escola para Todos";

D) Uma perspetiva de avaliação predominantemente ao serviço das aprendizagens, com uma complementaridade entre a Avaliação Interna e a Externa, sendo a primeira a protagonista para efeitos de certificação e acesso ao ensino superior (e.g., Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e as respetivas Portarias).

De acordo com Formosinho e Machado (2016) "a massificação do ensino comporta uma heterogeneidade de crianças e adolescentes a instruir, estimular e socializar" (p. 22) pelo que a resposta não poderá ser a de uniformização dos processos pedagógicos e organizativos. Num quadro atual de autonomia escolar para a gestão pedagógica e flexibilidade curricular, em que se

evidenciam objetivos de inclusão e promoção do sucesso educativo, a avaliação emerge requerendo, "obrigatoriamente o alargamento do campo de conceções e instrumentos a mobilizar" (Cosme, 2018, p.87).

Importa alterar a conceção do chumbo e da sua beneficência no percurso escolar dos alunos, aceitando a premissa de que "todos os alunos aprendem" e que a psicologia nos tem vindo a demonstrar empiricamente. "O tópico do insucesso escolar enfrenta, na política educativa, dificuldades relacionadas com a perceção pública da repetência e do chumbo (...) Esta visão esquece que a alternativa à repetência e ao "chumbo" não é passar sem saber" (Rodrigues, 2012, p.182) ou, de acordo com Habermas (1976, cit. por Silva, 2010, p.28): "Não é o fenómeno de aprender, mas o de não aprender o que requer explicação".

Revisitando Goodlad, Fernandes (2021), alerta para a importância das escolas se perceberem como unidades básicas de renovação educativa, e, no seu modelo ecológico, atenderem à sua política de avaliação, que se deseja pedagógica, orientada para a qualidade do seu serviço e das aprendizagens realizadas.

Política Escolar de Avaliação Interna das Aprendizagens

De acordo com Cosme et al. (2020) a política educativa atual, cujos principais instrumentos legislativos já foram anteriormente elencados, convocam a uma visão socio construtivista da aprendizagem, em que o foco se descentra do ensino para ampliar o protagonismo na aprendizagem. E como referia Bloom (cit. por Perrenoud, 1999) já nos anos 60, todos os alunos são capazes de aprender.

A triangulação ensino-aprendizagem-avaliação pressupõe uma maior autonomia na gestão do currículo, a fim de se possibilitarem interligações entre domínios do mesmo e uma reorganização das metodologias de sala de aula, e o professor assume-se como o interlocutor qualificado (Cosme, et al., 2020) dos processos de aprendizagens. Como afirma Alves (2017, p. 163) "os professores detêm muitos poderes que muitas vezes não veem".

Assim, um docente reflexivo que interpela e introduz tarefas promotoras de aprendizagens contextualizadas pressupõe, por inerência, uma transformação das práticas de avaliação, sendo defensável pela constatação científica, que prevaleça a de carácter formativo em sala de aula. Já o próprio Conselho Nacional de Educação (2016), num parecer emitido em respeito à avaliação, privilegia a sua orientação para as aprendizagens.

Black e William (2010) defendem que o processo de ensino e aprendizagem deve ser interativo, uma vez que os professores necessitam de conhecer os progressos e as dificuldades dos alunos, muitas vezes imprevisíveis e variáveis conforme o aluno. Assim, entendem que a avaliação se refere às atividades realizadas pelos professores (e pelos alunos, na autoavaliação) para providenciar informação que se consubstanciará em *feedback* para a alteração de práticas docentes e discentes, assumindo ser a avaliação formativa a propícia para o efeito.

Identificam-se, a partir das explanações de alguns autores (e.g., Cosme et al., 2020; Fernandes, 2005, 2020d) um conjunto de aspetos a considerar na construção de uma política escolar de avaliação interna das aprendizagens:

1. A planificação global: Em que importa conceber um sistema de classificação e de avaliação. Pelo primeiro entende-se um procedimento aritmético que visa classificar os alunos, por via de ponderações atribuídas às diferentes recolhas de informação e, pelo segundo, uma dimensão pedagógica, orientada para apoiar o ensino e as aprendizagens. Será importante definir que natureza de avaliação prevalecerá numa realidade escolar e aferir as respetivas implicações pedagógicas.

2. A planificação específica: Trata-se, numa fase inicial, da definição do modelo, do referente e do plano de avaliação. A referência deverá ser comum a um contexto de escola, consensualizado entre a sua comunidade que "harmoniza a política de avaliação e orienta a estratégia a desenvolver" (Cosme et al., 2020, p. 44). Em consonância, definem-se os critérios de avaliação e os respetivos níveis de desempenho. De seguida, planificam-se as atividades disciplinares, pluri ou interdisciplinares, selecionando as tarefas e os instrumentos de recolha de informação percebidos como os mais adequados.

3. A recolha de informação: A mesma decorre das tarefas, dos processos e dos instrumentos selecionados, sendo desejável a sua diversificação, a fim de obter um retrato o mais completo possível do que os alunos são capazes de fazer.

4. A participação dos estudantes: A qual deve ser transversal, desde a construção da política à prática de sala de aula, sobretudo no que respeita ao sentido do *feedback*, dirigido ao incremento da qualidade das aprendizagens. Assim, Boyd et al. (2019), por exemplo, postulam que o *feedback* deve assentar essencialmente na direção dos alunos para o professor na medida em que, é quando estes partilham o que sabem, o que entendem, onde erram ou se equivocam, que o processo de

ensino e de aprendizagem pode ser sincronizado e poderoso. O "*feedback* aos professores torna a aprendizagem visível" (p. 19).

5. A interpretação: Trata-se da etapa em que se atribui um significado à informação que se recolhe; tende a decorrer em simultâneo com a própria fase de recolha. Cosme et al. (2020) destacam, contudo, que o distanciamento entre o processo de recolha e a sua interpretação pode permitir o seu aprofundamento e reinterpretação.

6. A tomada de decisão: Aceita-se que esta etapa não é objetiva, técnica ou instrumental, antes resultante de um ato profissional, ético, fundado em princípios de autonomia e responsabilidade.

7. A comunicação: Respeita ao canal definido pela escola para socialização dos critérios de avaliação, níveis de desempenho, na atribuição de *feedback* e da própria classificação, a fim de a tornar transparente.

Um aspeto sensível neste percurso de redesenho ou ressignificação da política escolar de avaliação das aprendizagens, prende-se com a definição de critérios de avaliação devendo claramente ser discernida a diferença entre critérios de escolas e os das disciplinas.

Segundo Neves e Ferreira (2015), os critérios de avaliação de escola remetem para um referencial comum de transição num final de ano ou ciclo de escolaridade. Esta perspetiva é subscrita por Cosme et al. (2020) que entendem que "compete aos diferentes estabelecimentos escolares definir um referencial comum de avaliação e clarificar quais os critérios para a transição de ano de escolaridade ou ciclo, curso ou módulo de formação" (p. 122).

Por sua vez, os critérios de avaliação de disciplina respeitam às orientações sobre as aprendizagens que se esperam e pelos quais os docentes e os alunos se devem orientar. Espera-se que seja em sede de cada grupo disciplinar, em função das especificidades de cada área, que os mesmos se construam assim como as respetivas ponderações (Cosme et al., 2020). Tratam-se de "interpretações refletidas do currículo" (Fernandes, 2020d, p. 10), não do currículo em si, constituindo-se como um meio relevante para a planificação do trabalho do professor. E assumem-se como "construção social", em que a escola espelha o seu projeto educativo, a sua interpretação do currículo (tomando em consideração, no contexto nacional português, documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), a

política curricular, as suas opções pedagógicas e as perspetivas interdisciplinares e transdisciplinares. Auxiliam ainda os alunos a perceber o que têm de aprender e saber fazer.

Cosme et al. (2020) questionam se critérios comportamentais como a participação, a frequência ou a pontualidade devem ser contemplados, uma vez que a avaliação pedagógica está intimamente relacionada com as aprendizagens. Fernandes (2020a), por sua vez, defende que os mesmos devem centrar-se numa análise e discussão do currículo, considerando o que é essencial aprender.

Por fim, sobre os critérios, Brookhart (2013) alerta ainda para a utilidade de se preferirem poucos critérios, integrativos, cada um de diferentes domínios do currículo.

Já em 2010 Black e William alegavam que “há uma necessidade de avançar, com o foco no interior da "caixa negra" e assim explorar o potencial da avaliação para elevar os padrões como uma parte integral do trabalho de aprendizagem de cada aluno” (p. 12, tradução livre). Assim, consideram quatro passos para a mudança de uma política educativa orientada para a melhoria das aprendizagens.

O primeiro respeita ao desenvolvimento dos profissionais, sugerindo criar um pequeno número de grupos locais de escolas (de diferentes níveis de ensino), comprometidas com o desenvolvimento da avaliação formativa e disponíveis para a colaboração com outras escolas locais. Entendem que as escolas envolvidas precisam de apoio ou tempo extra para os seus professores, para planear e refletir sobre a sua experiência à medida que se desenvolve, e para a partilhar. Ressalvam ainda a necessidade de avaliadores externos para ajudar professores com o seu trabalho de desenvolvimento, e coletar evidências de sua eficácia.

Um segundo passo, respeita à disseminação gradual, de esforços, resultados e recursos. Os autores salientam que este processo é inevitavelmente lento, uma vez que cada docente deve encontrar a sua própria forma de incorporar as práticas e ideias estabelecidas e reconhecer que, mesmo com treino e suporte especializado, precisa de tempo.

Uma terceira fase respeita à redução de obstáculos, examinando as características do sistema educacional que realmente obstruem o desenvolvimento de uma avaliação formativa eficaz e identifica como é que os seus efeitos negativos podem ser reduzidos.

Por fim, o quarto passo culmina na investigação, a fim de melhor se conhecerem métodos em sala de aula, impactos da motivação e experiência dos professores, ou as perspetivas e expectativas dos alunos para uma experiência bem-sucedida.

"Repensar a avaliação implica, necessariamente, uma reflexão sobre os modos como se encaram os processos de ensino e aprendizagem" (Cosme et al., 2020, p. 53). Como se plasma no quadro legislativo em vigor, a avaliação não deve surgir dissociada da didática, fazendo da mesma parte integrante. Já Harlen e James (1996) referiam que a avaliação formativa convoca à observação dos alunos, ouvindo-os a discutir espontaneamente um tema ou assunto com os seus pares ou com o professor.

Síntese

Tem vindo a tornar-se clara a posição da OCDE no que respeita à missão da escola e da urgência dos governos orientarem as suas políticas educativas para proporcionar a todos os alunos um percurso escolar de sucesso, segundo critérios de uma educação de qualidade, inclusiva e preparatória para um mercado de trabalho imprevisível, mutante e exigente.

A política pública portuguesa com enfoque na melhoria do sistema educativo e, em particular, na promoção do sucesso educativo, não tem ocultado, pela sua pertinência e papel, o sistema de avaliação. Com o presente trabalho sintetizou-se o percurso efetuado pelo país desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

A par das reformulações e inovação da legislação portuguesa em matéria de avaliação, Fernandes (2007b) identifica três características que se têm consolidado, a saber:

1. O predomínio da avaliação formativa: Desde 1992 que na legislação prevalece a avaliação formativa na sala de aula, com funções definidas de melhoria da aprendizagem.

2. A prevalência da avaliação interna para efeitos de progressão e certificação: Recorde-se que esta é a realidade no ensino básico e, no secundário, pontuam-se os exames nacionais em 30%.

3. A retenção dos alunos enquanto excecionalidade e no final de cada ciclo: A legislação prevê a retenção enquanto excecionalidade, e a ser considerada, privilegiadamente, no final de cada ciclo escolar, devendo, no decorrer de cada um, implementar-se planos de apoio específicos.

Assim, para que os mecanismos de regulação possam constituir-se um instrumento de melhoria das aprendizagens é importante desmistificar a perspetiva de classificação e avaliação, cujos testes de larga escala, como os internacionais, e dos quais o PISA é padrão, tendem a ser entendidos (Pacheco & Maia, 2017).

De acordo com Fernandes (2020f) importa nutrir uma cultura de avaliação promotora do ensino e aprendizagem, em detrimento do seu papel classificador e selecionador. Neste domínio: "A investigação tem evidenciado que as utilizações sistemáticas e regulares de práticas de avaliação formativa melhoram de forma muito significativa as aprendizagens" (Fernandes, 2007b, p.588). A avaliação formativa consubstancia-se num "processo intencional de ensino que envolve professores e alunos numa parceria ativa focada na conquista do conhecimento e na promoção da motivação para aprender" (Moss & Brookhart, 2019, p. 12, tradução livre).

Ensinar, aprender e avaliar a partir do currículo é o *core business* de um docente. Com a presente revisão enfatizou-se a importância não só do mesmo assentar numa cultura de transparência e participação, muito especialmente dos alunos, como também numa política mais ampla, ao nível escolar, que por sua vez, concorre para a prossecução das políticas educativas vigentes. Reduzir uma cultura de escola a uma política de classificação, muitas vezes enraizada na fórmula: 80% relativo às aprendizagens escolares e 20% a componentes não cognitivas, como as atitudes, o esforço ou a participação (Fernandes, 2020a) – dimensão não raramente parca em critérios transparentes e socializados - não contribui para a qualidade das aprendizagens e a melhoria da instituição em si.

A avaliação consubstancia-se como motor de desenvolvimento do sistema educativo. A forma como os estudantes vivem as tarefas e rotinas escolares permite a consolidação de conhecimentos (Fernandes, 2004), bem como a auto-regulação das aprendizagens, e a escola democrática, tendo como premissa um percurso de sucesso de todos e de cada aluno, é responsável inequívoca na segregação ou inclusão social.

Contextos para Ensinar e Aprender

A aprendizagem é um processo complexo que se encontra intrinsecamente relacionado com o contexto em que ocorre, tornando-se, por isso, fundamental considerar os recursos disponibilizados para o ensino e a aprendizagem, uma vez que desempenham um papel crucial na eficácia do processo educativo.

O contexto educativo influencia diretamente a qualidade e a profundidade das aprendizagens. Já David Ausubel, com a sua Teoria da Aprendizagem Significativa, enfatizava a importância dos conhecimentos prévios e da disposição do aluno para aprender; por sua vez, Piaget e Vygotsky, pioneiros no estudo do conhecimento, influenciaram a compreensão das situações de aprendizagem através do construtivismo e do socioconstrutivismo (Präss, 2012).

Os recursos disponibilizados em contexto escolar são fundamentais uma vez que podem impactar significativamente nos processos de ensino e de aprendizagem. De seguida far-se-á um breve enquadramento da tipologia de recursos e das suas mais-valias para a melhoria das aprendizagens. Em concreto, consideram-se, na presente análise, os recursos físicos e materiais, incluindo os recursos digitais. Em relação aos recursos humanos discriminam-se, por ser alvo de estudo no presente trabalho, os ambientes de aprendizagem participativos.

A Importância dos Recursos Físicos e Materiais

Há vários autores que enaltecem a importância do ambiente físico para a aprendizagem.

Carlina Rinaldi, por exemplo, uma importante figura na abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*, concebe os espaços físicos como elementos centrais no processo educativo. Deve-se ao fundador desta abordagem pedagógica, Loris Malaguzzi, a ideia popular de que o espaço físico funciona como um "terceiro educador", enquanto participante ativo na aprendizagem, e que desempenha um papel central, conjuntamente com os professores e os pares (Rinaldi, 2006). Assim, o design dos espaços deve ser intencional e inspirador, promovendo a autonomia, a interação e a exploração criativa, refletindo os valores e os objetivos pedagógicos, enquanto extensão do currículo.

A autora, dedicada sobretudo à educação pré-escolar, sensibiliza para a pertinência da flexibilidade dos espaços, os quais podem ser reorganizados de acordo com as necessidades das crianças e dos projetos em curso, permitindo múltiplas formas de interação (individual, em pares, em plenário). A estética é apresentada como uma componente fundamental no ambiente de aprendizagem, não apenas na sua dimensão visual, como também na funcionalidade e na forma como o espaço apoia as relações. Por fim, há um destaque para os materiais a oferecer nos ambientes (e a sua disposição) que, segundo a autora, devem ser ricos, variados e acessíveis, encorajando a sua experimentação.

Por sua vez, Evans (2006), investigador em psicologia ambiental dos Estados Unidos da América, investigou como fatores do ambiente físico (e.g., ruído, densidade populacional, qualidade do ar e design dos espaços) podem afetar as crianças e os adolescentes. Muitos dos estudos dos seus estudos foram realizados em escolas e ambientes residenciais, tendo concluido, por exemplo, que o ruído ambiental elevado (como o barulho de aviões, tráfego ou ruídos dentro da própria escola) prejudica diretamente a compreensão verbal, a leitura e a memória a curto prazo, para além de ruídos crónicos conduzirem as crianças a níveis mais altos de stress psicológico e menor capacidade de atenção.

Tal, permite destacar a importância de criar escolas com atenção especial à acústica, conforto térmico, iluminação e ergonomia.

Por sua vez, Barrett, Zhang, Moffat e Kobbacy (2015), no Reino Unido, conduziram estudos amplos sobre o impacto do design escolar na aprendizagem, incluindo o influente relatório *Clever Classrooms* (2015). Com esta investigação os autores analisaram como é que as características físicas das salas de aula influenciaram a aprendizagem de 3766 alunos de 153 salas de aula em 27 escolas de 1º ciclo e encontraram um impacto significativo do ambiente físico na aprendizagem, dado que as mesmas explicaram até 16% da variação no progresso escolar durante um ano letivo.

O estudo permitiu identificar três dimensões principais influentes: a) o estímulo natural: fatores como iluminação natural, qualidade do ar, e temperatura; b) a estimulação apropriada: decoração equilibrada e níveis adequados de estímulos visuais, sem excesso de informações; e, c) as condições individuais: flexibilidade do espaço, como equipamentos móveis e de ergonomia ajustável às necessidades individuais dos alunos.

Este trabalho foi fundamental para destacar como pequenas mudanças no design e nas condições das salas de aula podem conduzir a melhorias significativas no desempenho dos alunos, demonstrando que fatores ambientais devem ser considerados no planeamento de escolas e salas de aula.

Ken Robinson, por sua vez, foi um educador, escritor e palestrante britânico, amplamente reconhecido pelo seu TED Talk *Do Schools Kill Creativity*? (As Escolas Matam a Criatividade?). Robinson (2011) argumentou que os espaços escolares tradicionais muitas vezes restringem a criatividade, por se consubstanciarem em lugares rígidos, padronizados, desprovidos de estímulos sensoriais que favoreçam a imaginação e a expressão pessoal. Como sugestão, apresenta salas de aula mais flexíveis, que incentivam o movimento, a troca de ideias e o uso de materiais diversos, sobretudo em disciplinas que fomentem o pensamento criativo. O autor enfatiza ainda que ambientes dinâmicos e estimulantes são mais propensos a promover a criatividade, pois oferecem uma maior gama de experiências sensoriais convidativas para despertar o pensamento fora do convencional. Isto inclui o uso de cores, texturas, luzes e até mesmo de música. Em suma, Robinson (2011) defende que ambientes de aprendizagem mais abertos, flexíveis e estimulantes são essenciais para cultivar a criatividade e a inovação, permitindo que os alunos possam explorar

as suas ideias e desenvolver uma diversidade de competências que ultrapassam o que é tradicionalmente ensinado nas escolas.

Herman Hertzberger, arquiteto e teórico holandês, considerado como um dos mais influentes pensadores sobre *design* de espaços educativos e sociais ficou particularmente conhecido pelo seu trabalho sobre a arquitetura de escolas e a relação entre o espaço e a aprendizagem, defendendo um *design* arquitetónico flexível e humanizado, convidativo à interação social entre os alunos. Para Hertzberger (2008) o conceito de "espaço para o outro", sugere que uma escola deve facilitar o encontro e a relação entre os indivíduos, devendo os espaços ser projetados para que as pessoas se sintam parte de um todo coletivo.

Em Portugal, Costa e Silva (2022), estudou como é que o ambiente físico escolar influencia diretamente o ensino e a aprendizagem em duas escolas de um agrupamento no litoral. A autora referiu que os ambientes bem planeados e equipados podiam melhorar significativamente o desempenho dos alunos, promovendo um ambiente mais propício à aprendizagem e concluiu que o bem-estar de alunos e professores estava intimamente relacionado com as condições físicas das salas de aula, incluindo fatores como a iluminação, o mobiliário adequado e os recursos materiais disponíveis. A investigação sugeriu ainda que as salas de aula flexíveis, que permitem diferentes configurações, poderiam atender melhor às diversas necessidades pedagógicas e aos estilos de aprendizagem. A autora ressalvou a importância de envolver a comunidade escolar no planeamento e na organização dos espaços físicos, para que estes possam refletir as suas necessidades e expectativas.

A preocupação com o espaço físico escolar tem sido abordada em documentos orientadores de políticas educativas nacionais e internacionais. Em relatórios como o *The Learning Environment Matters* (2017), por exemplo, a OCDE destaca que ambientes escolares de qualidade são cruciais para o sucesso escolar e o bem-estar dos alunos.

A UNESCO, por sua vez, enaltece a temática da acessibilidade e da criação de ambientes inclusivos na educação, para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todas as crianças, independentemente das suas capacidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Com efeito, a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e o *Marco de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais* foram adotados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, e constituiu-se como um marco na democratização da educação ao estabelecer como princípios fundamentais: a) a inclusão como um direito humano: Toda criança tem o direito à educação e deve ser incluída no sistema de ensino regular, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais; b) A educação como ferramenta de igualdade: A inclusão nas escolas promove a tolerância, o respeito e a aceitação da diversidade entre todos os alunos; e, c) A adaptação dos ambientes escolares: As escolas devem ser projetadas para atender às diversas necessidades das crianças, incluindo adaptações físicas, pedagógicas e tecnológicas.

Em suma, a criação de ambientes inclusivos não remete apenas para uma questão de acessibilidade física, mas igualmente de transformação cultural e educacional. O princípio subjacente é que todos os alunos têm direito a um ambiente que os acolha e lhes permita alcançar o seu potencial máximo e a *Declaração de Salamanca* continua a ser uma referência essencial nesse processo, inspirando políticas e práticas que procuram tornar a inclusão uma realidade em todos os contextos educativos.

Os Recursos Materiais e Digitais nos Contextos Escolares

Dos quadros, aos manuais, dos projetores, aos jornais e revistas, dos microscópios aos tubos de ensaio, dos jogos educativos a materiais manipuláveis, os recursos materiais nas salas de aula são ferramentas utilizadas pelos professores, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e eficazes.

A criação de espaços inclusivos e acessíveis, aliada à disponibilização de materiais diversificados, permite que as crianças se envolvam de forma significativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências fundamentais para a construção de uma comunidade escolar mais participativa.

Como condições facilitadoras da introdução e utilização de recursos materiais nos espaços, destacam-se:

1. Organização do Espaço: ambientes bem estruturados, que permitem a reorganização de mobiliário e acesso livre aos materiais, favorecedores da interação e da colaboração entre os alunos (Rinaldi, 2006).
2. Autonomia na Escolha: os alunos com acesso livre a materiais podem explorar soluções criativas e participar mais ativamente em atividades que reflitam os seus interesses (Cunha, 2018).

E podem encontrar também como fatores bloqueadores:

1. Falta de Manutenção: estruturas precárias ou materiais inadequados que dificultam a relação dos alunos em atividades participativas (Trevisan, 2014).
2. Uniformidade de Recursos: a ausência de diversidade nos materiais, limitadora da adaptação às necessidades individuais de aprendizagem (Sampaio, 2017).

A aprendizagem não ocorre no vácuo, mas sim num contexto específico que é moldado por recursos disponíveis e que igualmente deve recensear as suas necessidades. Investir em recursos educativos de qualidade e capacitar os docentes para utilizá-los de forma eficaz é essencial para criar ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes.

Por sua vez, os recursos digitais têm transformado significativamente o contexto escolar, proporcionando novas oportunidades de participação, aprendizagem e colaboração.

Segundo a UNESCO (2019) os recursos digitais são ferramentas baseadas em tecnologia que incluem dispositivos, aplicativos e plataformas projetados para apoiar a educação e a aprendizagem (e.g., softwares educativos e plataformas de aprendizagem *online, tablets* e computadores).

Hart (1992) afirma que a integração de recursos digitais pode ampliar as competências dos alunos para expressarem e participarem em dinâmicas escolares colaborativas. Por sua vez, Sampaio (2017) reforça que estes recursos podem promover a aprendizagem personalizada, adaptando-se às necessidades e interesses individuais.

Os recursos digitais potenciam a adaptação dos conteúdos ao ritmo e às preferências de cada aluno, promovendo maior compromisso com a aprendizagem e autonomia (Prensky, 2010): ferramentas como jogos educativos e plataformas de aprendizagem gamificada incentivam a resolução de problemas e a criatividade (Gee, 2007); já as plataformas como o *Google Classroom e Microsoft Teams* promovem a colaboração, facilitando projetos em grupo e discussões temáticas (Beetham & Sharpe, 2013).

Como desafios e potenciais limitações, identificam-se, a falta de acesso a dispositivos e conexões de internet de qualidade, a capacitação de docentes para integrar eficazmente os recursos digitais nas suas práticas pedagógicas (Sampaio, 2017) ou o uso crítico e seguro da tecnologia, uma vez que a exposição às tecnologias também acarreta riscos, como o *cyberbullying* ou o acesso a conteúdos inadequados (Livingstone, 2012).

Os recursos digitais representam um pilar essencial para transformar a educação contemporânea, tornando-a mais inclusiva, interativa e adaptada às necessidades individuais. Para maximizar os seus benefícios, é necessário investir em infraestruturas, capacitação docente e estratégias que promovam o uso crítico e seguro das tecnologias em ambiente escolar.

Políticas e Modelos de Participação Dos Alunos

O tema da participação dos alunos em contextos escolares constitui-se como essencial para a formação de cidadãos democráticos e comprometidos. Não será, pois, de surpreender o facto de se encontrar na literatura a explanação do seu conceito associado aos direitos consagrados às crianças.

Esta subsecção aborda os principais conceitos, autores centrais na abordagem ao tema e a principal legislação, no contexto português, sobre o direito à participação.

A definição de participação como "um processo através do qual as partes interessadas influenciam e partilham o controlo sobre iniciativas de desenvolvimento, decisões e recursos que os afetam" é atribuída ao Banco Mundial (World Bank, 1994, p. 4, tradução livre). À data, importava ao Banco Mundial promover reformas e políticas, em que uma definição de participação apoiava medidas económicas nos países em desenvolvimento e aumentava a legitimidade política dos governos para melhorar a eficiência na prestação de serviços públicos.

Esta conceção enfatizava alguns elementos importantes da participação: Que se tratava de um processo e não de um evento isolado, que abrange iniciativas de desenvolvimento e tomada de decisões, bem como de alocação de recursos. Acima de tudo, representava uma visão mais abrangente da participação, ultrapassando a mera consulta para incluir um papel ativo das partes interessadas nas decisões sobre questões que as impactam. Esta conceção de participação foi, contudo, criticada por ser excessivamente limitada e por não abordar questões mais amplas de poder e política na tomada de decisões sobre o desenvolvimento (Coutinho, 2022).

Soares (2005) realça que a "participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos" (p. 23) e Tomás (2007) destaca que participar é "um processo gradual, na medida em que evolui com a experiência e a aprendizagem" (p. 5).

Após a definição de participação pelo Banco Mundial em 1994, outro marco importante na evolução deste conceito foi a Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento, em 2005 (OCDE, 2005). Esta declaração, conjuntamente com a Agenda para Ação de Acra em 2008 (OCDE, 2008), estabeleceu critérios-chave que passaram a orientar as ações dos doadores e países em desenvolvimento em relação à participação.

A Declaração de Paris (OCDE, 2008) introduziu princípios fundamentais para uma nova conceção de participação no contexto do desenvolvimento, designadamente, que os países em desenvolvimento deveriam conceber as suas próprias estratégias e ativar meios e instituições próprias, tanto nacionais quanto locais para o efeito, tanto os países em desenvolvimento quanto os doadores deveriam assumir responsabilidade pela execução operacional e financeira dos programas e projetos; que deveria haver uma harmonização das diversas intervenções de cada doador.

Estes princípios representaram uma mudança significativa na conceção de participação, enfatizando o protagonismo dos países em desenvolvimento e a necessidade de uma abordagem mais colaborativa e alinhada entre todos os intervenientes.

Ao nível do público mais jovem, a participação das crianças surge associada à consagração de direitos com uma evolução significativa ao longo dos séculos XX e início do XXI.

Segundo a UNICEF (2020) cada etapa representa um avanço na compreensão e proteção dos direitos das crianças, evoluindo de uma abordagem principalmente protetora para outra, reconhecedora das crianças como sujeitos ativos de direitos. Sintetizam-se os principais marcos históricos:

1. Declaração de Genebra (1924): Foi o primeiro documento internacional a reconhecer que as crianças têm direitos específicos; o documento não era juridicamente vinculativo, mas estabeleceu um precedente importante, focado principalmente na proteção e bem-estar dos menores.

2. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): Definiu direitos humanos fundamentais para todas as pessoas, mencionando especificamente que a infância tinha direito a cuidados e assistência especiais, o que serviu de base para futuros documentos sobre os seus direitos.

3. Declaração dos Direitos da Criança (1959): Expandiu os princípios da Declaração de Genebra, estabelecendo 10 princípios fundamentais dos direitos das crianças; ainda não era juridicamente vinculativa, mas influenciou políticas e legislações nacionais.

4. Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989): tratou-se do primeiro instrumento internacional juridicamente vinculativo sobre os direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos não apenas objetos de proteção, mas de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais; introduziu o conceito de "interesse superior da criança".

Neste documento consta o artigo que se refere especificamente ao direito à participação:

> 1. “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”
>
> 2. “Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja

através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional".

(CDC, 1989, Artº 12)

Este artigo reconhece às crianças o direito à expressão das suas opiniões de forma livre e de as mesmas serem consideradas em assuntos que lhes digam respeito. Sampaio (2017) ressalva que este documento altera o estatuto das crianças e jovens na gestão do espaço público e privado, conferindo-lhes espaço para a sua expressão. Portugal ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança, incorporando os seus princípios na legislação nacional e o país adaptou a sua legislação para refletir os princípios da Convenção, fortalecendo os direitos das crianças no contexto nacional (UNICEF, 2020).

A Participação das Crianças no Contexto Educativo

Em Portugal, a legislação sobre a participação das crianças na escola é baseada em várias normas que garantem os seus direitos e promovem a participação ativa no processo educativo, tais como:

1. Constituição da República Portuguesa (CRP, 1976): A Constituição garante a todos os cidadãos, incluindo as crianças, o direito à educação. A CRP prevê que o Estado deve assegurar a educação para todos, respeitando a liberdade de aprender e ensinar, e promovendo a participação ativa dos alunos nos processos educativos.

2. Lei de Bases da Educação (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro): A Lei de Bases da Educação estabelece os princípios fundamentais da educação em Portugal, incluindo o direito à educação e a participação dos alunos. Ela destaca que a educação deve almejar a cidadania ativa e o respeito pela liberdade e pelos direitos humanos, assegurando que todos os alunos, possam participar no processo educativo de maneira plena e construtiva.

3. Proteção das Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 166/99, de 14 de setembro): Esta lei reforça a necessidade de garantir um ambiente educativo que respeite os direitos da criança e assegure a sua participação de maneira protegida e respeitosa.

4. Referencial de Direitos Humanos (2024): Embora não seja uma lei específica, este plano estabelece diretrizes para a promoção da educação para a cidadania, o respeito pelos direitos humanos e a participação das crianças nas questões que afetam a sua vida escolar e social. A educação para a cidadania inclui a formação de cidadãos ativos e conscientes, respeitando a capacidade de se expressarem e participarem.

5. Estatuto do Aluno (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro): Regula a relação entre os alunos e o sistema educativo, estabelecendo os direitos e deveres dos estudantes nas escolas. Entre os direitos dos alunos, encontra-se o de participação na vida da escola, de ser ouvido, de expor as suas opiniões e de participar em atividades escolares que favoreçam o seu desenvolvimento.

6. Educação Inclusiva e Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decretos-Lei nº54/2018 e nº55/2018, de 6 de julho): destacam a importância da participação ativa das crianças na escola, promovendo uma educação mais inclusiva e centrada no aluno, designadamente: a) participação nos processos de aprendizagem; b) autodeterminação (o respeito pela autonomia pessoal, considerando as necessidades, interesses e preferências dos alunos); c) envolvimento no processo de avaliação (assegura o direito de todos os alunos participarem no processo de avaliação); d) participação na tomada de decisões (cria oportunidades para que os alunos exerçam o direito de participar nas decisões que os afetam); e) diferenciação pedagógica (permite que as tarefas em sala de aula sejam diferenciadas, considerando as necessidades individuais dos alunos); f) centralização no aluno (foca as aprendizagens no aluno, promovendo a sua autonomia e espírito crítico); g) flexibilidade curricular (oferece maior flexibilidade na gestão curricular, permitindo adaptar o ensino às necessidades dos alunos); e, h) participação ativa (incentivando as metodologias ativas e os projetos que os envolvam na planificação e execução das suas aprendizagens).

A par das políticas, vários autores têm abordado a importância da participação das crianças no contexto escolar. Soares (2005), por exemplo, enfatiza que a "participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos" (p. 152). Por sua vez, Tomás (2007) afirma que participar significa influenciar diretamente as decisões, sendo a negociação entre adultos e crianças, fundamental.

Sheridan e Pramling Samuelsson (2001) ressalvam que a capacidade das crianças de demonstrarem opiniões é influenciada pelo contexto e pelo modo como os adultos facilitam a expressão e apoiam a sua participação. Em consonância, Graham e Fitzgerald (2010) defendem

uma abordagem dialógica que extravasa o mero ato de "ouvir as vozes" das crianças; relevando as interações e os relacionamentos direcionados para o reconhecimento e a agência individual das crianças e adultos.

Lima (1992) enfatiza a importância dos modelos organizacionais da escola na promoção de práticas participativas. Postula que a escola deve ser entendida como uma organização educativa que integra diferentes modelos organizacionais, incluindo os democráticos, os quais favorecem a participação. Assim, será necessário considerar a escola simultaneamente como um local de reprodução e produção, com potencial para fomentar a participação ativa dos alunos. O autor sugere que a participação na organização escolar deve ser analisada em dois planos: o "plano das orientações para a ação" e o "plano da ação", reconhecendo que nem todo discurso se traduz em prática organizacional e que a implementação de práticas participativas requer monitorização e controlo.

Por sua vez, Canário (2005) defende que a escola deve ir além do modelo tradicional de ensino, assumindo um papel mais abrangente na promoção da participação e inclusão dos alunos. Assim é importante constituir-se como um espaço onde a política e a democracia se consubstaciem em vivências, criando uma cidadania plena. Segundo o autor, a instituição escolar precisa, assim, de chamar a si a responsabilidade para criar espaços que estimulem aprendizagens significativas e participativas, reconhecendo que muitas relevantes ocorrem fora do tempo formal escolar.

Tal tende a acontecer uma vez que as crianças são frequentemente vistas como sujeitos passivos na gestão da vida escolar, com dinâmicas participativas esporádicas (Tomás & Gama, 2011).

Há autores que defendem a importância do diálogo para combater este papel passivo. Graham e Fitzgerald (2010) postulam que diálogos abertos promovem transformações na perceção infantil e Filipe e Silva (2021) defendem o incentivo à participação pelo desenvolvimento da cooperação e responsabilidade.

Estes são alguns autores que convergem na ideia de que a escola assume um papel fundamental na promoção de uma participação efetiva dos alunos, transcendendo o modelo

tradicional de Ensino, com a criação de espaços e práticas que favoreçam o envolvimento ativo dos estudantes na vida escolar e na construção de uma sociedade mais democrática.

Do ponto de vista de benefícios, a participação desenvolve competências sociais, autonomia e responsabilidade (Hart, 1992), criatividade, autoestima e resolução de conflitos (Sampaio, 2017), e potencia o fortalecimento de organizações sociais e democráticas através de experiências coletivas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Modelos Teóricos de Participação das Crianças

Os modelos teóricos sobre a participação das crianças são importantes por várias razões. Os mesmos fornecem uma base teórica para orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas na criança, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e de práticas mais democráticas.

Por outro lado, evidenciam como a participação contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos menores e destacam a importância de se considerarem diferentes formas de expressão e participação.

Seguem-se três modelos mencionados genericamente, pelas suas diferentes perspetivas sobre a participação infantile, e a Escada de Hart que será explanada com mais pormenor, considerando a sua utilização na presente investigação.

O modelo de participação proposto por Shier (2001) oferece uma estrutura para analisar e promover o envolvimento das crianças nos processos de tomada de decisão. Este modelo é composto por cinco níveis progressivos de participação:

1. As crianças são ouvidas.

2. As crianças são apoiadas para expressarem as suas opiniões.

3. As opiniões das crianças são levadas em consideração.

4. As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão.

5. As crianças partilham poder e responsabilidade nas decisões.

Em cada nível, Shier identifica três estágios de compromisso:

1. Abertura: Quando os adultos estão dispostos a trabalhar naquele nível.

2. Oportunidade: Quando há recursos e competências para trabalhar naquele nível.

3. Obrigação: Quando há uma política estabelecida convidativa a que se trabalhe naquele nível.

Destaca-se o facto de não incluir níveis de não-participação, diferentemente do modelo de Hart (1992), e oferece uma estrutura clara para que professores e líderes possam avaliar e melhorar a participação das crianças em diferentes contextos.

Um segundo modelo designa-se de Cadeia de Participação e foi proposto por Prout, Simmons e Birchall (2006), o qual oferece uma perspectiva mais abrangente sobre a participação infantil, focando-se em três elementos-chave inter relacionados:

1. Motivação: Este elemento explora as razões que podem levar as crianças a participar, tais coomo, a) incentivos individuais (interesses pessoais, desejo de aprender ou desenvolver competências); b) incentivos coletivos (sentimento de pertença a um grupo ou comunidade); c) normas sociais (expectativas culturais ou familiares sobre participação); d) experiências anteriores (participações bem-sucedidas no passado podem motivar futuras participações).

2. Recursos: Refere-se às capacidades e meios necessários para uma participação efetiva, como a) competências comunicativas (capacidade de expressar ideias e opiniões); b) conhecimento (compreensão sobre o tema ou contexto da participação); c) tempo (disponibilidade para se envolver nas atividades); d) apoio adulto (orientação e suporte de adultos facilitadores); e) espaços adequados (ambientes físicos e sociais que promovam a participação).

3. Impacto: Analisa os resultados e as mudanças decorrentes da participação das crianças, como, a) mudanças pessoais (incremento de autoestima, desenvolvimento de competências); b) mudanças institucionais (alterações de políticas ou práticas organizacionais); c) mudanças comunitárias (transformações no ambiente social mais amplo); d) *feedback* (importância das crianças perceberem o impacto da participação).

A relação entre estes elementos sugere que uma participação efetiva requer um equilíbrio entre a motivação, os recursos disponíveis e o impacto percebido. Por exemplo, crianças altamente motivadas, mas sem recursos adequados, podem frustrar-se. Da mesma forma, a falta de impacto visível poderá diminuir a motivação para futuras participações. Este modelo oferece uma ferramenta útil para analisar e promover a participação em diversos contextos, desde escolas a projetos comunitários, enfatizando a importância de considerar todos os aspetos para uma participação significativa e sustentável (Prout, Simmons & Birchall, 2006).

Por fim, a abordagem de Lansdown (2010), oferece uma estrutura mais detalhada para compreender e promover o envolvimento das crianças em processos decisórios. Compõe-se de três níveis de participação,

1. Participação Consultiva: a) os adultos reconhecem que as crianças têm perspetivas e experiências únicas para contribuir; b) as crianças são consultadas para fornecer informações e *insights* sobre as suas vidas, experiências, preocupações e questões que as afetam; c) o processo é iniciado, liderado e gerido por adultos, i.e, as crianças não têm controlo sobre os resultados; d) os adultos comprometem-se a considerar as opiniões das crianças.

2. Participação Colaborativa: a) há uma parceria mais estreita entre as partes, em que as crianças têm um maior envolvimento em todas as etapas do processo, desde a identificação de problemas até à implementação de soluções; b) é oferecida à criança a oportunidade para uma tomada de decisão partilhada; c) as crianças podem influenciar tanto o processo como o resultado; d) pode incluir projetos iniciados por adultos que envolvem a colaboração com crianças ou iniciativas lideradas pelas mesmas com a colaboração de adultos.

3. Participação Liderada por Crianças: a) as crianças têm o espaço e a oportunidade de identificar questões do seu interesse, em que os adultos atuam como facilitadores, não líderes; b) as crianças controlam o processo e os resultados; c) as crianças têm poder para tomar decisões por si mesmas; d) o papel dos adultos é fornecer informação, orientação e apoio para permitir que as crianças persistam nos seus próprios objetivos.

Lansdown (2010) advoga que a qualidade da participação é tão importante quanto o nível. A autora propõe avaliar a participação tendo em consideração: a) a extensão do envolvimento das crianças ao longo do processo; b) a qualidade das oportunidades oferecidas para a participação; e c) o impacto real da participação nas vidas das crianças, nas instituições e nas tomadas de decisão.

Esta abordagem reconhece que diferentes níveis de participação podem ser apropriados em diferentes contextos e que o objetivo deve ser o de maximizar as oportunidades para as crianças influenciarem questões que lhes digam respeito, de acordo com a sua autonomia e os seus interesses.

Cada um destes modelos oferece uma perspetiva única e ferramentas para analisar e promover a participação infantil em diferentes contextos, desde o individual até o institucional e político.

De seguida, complementa-se a presente revisão de literatura com a explanação da escada de Hart.

A Escada de Participação de Hart

Roger Hart, de nacionalidade britânica, psicólogo ambiental, foca-se na sua área de estudo no desenvolvimento e na participação das crianças nos seus ambientes.

Hart (1992) considera a participação como um direito fundamental para a construção de uma sociedade democrática, e defende que a capacidade de participar é um processo gradual que se adquire com prática, aprendizagem e motivação.

Em 1992, Hart criou a metáfora da "Escada da Participação", que se tornou uma referência crucial para entender os diferentes níveis de envolvimento das crianças em processos participativos. A obra de Roger Hart tornou-se uma referência mundial no campo dos direitos da criança e da sua participação, influenciando pesquisadores, professores e políticas em todo o mundo.

A escada de participação de Roger Hart (1992) consubstancia-se numa metáfora que ilustra oito degraus de participação, desde práticas de manipulação (não-participação) até às decisões partilhadas entre crianças e adultos (participação genuína e partilhada). A Figura 7 ilustra o referido modelo.

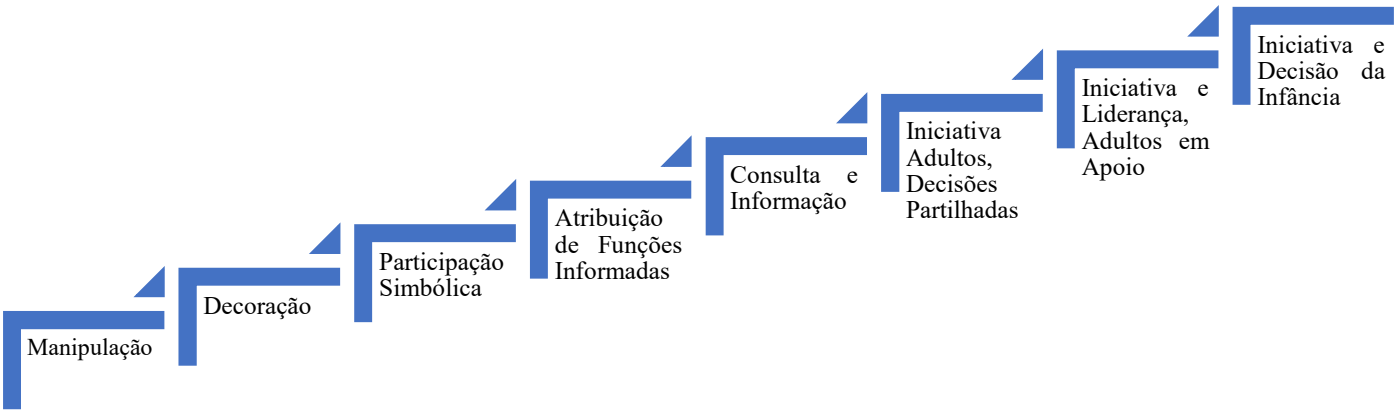


Figura 7. Escada de Participação (adaptado de Hart, 1992)

Esta escada pode ser agrupada em três categorias principais: não participação, semi participação e participação, conforme o nível de envolvimento e autonomia dos menores:

1. Não Participação: inclui os níveis onde as crianças estão presentes, mas sem influência real ou entendimento sobre o seu papel:
    a. Manipulação (1º degrau): as crianças participam simbolicamente em atividades sem compreenderem o seu propósito ou objetivo real. Elas participam de forma passiva, sem autonomia nem escolha;
    b. Decoração (2º degrau): as crianças participam apenas para "decorar" um evento ou projeto. Elas estão presentes, mas sem qualquer poder de decisão ou compreensão sobre o seu papel;
    c. Participação Simbólica (3º degrau): as crianças são envolvidas apenas para dar uma aparência de inclusão. Elas têm pouca ou nenhuma influência real nos processos ou decisões.
2. Semi Participação: Há alguma compreensão e envolvimento, mas a sua participação ainda é limitada ou controlada pelos adultos:
    a. Atribuição de Funções com Informação (4º degrau): as crianças desempenham tarefas designadas, mas entendem por que estão envolvidas e a importância das suas ações. No entanto, a sua influência permanece limitada.

b. Consultadas e Informadas (5º degrau): as crianças são ouvidas e recebem informações claras sobre o processo. As suas opiniões são consideradas, mas ainda não possuem autonomia na tomada de decisões.

3. Participação Genuína: Há um papel ativo, em que os menores influenciam as decisões e/ou lideram o processo, com ou sem apoio dos adultos:
    a. Iniciativa dos Adultos, com Decisões Partilhadas (6º degrau): os adultos iniciam o projeto, mas incluem as crianças no processo de tomada de decisões. Há um trabalho colaborativo.
    b. Iniciativa e Liderança, com Apoio dos Adultos (7º degrau): as crianças lideram o processo, enquanto os adultos desempenham um papel de apoio, fornecendo recursos e orientação conforme o necessário.
    c. Iniciativa e Controlo Infantil (8º degrau): as crianças têm controlo total sobre o projeto ou atividade. Elas tomam as decisões e implementam as suas ideias, com liberdade e autonomia.

Em contexto escolar, a escada de Hart (1992) pode encorajar docentes e líderes a refletirem sobre como envolver os alunos de forma significativa e respeitosa, sendo também uma ferramenta para avaliar e melhorar práticas participativas, promovendo níveis mais genuínos de envolvimento e liderança, promovendo a formação de cidadãos plenos de forma eficaz.

Segue-se uma secção precisamente sobre a melhoria e eficácia das escolas.

Síntese

O ambiente físico da sala de aula, incluindo mobiliário adequado e espaços bem projetados, contribui para criar um ambiente propício à aprendizagem. Por outro, os materiais proporcionam uma experiência tátil que pode facilitar a compreensão e retenção de informação.

A integração de recursos educativos digitais, por sua vez, inclui uma variedade de formatos, como vídeos, simulações, jogos educativos e plataformas interativas, que podem atender a diferentes estilos de aprendizagem e aumentar a motivação dos alunos.

A digitalização de recursos educativos facilita ainda o acesso e a distribuição de conteúdos, permitindo que docentes e alunos acedam a materiais em qualquer lugar. Tal promove uma maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem e possibilita a atualização constante dos seus conteúdos. A criação de ambientes de aprendizagem que integram tanto recursos físicos quanto digitais pode proporcionar experiências pedagógicas mais ricas e diversificadas. Isto permite que os estudantes explorem conceitos de múltiplas perspetivas, desenvolvam competências e se preparem melhor para os desafios do mundo futuro.

A liderança escolar desempenha um papel crucial na gestão eficaz dos recursos educativos, sejam eles físicos, materiais ou digitais. Os líderes educacionais são responsáveis por tomar decisões estratégicas que impactam diretamente na qualidade do ensino e na eficiência administrativa da instituição.

Surge assim, um conjunto de reflexões em torno do papel da liderança escolar na gestão e promoção da utilização destes recursos, contribuindo para timbrar as situações de aprendizagem.

Importa que os líderes escolares desenvolvam uma visão clara para a integração desta tipologia de recursos, alinhando-os com os objetivos pedagógicos da instituição. Tal envolve a análise cuidadosa da realidade escolar, a identificação de metas claras e a escolha de ações que conduzam a resultados desejados. A liderança eficaz requer a habilidade de articular esta visão e traduzi-la em planos estratégicos concretos que orientem a alocação e utilização dos seus recursos.

Tal implica ainda a tomada de decisões informadas sobre a aquisição e implementação de novas tendências educativas, na senda permanente da inovação e da melhoria, para além do incentivo ao desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, especialmente no que diz respeito à integração de novas tecnologias e metodologias de ensino.

Ficou também clara que a participação ativa dos alunos é essencial para uma aprendizagem efetiva. Em conformidade, importa atender à participação dos alunos, indagando em que medida é que a mesma é atendida na definição de opções estratégicas e avaliação da própria atividade escolar. A importância de recolher informação (inclusive, com professores e alunos), sistematizar dados e analisá-los para gerar resultados deve ser ainda uma preocupação eminente, com o intuito de decidir, de forma sustentada, sobre novas formas de atuação.

Ao equilibrar cuidadosamente estes elementos, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem ricos e dinâmicos que preparam os alunos para os desafios do século XXI.

A "Boa Escola"

Independentemente da autonomia mais ou menos legislada, a escola, segundo Bolivar (2012b), deve ser perspetivada como "unidade básica de mudança e inovação" (p.19), sustentada num paradigma onde os seus atores concebem e operacionalizam a sua própria melhoria, de forma mais eficaz. Esta é a chave para uma "melhoria sustentável", assente na capacidade interna de mudança.

Já Goodlad (1994a), nos anos 60, caracterizava uma "boa escola" enquanto "coisa orgânica" ou eco sistémica, isto é, que exercita uma autoconsciência sobre a sua cultura, refletindo-a com alunos e pais, englobando o seu sistema de órgãos e conexões por via de relações construtivas institucionais positivas e definindo um conceito interno sobre o seu papel educacional e o trabalho académico. Para este autor, uma "boa escola" apresenta um ecossistema saudável, em que a missão e a sua função se desenvolvem numa relação francamente estreita. Goodlad (1994b) enaltece ainda o papel da liderança escolar, referindo que se deve concentrar na liderança educacional, em detrimento da gestão escolar, uma vez que esta é apenas parte do "modelo defeituoso da fábrica" (p. 34). Esta é uma ideia reforçada por Bolivar (2015) que identifica a associação do conceito de "liderança instrucional" ao movimento de escola eficaz, referente à instrução de processos de melhoria dos professores e alunos.

Segundo Castanheira (2014), o Conselho Nacional de Educação, através da sua Recomendação nº 1/2011, identificou características das escolas de qualidade, referindo, por exemplo, as que garantem a equidade no acesso, as que promovem a participação de todos e as que se relacionam de forma aberta com as comunidades em que estão inseridas.

Temas como a “qualidade da escola” ou a “eficácia do ensino” são indissociáveis dos modelos de administração e gestão escolar, bem como das lideranças e são, segundo Silva (2010), fundamentais para o desenvolvimento de novas políticas organizacionais, bem como para responder de forma mais eficiente e eficaz às exigências colocadas às escolas da atualidade.

Abordar a qualidade da escola é, tipicamente, abordar o que nela se passa. Opdenakker e Damme (2007), ao analisarem práticas escolares e resultados de aprendizagem, concluem que “as escolas podem afetar os resultados de aprendizagem dos seus alunos independentemente da sua composição social, em função de práticas escolares” (p. 179). Assim, não será surpreendente assumir que abordar a qualidade da escola é, tipicamente, abordar os resultados escolares (Silva, 2010).

Contudo, como refere Fernandes (1998), os resultados escolares dos alunos não podem por si determinar o sucesso de uma escola, apenas o sucesso da instrução dos seus docentes, sem aferir outras dimensões relevantes da vida escolar. Mais recentemente, Gaspar, Tomé, Ramiro, Almeida e Gaspar de Matos (2020), num estudo em que inquiriam cerca de 8000 alunos do continente, concluíram que 30,4% referiam não gostar da escola, pese a variação de respostas em função do género, idade e relação com os docentes. A maioria associa fatores de sucesso escolar a notas e boas notas.

Falar de “boas escolas” é remontar à década de 60 e ao movimento de “escolas eficazes”. O mesmo, fortemente associado ao nome de Coleman, começou na verdade por um estudo de grande dimensão relativo à igualdade de oportunidades em educação, com cerca de 570 000 alunos, 60 000 docentes em 4 000 escolas e com o qual se obtiveram duas grandes conclusões: a) as diferenças de sucesso entre alunos de diferentes níveis sociais tendiam a manter-se ou a agravar-se na progressão da sua escolaridade; b) havia uma maior variância de resultados escolares dentro de cada estabelecimento de ensino do que entre escolas (Lima, 2008).

Antes deste estudo uma boa escola era definida principalmente por seus recursos e características físicas, conhecidos como *inputs,* como, os gastos por aluno, o tamanho da escola, a abrangência do currículo, as instalações do laboratório de ciências, entre outros. O estudo de Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, & York, 1966) alterou fundamentalmente a forma como os pesquisadores e os criadores de políticas avaliavam as escolas, com uma definição de uma boa escola concentrada nos *outputs* ou "resultados", tais como, o

conhecimento adquirido pelos alunos, os anos de educação adicional procurados pelos graduados, as oportunidades de emprego.

Para além disso, Coleman et al. (1966) demonstrou que a quantidade de dinheiro ou o tipo de investimento nas escolas não explica, por si só, o resultado de seus alunos, e encontrou na composição socioeconómica da escola o fator mais explicativo dos seus resultados. Verificou ainda que certos tipos de escolas (como as católicas) podiam ter um impacto diferenciado devido a valores comuns entre casa e escola.

Assim, com base nas descobertas de Coleman et al. (1966), uma boa escola pode ser definida como aquela que:

1. Produz resultados positivos em termos de aprendizagem e desempenho dos alunos, independentemente dos recursos financeiros.

2. Consegue criar um ambiente de aprendizagem positivo, influenciado pela composição socioeconómica dos alunos.

3. Estabelece expectativas e valores consistentes entre a escola e as famílias.

4. Possui bons currículos, bons professores, bom ensino e boa avaliação.

Em suma, o trabalho de Coleman mudou o foco da definição de uma boa escola dos recursos para os resultados, enfatizando a importância do contexto socioeconómico e da eficácia do ensino na produção de resultados escolares positivos.

Estas foram conclusões secundadas, mais tarde, por uma segunda investigação levada a cabo nos anos 70 por Jencks (1970, cit. por Scheerens, 2020), que concluiu que o contributo das escolas é diminuto na mitigação das diferenças entre alunos pobres e ricos, sendo as circunstâncias familiares determinantes no sucesso escolar, pelo que o esforço em mitigar desigualdades deve priorizar a igualdade económica. Este autor concluiu que a variação no ambiente social incrementa uma variação na ordem dos 25% a 40% dos resultados escolares, enquanto o incremento na qualidade das escolas apenas produz variações de 1 a 3%.

Estes resultados, à data polémicos, conduziram a fortes críticas junto das comunidades educativas e de investigação, considerando, em termos globais, que as conclusões acima descritas não poderiam ser formuladas a partir de métodos de análise *input-output*, sem avaliar o efeito da

escola (como o seu "clima", por exemplo) para além do recurso a medidas estatísticas pouco sensíveis aos contextos (Lima, 2008).

O próprio Coleman viria, segundo Lima (2008), a admitir as limitações do seu estudo ao nível da metodologia adotada e da fragilidade na inferência de resultados. Assim, o movimento que inicialmente negou o contributo da escola foi, igualmente, o que catapultou o movimento de investigação que viria a ser designado como "Movimento das Escolas Eficazes".

De acordo com Barroso (1996) a escola passou a ocupar o centro de pesquisa onde o sucesso ou a sua ausência era produzido, registando-se três gerações de investigação:

1. Uma primeira, representada por autores como Coleman et al. (1966) ou Jencks (1970), que procurou medir os efeitos de democratização do ensino e integração racial nos Estados Unidos da América, apurando em que medida o rendimento dos alunos era atribuível ao estabelecimento de ensino ou a ambientes familiares.
2. Uma segunda, protagonizada por Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, e Smith (1979) ou Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988), por exemplo, incidiram sobre críticas estruturadas à primeira vaga de resultados, sobretudo, sobre o tipo de instrumentos e o método de análise utilizados.
3. Uma terceira, que ocorreu no final dos anos 90, salientando um corpo integrador de estudos sobre a eficácia de escola e sobre os programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino sendo exemplo, no caso português, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Aferir a noção de eficácia requer algum cuidado e ponderação. De acordo com Mortimore et al. (1988) citado por Lima (2008), uma escola eficaz refere-se "à instituição onde os alunos progridem mais do que o esperado" (p.16). Em acréscimo, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) introduzem o termo "valor extra" para se referirem aos resultados dos seus alunos, comparativamente a outras escolas com alunos com parâmetros semelhantes. Assim, alegam que escolas servidoras de populações mais vulneráveis podem ser altamente eficazes, e o inverso também se pode verificar. Stoll e Fink (1995), por seu turno, entendem como escola eficaz: a) a que promove o progresso do universo dos seus alunos para além do esperado; b) a que garante o alcance de níveis o mais elevados possível por parte dos alunos; e, c) a que melhora a qualidade do sucesso e do desenvolvimento dos alunos e mantém a melhoria, anualmente.

De entre um conjunto de autores de referência associados ao movimento das escolas eficazes, passaremos a sintetizar a perspetiva de alguns, com forte impacto no campo de investigação.

Edmonds, professor e investigador da Universidade de Harvard, em finais de 70, destacou-se pela sua perspetiva ao entender que se a família era protagonista dos resultados dos alunos, este era o pretexto ideal para absolver a responsabilidade dos seus professores. Em oposição, considerou que uma atitude mais ou menos proativa dos docentes em relação aos alunos modifica o seu desempenho académico, identificando-a aliás como uma "característica" crucial e tangível do movimento das escolas eficazes. O autor elencou outras quatro variáveis num modelo conhecido como o dos cinco fatores, expressos na Figura 8.

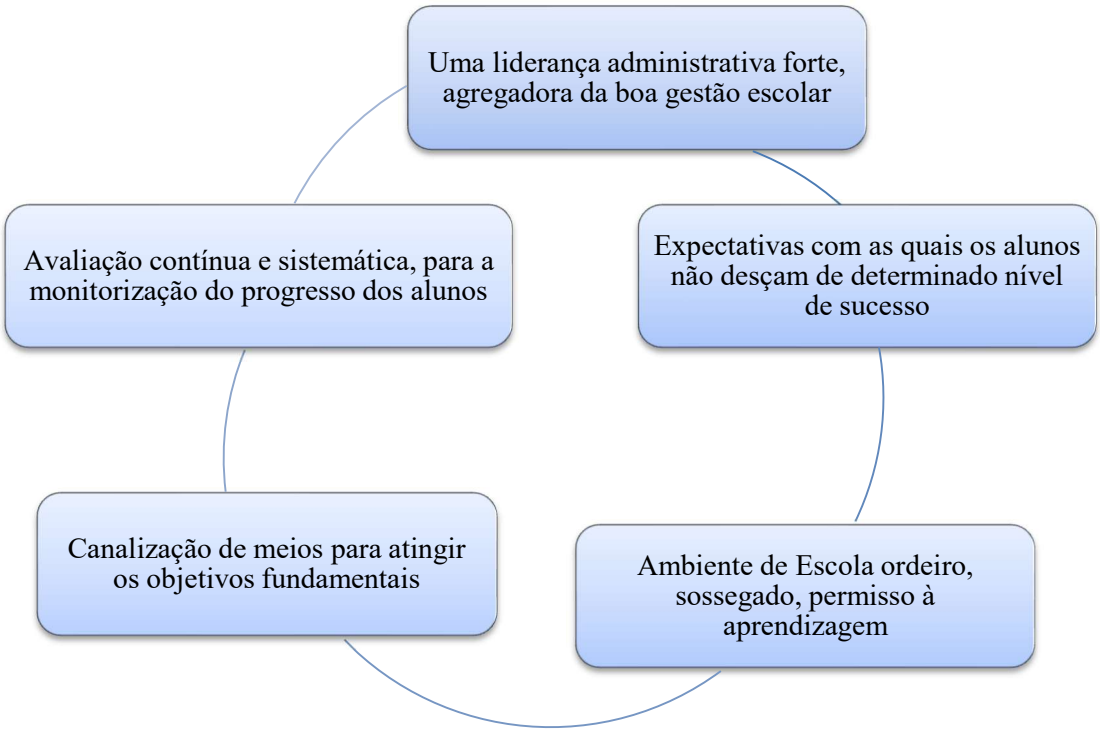


Figura 8. Modelo dos Cinco Fatores para uma "Escola Eficaz" (adaptado de Edmonds, 1979).

Edmonds (1983, cit. por Silva, 2010) referiu que as escolas de sucesso apresentam características tais como: a) uma gestão centrada na qualidade de ensino; b) o foco nas aprendizagens académicas; c) um clima tranquilo e estruturado, propício ao ensino e aprendizagem; e, d) uma transmissão de expetativas positivas por parte dos docentes em relação à aquisição pelos alunos de um referencial mínimo de competências.

Por sua vez, Purkey e Smith (1983), citado por Silva (2010), consideraram que as seguintes variáveis deveriam ser utilizadas para avaliar a eficácia das escolas: a) gestão da escola (pressupondo um nível de autonomia dos seus profissionais para a resolução de problemas); b) liderança pedagógica (necessidade de uma orientação promotora do desenvolvimento pedagógico da escola); c) estabilidade dos docentes (na procura da eficácia e qualidade do seu trabalho); d) articulação e organização do currículo (servindo objetivos claramente definidos e planificados): e) desenvolvimento dos profissionais da escola (implicando a mudança de atitudes e comportamentos, e facilitação de novas competências e técnicas); f) suporte das famílias (sem grande esteio empírico, mas considerado como requisito razoável); g) reconhecimento do sucesso escolar por parte da comunidade educativa (aceitando também que a cultura de escola é, entre várias oportunidades, também transmitida em cerimónias, atos públicos e símbolos sociais); h) investimento temporal na aprendizagem (o tempo escolar deve ser dedicado privilegiadamente às disciplinas curriculares); i) apoio social (suporte da administração nacional, regional e local). Esta é uma perspetiva que, mais tarde, foi corroborada por Scheerens (1992, p. 81) que sublinhou os seguintes aspetos para a definição de uma escola eficaz: "a determinação para conseguir melhores resultados; a maximização do tempo efetivamente utilizado na aprendizagem; e, um ensino estruturado".

Em Londres, igualmente no final da década de 70, Rutter (1979) utilizou uma metodologia de investigação baseada num estudo longitudinal em 12 escolas, o que permitiu comparar diferentes contextos educacionais e as suas respetivas influências sobre os alunos. O estudo foi realizado ao longo de três anos, permitindo uma observação detalhada e contínua das dinâmicas escolares e do desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo, incluindo: a) o ambiente escolar (a cultura da escola, a qualidade da liderança e a interação entre estudantes e professores); b) as características dos alunos (aspetos socioeconômicos, comportamentais e emocionais); c) resultados académicos e sociais (avaliação do desempenho académico e do desenvolvimento social dos alunos).

No estudo *Fifteen Thousand Hours* (quinze mil horas, o número médio de horas que os alunos passam no sistema de ensino), as escolas foram comparadas entre si para identificar quais as práticas e características que estavam associadas a melhores resultados académicos e sociais. Esta análise ajudou a destacar as diferenças significativas entre escolas que promoviam o sucesso e aquelas que não o faziam. Os investigadores concluíram que é possível intervir nos resultados dos

alunos, independentemente de se situarem em áreas geográficas mais desfavorecidas, ou seja, que as escolas *per si* podem influenciar nas aprendizagens dos alunos. Tal conduz ao conceito de "ethos global de escola", isto é, ao conjunto de características sociais, culturais e organizacionais que definem a identidade e o clima de uma escola como instituição. Este "ethos" é entendido como um fator determinante no comportamento e no sucesso académico dos alunos, independentemente de fatores externos, como os contextos socioeconómicos desfavoráveis. Tal permitiu aos investigadores argumentar que escolas eficazes são aquelas que criam um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento social, destacando a sua importância enquanto espaço transformador (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979).

Brookover (1979), contemporâneo de Edmonds e Rutter, publicou um livro – *Schools, Social Systems and Students Achievement: Schools That Make a Difference* – argumentou que as características socioculturais das escolas afetam significativamente a aprendizagem dos alunos, em detrimento das perspetivas que protagonizam as variáveis familiares como as mais influentes (Lima, 2008). O autor, baseado no paradigma da influência pela socialização, aborda a importância do clima de escola, alegando que a maioria dos estabelecimentos com sucesso preservam uma relação muito próxima dos seus alunos, sendo assim significativamente influentes nos seus desempenhos e aprendizagem. Assim, alerta para a importância de, independentemente das origens sociofamiliares da população escolar, os professores consciencializarem-se do seu impacto sobre o progresso e conquistas dos alunos e conclui que o "clima social de uma escola, a sua estrutura social e as definições do papel de aluno que a caracterizam enquanto sistema social afetam o comportamento cognitivo e não-cognitivo dos estudantes que a frequentam" (Lima, 2008, p. 125).

Anos mais tarde, nos finais dos anos 80, Mortimore (1988) liderou uma investigação longitudional intitulada *Junior School Project,* que viria a elencar várias características organizacionais das escolas associadas a melhores desempenhos dos alunos. No total, foram doze os fatores-chave identificados com esta investigação e que remetem para políticas de escola (liderança do pessoal docente, envolvimento do subdiretor e professores e consistência do ensino entre docentes), políticas de sala de aula (sessões de ensino estruturadas, intelectualmente estimulantes, ambiente orientado para o trabalho, planificação centrada numa, máximo duas, áreas curriculares em cada sessão, ou seja, foco limitado em cada aula, e comunicação máxima entre

docente e aluno) e políticas para ambos os contextos (registo de informação, envolvimento parental ou clima positivo) (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988).

Na década de 90, Teddlie e Stringfield (1993) finalizaram um estudo longitudinal em quatro fases (*Louisiana School Effectiveness Study*), iniciado em 1980 e terminado em 1992, em torno do estatuto socioeconómico e do clima de escola, bem como em que medida estas variáveis influenciavam o desempenho dos alunos, tomando como análise seis realidades escolares, distintas na sua geografia e organização.

Um resultado muito peculiar obtido foi o da influência das condições socioeconómicas na perceção do clima escolar pelos docentes e direção, alertando para a sensibilidade dos adultos às características socioculturais dos alunos. De uma forma global, os principais resultados estão organizados na Tabela 2.

Tabela 2. Principais Resultados Obtidos pela Investigação de Teddlie e Stringfield (1993)

Variáveis em Estudo	Escolas Maioritariamente de Classe Média	Escolas Maioritariamente de Classe Baixa
Expetativas dos docentes sobre o futuro escolar dos alunos	Promovem expetativas elevadas presentes e futuras.	Promovem expetativas elevadas, procurando promover a futura concretização de objetivos dos seus alunos.
Características dos diretores de escola	Contratam líderes com boa capacidade de gestão, ampliam a responsabilidade docente e liderança pedagógica.	Contratam iniciantes, encorajando-os a um papel de mudança na sala de aula e liderança pedagógica institucional.
Visibilidade e importância a recompensas	Reduzem a ênfase nas recompensas, considerando-os até, no limite, dispensáveis.	Incrementam um sistema de recompensas externas para o sucesso, levando ao sentimento de

		alunos com sucesso como "especiais".
Currículo oferecido	Expandem ofertas curriculares, para além das obrigatórias.	Concentram-se primeiro na componente obrigatória e avançam para outras quando estas se encontram dominadas.
Contactos com a comunidade	Estreitam a relação com a comunidade e com as famílias.	Avaliam sobre o efeito da comunidade na escola, filtrando-o consoante o efeito prévio.
Seleção dos docentes	Contratam sobretudo professores experientes.	Contratam professores jovens, conferindo mais autonomia ao diretor para a contratação.

Em suma, formaliza-se a ideia de que o contexto em que a escola se insere incrementa diferenças na sua atuação e operacionalização de uma estratégia de melhoria (the *context matters*), bem como a ideia de que as variáveis de sala de aula devem ser analisadas conjuntamente com as globais de escola, pois interagem e contribuem, coletivamente, para o "clima de escola".

Por fim, destaca-se nesta revisão de literatura, o estudo de Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell e Jasson (1999), designado *Improving Schools Research Project*, e que, globalmente, se debruçou sobre três objetivos: a) estimar o grau em que as escolas, ao longo do tempo, alteravam o seu nível de eficácia; b) compreender fatores e estratégias que se associavam a mudanças de desempenho organizacionais; e, c) retratar o processo de melhoria da escola.

Este estudo permitiu elaborar várias conclusões. Relativamente à primeira conclusão, identificaram que as atividades que decorriam meramente no campo táxico (isto é, exigentes de esforço, dispêndio de energia, mas cujos efeitos se verificam a curto prazo, sem garantia de continuidade), pouco impactavam na melhoria sustentada. Quanto à segunda conclusão, os investigadores destacaram o papel das estratégias, sobretudo adotadas pelas escolas que não ficando meramente pelo recurso táxico, adotaram um planeamento estratégico, registando melhorias mais perduráveis no tempo. Por fim, a terceira conclusão, reportou à criação da

capacidade de melhoria, ou mais recentemente designadas por "organizações aprendentes" e que, no estudo de Gray, foram do domínio apenas de algumas instituições, com um empenho na reestruturação organizacional, bem como na criação de mais detalhe para o alcance de objetivos propostos e relacionados com o incremento do desempenho dos alunos, assim como a inclusão das experiências pessoais e passadas dos seus elementos no encontro de soluções futuras.

Estes são alguns dos estudos que se destacaram nesta revisão de literatura. Ainda que se debrucem sobre uma panóplia diversificada de níveis de ensino e dimensões de análise, constituem um importante estímulo para a discussão em torno do impacto das escolas, sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as variáveis que, inevitavelmente, se relacionam com a sua dimensão social e académica.

Como relembra Palomares (2003), revisitado por Silva (2010), a escola é um lugar de educação sistémica, que embora se associe ao conceito de escolarização, igualmente assume outras funções de cariz social, sendo relevante e complementar no processo de educação de um cidadão. Deve, por isso, ser assumida como "instrumento ao serviço do desenvolvimento pessoal dos indivíduos e da consolidação e perpetuação da sociedade" (p. 53).

A sua melhoria, de acordo com Elmore (2006), define-se como o incremento de realizações ao longo do tempo, que desejavelmente mobilizem as organizações no sentido de automatizadas e inoperantes para coerentes e efetivas, com uma prática de liderança focada: a) na gestão de condições promotoras de aprendizagem de novas práticas; b) na criação de organizações que apoiem de forma coerente as ditas novas práticas; e, c) no desenvolvimento de habilidades de liderança e práticas de terceiros.

No âmbito desta temática é incontornável a abordagem à cultura e ao clima organizacional. Delgado (1994) caracteriza a cultura não como algo uniforme ou monolítico, mas antes complexo, na medida da possibilidade de coexistência de diversas subculturas. A mesma influencia o desenvolvimento do ecossistema escolar, uma vez que potencia a partilha e as relações interpessoais dos seus atores, incentivando ou inibindo determinadas condutas, extravasando claramente o que está ou não regulamentado e considerando o que é vivido. Já no que respeita ao clima organizacional, o mesmo autor considera o termo próximo, mas não equivalente ao primeiro uma vez que se refere ao espectro mais "psicologista" da cultura, isto é, às perceções, crenças e

simbologia inerentes. Bris (2003), revisitado por Silva (2010), entende por clima, uma qualidade relativamente permanente no ambiente escolar, a qual impacta nos resultados educativos.

No sentido de promover condições aos docentes para a partilha e aprendizagem coletiva, Formosinho e Machado (2016) abordam a organização da escola por equipas educativas. Este modelo, segundo os autores, visa: a) a integração curricular, numa organização de saberes para a resolução de questões identificadas de forma colaborativa, independentemente das linhas de demarcação delineadas pelas áreas disciplinares dos seus membros; b) o foco num grupo discente alargado, em que as situações de aprendizagem são pela equipa pedagógica programadas para um grupo flexível de alunos; e, c) o trabalho em equipa docente que, colaborativamente, se debruça sobre o planeamento e desenvolvimento curricular, com decisões assentes numa teia de relações colegiais.

Tal conduz também, e naturalmente, à emergência de diversas lideranças na escola, introdutórias da mudança "de dentro para fora, mais do que de cima para baixo (...) considerando os professores sujeitos do seu aperfeiçoamento profissional e valorizando o seu contributo para a organização do trabalho em equipa, associar a melhoria da escola ao desenvolvimento do espírito de grupo e à aprendizagem em equipa" (Formosinho & Machado, 2009, p. 51).

É também neste contexto que, segundo Flores (2017), emerge a importância da liderança docente, em que os mesmos, para além de liderarem a aprendizagem na sua sala de aula, igualmente protagonizam a inovação de práticas, incluindo a construção partilhada do seu conhecimento profissional, pela influência e mobilização dos seus pares. A autora considera que a liderança docente extravasa a liderança formal, uma vez que privilegia a influência e interação, em detrimento do poder ou autoridade.

Assim, a organização das escolas por Equipas Educativas, por exemplo, consubstancia-se numa oportunidade escolar de autonomia pedagógica e curricular, oferecendo, pelos motivos supracitados, sustentabilidade às mudanças. Por outro lado, insere-se num paradigma de melhoria "interativa", convidando à autonomia profissional para, em sentido coletivo, melhorarem o seu desempenho. De acordo com Costa & Castanheira (2015, p. 310), "a visão do líder expressa num projeto de intervenção poderá constituir um fator de mudança da escola através da implementação de estratégias suportadas por processos participados e distribuídos". Por seu turno, Lima (1999)

reforça que a colegialidade, a participação, a flexibilidade e o envolvimento coletivo, pressuposto em que assenta o funcionamento das equipas pedagógicas, para além de conferirem protagonismo aos docentes nas tomadas de decisão, são chave para a criação de alternativas ao exercício do poder centralizado.

Um outro ponto referente à prossecução da melhoria das escolas, remete para a sua autoavaliação e prestação de contas. Esteves, Formosinho e Machado (2016) referem que, em função de uma maior autonomia, cresce a responsabilização perante as suas opções e resultados. Neste sentido, os mecanismos internos de monitorização de resultados são fundamentais para um conhecimento mais cabal das fragilidades e conquistas alcançadas. A autoavaliação surge como uma ferramenta de gestão estratégica de desenvolvimento pedagógico, organizacional, cultural e social.

Contributos da Avaliação Externa das Escolas na Melhoria dos Seus Processos e Resultados

A avaliação externa das escolas tem sido reconhecida como uma ferramenta essencial para a melhoria da qualidade da educação, permitindo a identificação de pontos fortes e áreas de desenvolvimento. Este processo, quando bem implementado, contribui não apenas para o aperfeiçoamento dos processos internos das escolas, mas também para a elevação das aprendizagens dos alunos. A avaliação externa proporciona uma análise imparcial e objetiva do desempenho da escola, baseada em padrões e critérios previamente estabelecidos. Este diagnóstico permite que as instituições escolares compreendam melhor as suas práticas pedagógicas e gestionárias, identificando os elementos que podem ser melhorados. Diversos estudos salientam que o *feedback* recebido por avaliações externas é fundamental para orientar decisões baseadas em evidências, e contribuir para a criação de planos de ação mais eficazes, alinhados às necessidades específicas das escolas (e.g., Magalhães, 2004; Santiago et al., 2012).

Outro impacto positivo da avaliação externa prende-se com o estímulo ao desenvolvimento profissional dos professores e das lideranças escolares. Como indicado por Ehren e Visscher (2006), este processo galvaniza uma cultura de aprendizagem organizacional, incentivando a

colaboração e a partilha de boas práticas entre os profissionais da educação. Ferreira (2011) ressalva que as estratégias de formação profissional apoiadas em diagnósticos externos, podem resultar em mudanças significativas na prática docente.

O impacto da avaliação externa pode também refletir-se diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e resultados obtidos. Segundo Gray et al. (1999), escolas que utilizam os resultados da avaliação externa como base inspiracional para intervenções específicas tendem a apresentar melhorias significativas nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Rodrigues (2007), por sua vez, postula que a implementação de medidas corretivas baseadas em relatórios de avaliação externa pode impactar positivamente tanto nos resultados escolares, como no clima organizacional.

Por fim, a avaliação externa pode contribuir para o estabelecimento de uma cultura de avaliação contínua nas escolas e de promoção de autonomia. Este é um aspeto vital para garantir que os processos de melhoria não sejam pontuais, mas sim sustentáveis ao longo do tempo. Magalhães (2004) argumenta que o uso de informações detalhadas dos relatórios de avaliação externa pode auxiliar na construção de uma autonomia escolar mais fundamentada e responsável. Ehren et al. (2013) destacam que as escolas que desenvolvem uma cultura de autoavaliação, em complemento à dos peritos externos, demonstram uma maior capacidade de adaptação e inovação.

Um estudo realizado em Inglaterra, levado a cabo por Matthews e Sammons (2004), destacou que o Ofsted (Office for Standards in Education, serviço inspetivo e regulador da educação) teve um papel significativo na melhoria das práticas escolares, especialmente em escolas que enfrentavam mais constrangimentos, concluindo que a combinação de *feedback* detalhado e o acompanhamento contínuo promoveram mudanças sustentáveis. Na Holanda, a pesquisa de Dedering e Muller (2011) revelou que a inspeção escolar influenciou positivamente a elaboração de planos de melhoria e a adoção de medidas corretivas em escolas com baixo desempenho. Além disso, o estudo reforçou a importância de uma abordagem colaborativa durante o processo de avaliação.

Em Portugal, o estudo de Fernandes, Fonseca e Silva (2020) examinou os impactos da avaliação externa no contexto nacional. Os resultados indicaram que as escolas participantes conseguiram melhorar os seus processos de organização interna e os resultados escolares, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social. Estudos como os de Magalhães (2004), Rodrigues (2007) e Ferreira (2011) corroboram estas conclusões, destacando o seu efeito catalisador para mudanças significativas nos processos e nos resultados escolares.

Em concreto, Magalhães (2004) alega que a utilização de relatórios detalhados auxilia as escolas na identificação de áreas de intervenção e definição de estratégias mais alinhadas com os seus contextos. Além disso, defende que este processo contribui para a criação de uma cultura de autorreflexão e responsabilização, essencial para sustentar melhorias a longo prazo.

Por sua vez, Rodrigues (2007) aborda os desafios e as questões subjacentes à avaliação das escolas, destacando a necessidade de um equilíbrio entre o rigor do processo avaliativo e o estímulo ao desenvolvimento organizacional. O autor argumenta que a avaliação externa, se conduzida de forma colaborativa, pode fortalecer a autonomia das escolas e, simultaneamente, fornecer ferramentas para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes.

Ferreira (2011) explora as relações entre gestão e avaliação escolar, sublinhando a importância de integrar os resultados da avaliação externa nos processos de tomada de decisão. O autor apresenta estratégias práticas para que as escolas utilizem estas informações obtidas para promover mudanças estruturais e organizacionais. Ferreira também destaca a relevância da formação contínua dos professores e gestores como um elemento-chave para garantir a eficácia das intervenções.

Estes estudos, de forma complementar, evidenciam a importância de um processo de avaliação bem estruturado, que não apenas diagnostique falhas, mas também funcione como um motor para a transformação e o desenvolvimento escolar.

Isabel Fialho é outra autora portuguesa que se tem dedicado ao estudo da avaliação escolar, entendendo-a como um processo essencial para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e dos resultados das escolas. Nos seus trabalhos, Fialho (2011) defende que a avaliação não deve ser entendida unicamente como uma ferramenta de controlo, mas também como um meio para a reflexão crítica sobre os processos educativos, promovendo um ciclo de *feedback* que deve envolver a comunidade escolar. A autora destaca a importância da participação de todos os agentes

educativos (professores, alunos, pais e gestores) no processo de avaliação, o que ajuda a promover uma cultura escolar orientada para a melhoria e a inovação.

Fialho (2011) investigou os impactos da autoavaliação e da avaliação externa no contexto educacional português, com foco na melhoria dos processos organizativos das escolas e nos resultados escolares. Destacou o papel da autoavaliação como uma estratégia integradora da prestação de contas e do desenvolvimento educativo e encontrou os seguintes resultados:

1. Influência da Autoavaliação: A autoavaliação promoveu uma maior reflexão organizacional, resultando na implementação de instrumentos formais, como a monitorização de resultados escolares e a definição de metas quantitativas.

2. Mudanças Organizacionais: Registaram-se melhorias na documentação e no planeamento, incluindo a criação de registos de evidências que fundamentam decisões pedagógicas.

3. Resultados Escolares: Foi identificada uma maior responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos, o que impactou positivamente nas estratégias de ensino e no alinhamento com as metas definidas pelas escolas.

4. Desafios: Apesar das melhorias, persistiram dificuldades na internalização das práticas de autoavaliação por todos os membros da comunidade escolar. Nalguns casos, os esforços ainda eram vistos como respostas burocráticas às exigências externas.

A avaliação externa das escolas, liderada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), foi introduzida em 2006 com o objetivo de promover a qualidade educativa e assegurar a prestação de contas. Desde então, passaram-se três ciclos de avaliação, cada um com melhorias fruto das experiências de terreno e das mudanças nas políticas educativas. A integração da autoavaliação como um elemento-chave do processo foi um marco importante, incentivando as escolas a desenvolverem mecanismos internos de análise crítica e melhoria contínua (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011; CNE, 2015).

No terceiro ciclo, atualmente em curso, a IGEC adotou um Quadro de Referência atualizado, com critérios e indicadores que permitem uma análise mais detalhada e consistente do desempenho das escolas. Este documento reflete a evolução do sistema educativo, alinhando-se aos princípios de inclusão, equidade e qualidade (AEE - Quadro de Referência, 2023).

Em concreto, o referido Quadro de Referência, atualizado em 2023, organiza-se em quatro domínios principais, cada um subdividido em campos de análise, referentes e indicadores. Estes elementos orientam o processo avaliativo e promovem uma visão abrangente das práticas escolares (IGEC, 2023)

1. Autoavaliação: a) desenvolvimento (avalia a sustentabilidade e a organização do processo de autoavaliação, incluindo a articulação com outros processos avaliativos [e.g., biblioteca escolar, monitorização de projetos]); b) consistência e impacto (examina o rigor das práticas de autoavaliação e os seus efeitos na melhoria organizacional e curricular).

2. Liderança e Gestão: a) visão e estratégia (analisa a visão estratégica da escola e a clareza dos seus documentos orientadores); b) liderança (envolve a capacidade de mobilização da comunidade educativa e a criação de parcerias para a qualidade das aprendizagens). b) gestão (foca-se na organização de recursos humanos e materiais, bem como na promoção de um ambiente escolar inclusivo e motivador).

3. Prestação do Serviço Educativo: a) desenvolvimento pessoal e bem-estar dos alunos (inclui práticas de apoio emocional, prevenção de comportamentos de risco e promoção da inclusão); b) ensino, aprendizagem e avaliação (examina estratégias pedagógicas, medidas de equidade e práticas de avaliação que promovam a aprendizagem); oferta educativa e gestão curricular (considera a adequação e inovação curricular, bem como a articulação entre diferentes níveis de ensino).

4. Resultados: académicos (inclui taxas de conclusão, retenção e desempenho escolar); sociais (avalia a participação dos alunos na vida escolar e na formação cidadã); reconhecimento da comunidade (observa a perceção da comunidade sobre a escola e os seus contributos para o desenvolvimento local).

Cada domínio é analisado com base em indicadores detalhados, como a eficácia das estratégias pedagógicas, o impacto das práticas de liderança e a evolução dos resultados escolares (IGEC, 2023).

A evolução da avaliação externa conduzida pela IGEC reflete um compromisso crescente com a melhoria contínua e a inclusão educacional, podendo o seu atual Quadro de Referência constituir-

se como uma ferramenta útil para a promoção da qualidade e equidade no sistema educativo português.

A Inovação na Melhoria dos Processos e Resultados Escolares

A inovação é um conceito amplo e multifacetado que tem sido explorado em diferentes contextos, incluindo o educativo.

Segundo Schumpeter (1934), por inovação entende-se "o ato de criar novas combinações de bens ou serviços, processos ou modelos organizacionais que resultem em avanços económicos e sociais" (p. 66). Embora Schumpeter tenha desenvolvido esta definição no contexto económico, os seus princípios podem estender-se ao setor educativo.

Na educação, segundo de Fullan (2007), este conceito remete para um processo de mudança sistemática e significativa que envolve a transformação das práticas pedagógicas, a cultura escolar e a organização do trabalho docente. Para Fullan, a inovação só ocorre quando é possível observar mudanças no comportamento das pessoas e nas estruturas organizacionais, de forma a que os objetivos educativos sejam atingidos eficazmente.

Num sentido mais restrito, Rogers (2003) define a inovação como "uma ideia, prática ou objeto percebido como novo por um indivíduo ou outra unidade de adoção" (p. 12). Para Rogers, a inovação é algo que envolve não apenas a novidade, mas também a perceção que a comunidade escolar tem sobre a novidade. Esta definição é particularmente relevante quando se discute a adoção de novas práticas pedagógicas pelos professores e líderes escolares, uma vez que a aceitação da inovação está intimamente relacionado com a sua perceção de relevância e eficácia no contexto local.

De acordo com Silva Fernandes (2022), a inovação educativa é entendida como a implementação de práticas e tecnologias que promovem um ensino mais eficaz e mais adaptado às necessidades dos alunos. O autor defende que a inovação não deve ser vista apenas como uma melhoria na utilização de tecnologias, mas como um processo de transformação dos métodos e conteúdos pedagógicos, que envolve a colaboração entre docentes, alunos e gestores. Silva Fernandes (2022) argumenta que a inovação educativa tem o potencial de criar ambientes de

aprendizagem mais dinâmicos, onde os alunos se tornam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

A inovação tem se tornado uma peça central no desenvolvimento educativo, sendo cada vez mais reconhecida como uma estratégia importante para melhorar os processos e resultados escolares. Diversos investigadores, como António Nóvoa, David Hargreaves, Pedro Ferreira, Isabel Fialho e José Lima, entendem que a inovação deve ser compreendida como um processo contínuo que envolve mudanças nos aspetos pedagógicos, organizacionais e culturais das escolas.

Nóvoa (2009), por exemplo, complementa esta visão, argumenta que a inovação na educação respeita a um processo contínuo de adaptação e transformação das práticas pedagógicas e organizacionais. Nóvoa perspetiva uma resposta às necessidades do contexto escolar e que, por isso, deve envolver tanto a capacitação dos professores quanto a reflexão crítica sobre o currículo e as formas de gestão escolar. Assim, a inovação não poderá ser vista como uma solução imediata, mas antes um caminho de transformação gradual e reflexiva.

Esta era uma ideia já formulada por Hargreaves (2003), que reforçava a importância da inovação nas escolas como um processo sustentado e sistemático. Hargreaves defendia a promoção de ambientes de aprendizagem para todos os envolvidos, incluindo os próprios professores, em que a inovação pedagógica, se assumia como uma prática reflexiva colaborativa e adaptativa às necessidades dos alunos. Para o autor, a inovação deve ser pensada como uma forma de criar um ambiente educativo que seja eficaz no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Ferreira (2011) também aborda a inovação, mas com foco na gestão educacional. O autor defende que a gestão escolar deve ser capaz de promover a inovação organizacional para criar um ambiente mais eficaz de ensino-aprendizagem. A inovação na gestão deve envolver, assim, mudanças significativas na organização escolar, na estrutura curricular e na forma como a avaliação é realizada. Ferreira sugere que, ao transformar estes aspetos, a escola pode criar um contexto mais adequado para a implementação de inovações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Por fim, Fialho (2011) traz um contributo importante ao discutir a relação entre inovação e avaliação escolar. Para Fialho, a inovação pode ser alcançada por meio da adoção de novas

metodologias de ensino, do uso de tecnologias digitais e da transformação das relações pedagógicas entre alunos e professores, mas alerta que as inovações pedagógicas que poderão melhorar a qualidade do ensino, dependerão sempre de uma avaliação contínua e reflexiva dos processos educativos.

Em suma, a inovação parece desempenhar um papel crucial na melhoria dos processos e resultados escolares. No entanto, para que seja bem-sucedida, a mesma precisa de ser entendida como um processo contínuo que envolve os membros da comunidade escolar. Tal como afirma Fernandes (2022, p. 7):

> "…a criação e o desenvolvimento de um ambiente de sala de aula, em que professores e alunos constituem uma comunidade de aprendizagem, pode constituir uma inovação pedagógica (…) na prática, inovar em educação e, muito particularmente, inovar na avaliação e no ensino, não significa que é necessário utilizar estratégias, processos ou dinâmicas em sala de aula que nunca tinham sido inventadas ou utilizadas."

O autor sublinha ainda (p.7):

> "Temos de destituir a ideia de que a inovação pedagógica é algo que é praticamente inacessível ao comum dos mortais porque, na sua essência, está intrinsecamente associada ao que os professores fazem e como fazem e às suas relações naturais com os seus alunos; por isso, ela é entendida como um processo através do qual se pode (re)inventar o gosto ou o prazer em ensinar, avaliar e aprender (…) temos de dar mais espaço às visões do ensino como profissão e como arte".

Assim, inovação e criatividade devem aliançar-se no sentido de encontrar as formas mais eficazes e gratificantes de se ensinar e aprender.

Para completar a presente abordagem aos contributos para a melhoria de uma escola, urge uma análise às políticas educativas promovidas em contexto português.

A Melhoria Expressa nas Políticas Educativas Portuguesas

Com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, consagrado na LBSE, as políticas educativas nacionais reorientaram-se para o combate e prevenção do insucesso escolar (Machado, 2017), destacando-se, à época, três programas de intervenção: a) em 1988, foi criado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE, Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987), de carácter compensatório e incidente essencialmente no 1º ciclo; b) no mesmo ano passaram a considerar-se Escolas de Intervenção Prioritária, onde se incluem as escolas do PIPSE (Despacho n.º 119/ME/88 de 15 de julho), destacando-se o critério do número relevante de alunos com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar persistente, e; c) em 1991, é criado o Programa Educação para Todos (PEPT), através de uma Resolução do Conselho de Ministros de 9 de agosto de 1991), a qual visava, até 1993, generalizar o acesso ao 3º ciclo, através de um conjunto de recursos e mobilização social, bem como implementar um "observatório permanente", com vista ao fomento da autoavaliação de escola. É ainda neste período que é aprovado um novo sistema de avaliação de alunos, mais à frente detalhado, e que viria a marcar uma viragem na política da avaliação das aprendizagens (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho) e são reorganizadas novas modalidades e estratégias de apoio pedagógico aos alunos do ensino básico, de acordo com este novo sistema de avaliação (Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de junho).

Mais tarde, em 1996, surge o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e, em 1999, o Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, que se centra na erradicação do trabalho infantil e enquadra os Percursos Integrados de Educação e Formação (PIEF), oferta educativa ainda hoje vigente, para a reintegração escolar e a respetiva certificação (Despacho conjunto nº 882/99, de 15 de outubro).

O Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar "Eu não desisto" surge em 2004 e, pese ter suscitado a crítica ao seu enfoque excessivo nos alunos "em risco", preconiza uma série de medidas, entre as quais, um programa depois das aulas (Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 7/2004 de 8 de julho). Este acaba por ser um antecessor da Escola a Tempo Inteiro, com a implementação de atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo (Despacho nº

12591/2006, de 16 de junho), o qual viria a prolongar o horário de funcionamento das escolas públicas com ofertas educativas, passando a conferir competitividade face aos horários de funcionamento do ensino privado e resposta às necessidades laborais das famílias.

No âmbito da promoção do currículo, em 2006, registaram-se apostas nacionais como o Plano de Ação da Matemática e o Plano Nacional de Leitura (Machado, 2017) e, mais tarde, em 2009, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar, emergiram dois projetos de referência: A Turma Mais e o Fénix. Ambos consideram a turma como unidade singular de referência e propõem uma reorganização temporária do horário de alguns dos seus alunos, com base num diagnóstico pedagógico efetuado pelos professores, para um acompanhamento mais personalizado, alvitrando a melhoria das suas aprendizagens.

A 27 de agosto de 2009 foi promulgada a Lei n.º 85/2009, representando um progresso assinalável da educação em Portugal, uma vez que se consagra o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou até à conclusão do ensino secundário e, em simultâneo, a universalização da educação pré-escolar aos 5 anos a partir do ano letivo de 2010/11.

No quadro das orientações das políticas educativas definidas no programa do XXI Governo Constitucional, em 2016, foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, assente no princípio de que são as comunidades educativas que conhecem mais aprofundadamente os seus territórios, sendo, por isso, as que melhor poderão conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola e com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.

Inerente a esta aposta, encontra-se o princípio da autonomia na gestão pedagógica, curricular e de inovação, mais tarde universalizado pelo Decreto-Lei nº 55, de 6 de julho, que preconiza uma gestão escolar flexível do currículo até 25%.

Esta medida foi universalizada após uma breve experiência piloto, com os Projetos-piloto de Inovação Pedagógica, em que seis Agrupamentos de Escolas foram convidados a promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos através do reforço da sua autonomia gestionária (operacionalizado em ações como a reorganização de turmas, horários, matriz curricular, programas ou calendário escolar). Estas seis realidades tinham ainda como missão erradicar as retenções escolares (Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril). Em fase intermédia, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, veio ainda possibilitar a adesão voluntária de

estabelecimentos privados e públicos à adoção das medidas universais de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Numa aposta clara na flexibilização pela assunção voluntária de projetos e metas para a melhoria do ensino, o governo, através da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, consagrou ainda a possibilidade de uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de Planos de Inovação curricular, bem como a possibilidade de alteração da política interna de avaliação pedagógica e a calendarização escolar.

Em 2020, o país teve de se adaptar às circunstâncias criadas pelo SARS-COV-2, com a suspensão de atividades letivas e não letivas em regime presencial e o recurso temporário a ensino a distância. Entre 2021 e 2023, foi Criado o "Plano 21|23 Escola+", dirigido à recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário (Resolução de Conselho de Ministros nº 90/2021, de 7 de julho). O plano desenvolveu-se segundo três eixos: a) ensinar e aprender; b) apoiar as comunidades educativas; e, c) avaliar, com um conjunto de recursos e medidas para o desenvolvimento de ações de incidência prioritária, com o objetivo supra de mitigar os efeitos da pandemia no domínio das aprendizagens.

Estes eixos, por sua vez, responderam a objetivos específicos tais como a recuperação das competências mais comprometidas, a diversificação das estratégias de ensino, o investimento no bem-estar social e emocional dos alunos, o fortalecimento da confiança no sistema educativo, o envolvimento da comunidade educativa com o reforço de recursos e meios e monitorização e a avaliação do impacto e eficiência das medidas implementadas.

O plano ofereceu às escolas um conjunto de medidas e recursos implementados nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023. Mais tarde, veio a implementar-se uma extensão do plano, o Plano 23|24 Escola+, criado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho, o qual visou consolidar e recuperar os déficits de aprendizagem resultantes da crise pandémica, oferecendo às escolas ações específicas para o ano letivo de 2023/2024.

Do ponto de vista da avaliação externa das escolas em Portugal, igualmente, tem-se evoluído no sentido de introduzir e modificar as práticas de avaliação e melhoria do sistema educativo.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, foi um dos primeiros diplomas importantes, que introduziu a avaliação externa no sistema educativo português, focando-se na avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Mais tarde, a Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), veio reforçar o sistema avaliativo do ensino em Portugal, incluindo a avaliação externa das escolas como parte integrante do processo educativo. A avaliação externa passou a constituir-se como uma ferramenta promotora da qualidade do ensino e da melhoria da gestão das escolas.

Recentemente, o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, alterou e estabeleceu novas condições para a avaliação externa, com o objetivo de incluir a autoavaliação escolar e o *feedback* externo. O foco centrou-se na melhoria contínua da qualidade escolar, e a legislação refletiu a preocupação de transparência e a utilização dos resultados das avaliações, na melhoria das práticas pedagógicas.

A implementação de um sistema de avaliação integrado passou a ser crucial para o acompanhamento da qualidade do ensino em Portugal e o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, reforçou os mecanismos de avaliação externa, introduzindo critérios mais específicos sobre como as escolas devem ser avaliadas, com a intenção de garantir uma avaliação precisa e eficaz dos processos educativos, para apoiar a melhoria contínua.

Segundo Machado (2017) regista-se, no evoluir das políticas educativas de melhoria das escolas e do seu sucesso escolar, um caminho de autonomia socio organizacional, a qual requer a capacitação dos seus docentes, a reconfiguração das práticas de liderança, com o estabelecimento de compromissos mais coletivos, a par da mutação do papel da administração central. A legislação sobre a avaliação externa das escolas em Portugal, por sua vez, tem acompanhado as mudanças nos sistemas educativos, refletindo a necessidade de monitorizar e melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas, de acordo com os seus resultados e o desempenho dos alunos.

Síntese

Com o movimento das “escolas eficazes”, ao longo de três décadas de estudos, foi ficando claro que as escolas podem fazer a diferença na vida dos alunos, não obstante a influência de outras variáveis que lhe são externas, como o contexto ou os antecedentes sociais, e que, por isso mesmo, devem ser do conhecimento cabal da organização. Silva (2010) sugere ainda que o impacto da escola no desempenho dos alunos pode variar dependendo da disciplina ou área curricular em questão e alega que a influência da escola é mais significativa em disciplinas que são ensinadas quase exclusivamente no ambiente escolar.

Posto isto, formulam-se diversas reflexões em torno da necessidade de melhor compreender as práticas, os mecanismos de avaliação, assim como os projetos políticos pedagógicos que visam o incremento da eficácia das escolas.

Uma primeira conclusão respeita à necessidade de melhor compreender a eficácia diferencial da escola (Sammons, 1999), uma vez que este movimento não o fez claramente, ou seja, qual a real capacidade da escola estreitar o fosso entre o desempenho dos alunos de meios desfavorecidos e os seus restantes alunos. Relembre-se que, conforme salienta Capucha, Albuquerque, Rodrigues e Estevão (2009), "quanto mais seletivamente as escolas atuarem, mais tenderão os alunos de menores recursos, sobretudo culturais, a abandoná-la precocemente" (p. 38). Esta citação enfatiza a relação entre a seletividade das escolas e o abandono escolar precoce, especialmente entre alunos com menos recursos culturais, destacando como práticas escolares mais seletivas que podem contribuir para aumentar as desigualdades educativas.

Uma segunda conclusão prende-se com o impacto daquele que foi um movimento de referência no domínio da investigação educativa. De acordo com Lima (2008), identificam-se três contributos desta corrente, a saber: a) a planificação de políticas educativas orientadas para a intervenção prioritária; b) a avaliação externa das escolas e; c) as iniciativas de melhoria e de autoavaliação destas instituições.

O movimento das escolas eficazes surgiu como uma resposta aos estudos que sugeriam que as escolas tinham pouco impacto no desempenho dos alunos. Ele demonstrou que as instituições podem, de facto, fazer a diferença na vida dos estudantes, independentemente de seus antecedentes socioeconómicos e uma das principais contribuições foi a identificação de fatores de eficácia, tais como a liderança escolar, o ambiente de aprendizagem, a formulação de expectativas elevadas para todos os alunos ou o foco no processo de ensino-aprendizagem (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

O movimento contribuiu ainda para o desenvolvimento de indicadores de desempenho escolar e práticas de avaliação, tanto externas quanto internas (autoavaliação), identificando também estratégias para melhorar continuamente a eficácia das escolas. Assim, importa, no que respeita à avaliação externa e de melhoria e auto melhoria, atender à necessidade de identificar os critérios que melhor auxiliem o processo de avaliação das instituições e, em complemento, os que melhor contribuem para o delineamento de um plano de ação impactante na construção do seu próprio sucesso enquanto Escola.

Apresentam-se, de seguida, os trâmites metodológicos da presente investigação, e que se debruça sobre as questões explanadas na presente revisão de literatura.

METODOLOGIA

Para a elaboração da presente metodologia construiu-se um modelo teórico (Figura 9), inspirado na visão de Westat (2002), de que o mesmo pode contribuir para o entendimento comum sobre o presente projeto de investigação, identificando as suas componentes e explicitando as relações esperadas entre elas. Segundo este autor, é crucial descrever o projeto em termos de um modelo teórico, do desenvolvimento de questões, da respetiva escolha do tipo de estudo e dos seus instrumentos para a recolha de dados (Anexo G).

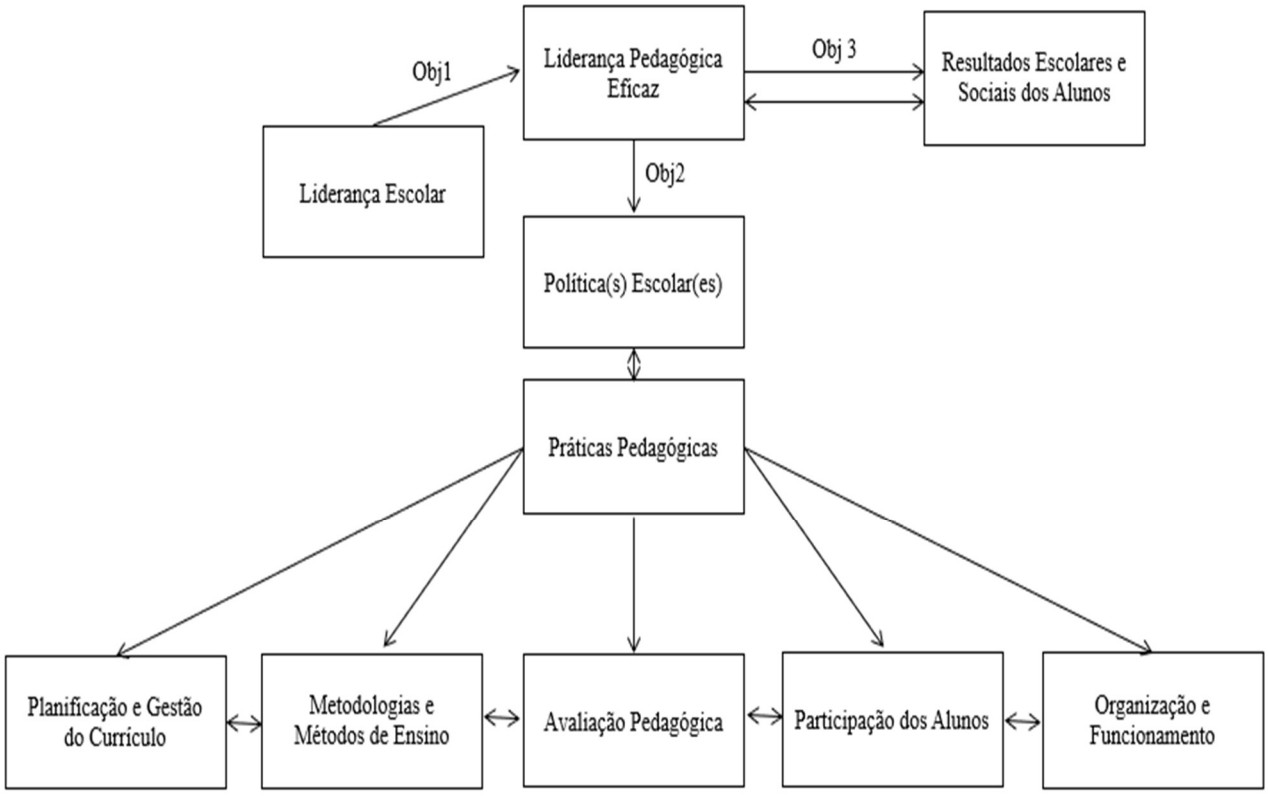


Figura 9. Modelo Teórico da Presente Investigação

Com a presente investigação procurou compreender-se a perceção de eficácia da liderança pedagógica num contexto escolar, designadamente, a sua orientação para as aprendizagens dos

alunos. Concomitantemente, caracterizaram-se as práticas pedagógicas e as suas possíveis relações com as políticas escolares vigentes, abordando questões sobre planificação e gestão do currículo, organização e funcionamrnto, metodologias e métodos de ensino, participação dos alunos e avaliação pedagógica. Por fim, investiga-se a relação entre as práticas de liderança pedagógica e os resultados académicos e sociais dos alunos, formulando hipóteses que sugerem um impacto positivo das práticas de liderança nos resultados obtidos.

Tipo de Estudo

O presente trabalho foi baseado num estudo de caso, o qual investiga um fenómeno contemporâneo num contexto real (Yin, 1994). Em particular, o estudo de caso caracteriza-se como instrumental (Stake, 2000), uma vez que se refere ao estudo de um assunto ou teoria a partir de um contexto escolar público português.

Alves-Mazzotti (2006) sumaria que a investigação preconiza alguns critérios para a classificação de um estudo enquanto caso em si, designadamente: a) tratar-se de um fenómeno crítico, extremo ou singular; b) abordar um tema ou assunto revelador; c) focar-se em fenómenos sociais complexos, revelando resultados holísticos de um determinado dado real. Por sua vez, Stake (2000) distingue três tipologias de estudos de caso, a saber: a) intrínseco; b) instrumental; c) coletivo, cada um com uma respetiva e gradual compreensão mais lata dos fenómenos em foco.

Sobre os estudos instrumentais, descreve-os como oportunidades para refinar ou aprofundar teorias já existentes e conhecidas.

Tendo em consideração, por um lado, a complexidade a que reporta a temática da liderança e dos processos de gestão pedagógica, em particular, na conceção e implementação de práticas pedagógicas singulares, e por outro, a escassez de investigação produzida nesta área, com o intuito de uma análise profunda e global, optou-se pelo estudo de um contexto escolar, cujos critérios de seleção se apresentam de seguida.

Critérios para a Seleção do Caso em Estudo

Para a seleção da realidade escolar estudada, definiram-se os seguintes critérios:

1. Escola Agrupada de Gestão Pública, entidade regulada pelo sistema de gestão e administração postulado do enquadramento teórico da presente investigação Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e respetivas atualizações).

2. Unidade orgânica com diversidade de oferta educativa, desejavelmente de cariz vertical, com anos de escolaridade com avaliação externa das aprendizagens.

3. A existência de uma submissão opcional e aprovação pela tutela de, pelo menos, um projeto de gestão dirigido à melhoria do sucesso escolar, no âmago da sua autonomia e flexibilidade curricular, enquanto evidência de uma prática de liderança distribuída e orientada para as aprendizagens (e.g., Plano de Inovação, Semestralidade Concelhia, Participação em Projeto Piloto Nacional).

4. Evidência de práticas pedagógicas singulares, implementadas no âmbito do referido projeto, socializadas com a sua comunidade educativa.

5. De caracter subjetivo, mas influente, um equipamento escolar acessível do ponto de vista geográfico e de cultura aberta ao investigador, facilitando o acesso à recolha imprescindível de dados, pautado por uma relação próxima, mitigando efeitos de cortesia e seleção da informação a fornecer.

Método de Estudo

Recorreu-se a uma metodologia mista, alvitrando a compreensão dos resultados por diferentes métodos e instrumentos de recolha de dados, bem como à expansão do alcance da investigação, tendo em conta o tipo de estudo proposto e a profundidade de análise a considerar (Bryman, 2016; Creswell & Clark, 2006).

Esta é uma perspetiva em consonância com os estudos de caso exemplares, que devem, de acordo com Alves-Mazzotti (2006):

1. Ser completos, isto é, apresentar uma clara definição do objeto de estudo, com uma narrativa explícita do esforço exaustivo para a coleta de dados relevantes e uma cabal compreensão do fenómeno, não delimitada por escassez de tempo ou recursos.

2. Recolher evidências suficientemente poderosas para responder aos objetivos a que a investigação se propõe.

3. Relatar o estudo de modo atraente e instigante, proporcionando o que Stake (2000) designa por "generalização naturalística", isto é, convidando o leitor às analogias a outras realidades e generalizações que entender, já que as mesmas não estão na base de prioridade do investigador.

No âmbito da metodologia quantitativa, a recolha de informação efetuou-se por via de inquérito por questionário e recolha de resultados escolares dos alunos. Quivy e Campenhoudt (1992) entendem que o questionário constitui uma técnica de observação direta extensiva adequada para conhecer determinadas características e adequada quando aplicada a um número alargado de participantes, sem preocupação de aprofundamento das temáticas ou de sensibilidade aos contextos (Westat, 2002). A componente quantitativa, por sua vez, conduz a investigação à elaboração de questões de investigação e teste de hipóteses.

No que respeita à componente de metodologia qualitativa, contemplam-se entrevistas semiestruturadas individual e de grupo, assim como a análise documental e a observação de sala de aula.

Szymanski, Almeida e Brandimi (2004) explicitam a pertinência da adoção de entrevistas em pesquisas qualitativas, uma vez que as mesmas se dedicam ao estudo de significados subjetivos e complexos o suficiente para serem investigados por via de ferramentas estandardizadas e quantitativas. Inerente, o objetivo primordial de compreender comportamentos a partir da versão dos participantes, em detrimento do desiderato de teste de hipóteses. Westat (2002) alerta para a importância de discernir quando ser mais adequada a aplicação da entrevista de grupo ou individual. Essencialmente, em grupo é possível extrair as respostas que, ainda que individuais, beneficiam de uma socialização. Em oposição, as entrevistas individuais permitem, num contexto privado, e "cara a cara", o aprofundamento das questões que o investigador postula e que dificilmente se partilhariam em dinâmica grupal.

No que reporta a análise documental, Lincoln e Guba (1989) entendem qualquer material escrito ou gravado que não se produziu especificamente para responder às questões de investigação, mas cuja análise configura-se seminal para a sua resposta. Os documentos podem, segundo os autores, diferenciarem entre públicos e privados, como, respetivamente, jornais, relatórios ou, em alternativa, diários, portfolios, correspondência e poderão ser um recurso útil e pouco oneroso de coleção de dados e da sua evolução histórica.

Por fim, sobre as observações, conscientes da sua possível interferência no comportamento dos sujeitos, ela surge com o propósito de complementar dados e informações recolhidos por outras fontes (e.g., entrevistas) e não para a resposta direta ou *per si* a questões de investigação.

Instrumentos

No Anexo H apresentam-se todos os instrumentos contemplados na presente investigação.

Para o estudo da *liderança pedagógica* elegeram-se os seguintes:

1. Questionário para resposta via digital com:

a) Adaptação do questionário *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED): Trata-se de uma escala de avaliação da capacidade de liderança pedagógica de uma direção escolar, composta, na sua versão original, por 72 itens. Mede, por via de uma escala de Lickert de 5 pontos, em que 1, corresponde a "Ineficaz" e 5, a "Muito Eficaz", seis componentes básicas e seis processos chave. As componentes base englobam dimensões de uma liderança pedagógica centrada nas aprendizagens (objetivos de aprendizagem elevados; currículo rigoroso; qualidade de ensino; cultura de aprendizagem e trabalho em equipa; relação com a comunidade; responsabilidade pelos resultados) e os processos chave, à forma como a liderança, pessoal ou coletiva, influencia a organização para o alcance dos resultados das componentes básicas (planificação, desenvolvimento, apoio, inclusão, comunicação e monitorização). A versão original deste questionário atinge um valor de alfa de Cronbach de .95 para direções e professores e a versão espanhola valida a unidimensionalidade de cada uma das seis subescalas, e secunda a sua consistência interna, com um valor de .97 (Pérez-Garcia, Botia, Garcia-Garnica & Caracuel, 2018; Botia, Rodriguez & Garcia-Garnica, 2017). Para a presente investigação, procedeu-se à tradução profissional da versão espanhola para português, e efetuou-se uma aplicação prévia em estudo piloto, para controlo da compreensão da linguagem.

b) Dados Sociodemográficos dos docentes, média das últimas classificações atribuídas e das competências sociais com que consideram com uma maior evolução por parte dos alunos.

2. Entrevistas individuais e de grupo a atores escolares, com recurso a um guião de perguntas semiestruturadas, de construção própria, tendo por base o de outros estudos dedicados à mesma temática (e.g., Costa, Neto-Mendes & Sousa, 2001; Lima, Sá & Silva, 2020).

3. Recolha de documentos estratégicos da entidade escolar em estudo (e.g., Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Carta de Missão do Diretor, Plano de Ação Estratégica, Plano de Semestralidade Concelhia, Relatórios de Avaliação Externa de Escola) e verificação do seu meio de comunicação.

Para o estudo de *práticas pedagógicas* contemplam-se os seguintes instrumentos:

1. Grelha de observação de sala de aula, para registo das dinâmicas pedagógicas, ciclos e turmas, selecionados pela direção escolar. Trata-se de um instrumento que não conduz ao teste de hipóteses, mas antes a uma observação para complemento ou confirmação de dados relevantes para a pesquisa, na ótica do investigador e inspirado nas conceções de Cosme, et al. (2020).

2. Recolha de documentos de trabalho da entidade escolar em estudo (e.g., Projetos Curriculares, Critérios de Avaliação e Instrumentos de Avaliação, Relatórios).

3. Entrevistas de grupo a líderes pedagógicos, docentes e representantes de alunos, com recurso a guião de perguntas semiestruturadas, de construção própria, tendo por base o de outros estudos do âmbito (e.g., Lobo, 2010; Roldão, 2019).

Para a análise recolha de *resultados académicos e sociais*, contempla-se:

1. A informação recolhida por medidas de autorrelato, designadamente, a média da última classificação atribuída por cada docente inquirido, bem como, o número de competências sociais com maior evolução, ao nível de aprendizagem, pelos alunos na sua disciplina, tendo por base os pressupostos teóricos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

2. As notas da última avaliação classificatória, cedidas por ano de escolaridade, pela direção escolar.

Estudo Piloto

Com o intuito de testar a adequação dos instrumentos seleccionados, o procedimento a adotar, e refletir sobre a pertinência/consistência entre a metodologia planeada e o objeto de investigação, efetuou-se um estudo piloto numa entidade escolar similar, com recolha de:

1. Consentimento da Direção Geral de Educação para a realização do estudo em causa em contexto escolar e da respetiva Direção Escolar.
2. Recolha da escola: Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Critérios de Avaliação, Relatório de Operador relativo à Avalição da Implementação do Quadro EQAVET (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais).
3. Entrevista semiestruturada a líder escolar (neste caso, e por opção da entidade, dois líderes escolares: Diretor e um Adjunto).
4. Entrevista de grupo a quatro representantes de lideranças intermédias/ direções de turma, para aplicação do guião de entrevista relativo ao estudo de liderança pedagógica.
5. Entrevista de grupo a quatro docentes de um ano escolar seleccionado pela direção (10º ano), para aplicação do guião de entrevista destinado à avaliação de práticas pedagógicas.
6. Observação de quatro aulas do ano e professores selecionados para o estudo piloto.
7. Entrevista de grupo a cinco alunos de uma das turmas alvo de observação, para aplicação do guião de entrevista previsto para os jovens sobre práticas pedagógicas.
8. Aplicação dos questionários (VAL-ED) aos Docentes e Técnicos Especializados da Instituição Escolar.

De uma forma global o estudo piloto decorreu com sucesso, havendo, logo após as autorizações necessárias, a disponibilidade imediata para se proceder à recolha dos dados, de acordo com agendamento sequencial e sempre ajustado às restrições provocadas pelas medidas de contingência em vigor (o estudo piloto decorreu aquando da pandemia derivada pela SARS-COV-19).

As entrevistas realizaram-se digitalmente, com recurso a plataforma *on line* para o efeito, gravadas e posteriormente transcritas pela investigadora. As respostas foram alvo de diversas leituras atentas e tratamento por temas, encontrados indutivamente.

A observação de aulas ocorreu presencialmente, tendo sido procurada a posição em sala o mais discreta possível. Considera-se que a medida, à data em vigor, de adoção de máscaras faciais em contexto escolar, igualmente inibiu o reconhecimento facial, contribuindo para minimizar a interferência desejada.

A entrevista aos alunos efetuou-se no final de uma das aulas, no refeitório, tendo optado a investigadora por não gravar a sessão, mas antes registar alguns dos principais contributos, que fluíram livremente, sem a eventual inibição gerada por um gravador. Foi possível ainda verificar a interação ou não entre os entrevistados na resposta às questões.

Por fim, o questionário foi aplicado em versão papel, tendo sido acordado com a direção, o procedimento de, após comunicação enviada por email, distribuir aos docentes a partir da secretaria (ponto de passagem central na escola), e posterior recolha das versões preenchidas no mesmo local.

Conclusões da Aplicação do Estudo Piloto

Na perspetiva da análise à qualidade dos instrumentos e processos de recolha de informação, de uma forma global, os guiões das entrevistas semiestruturadas revelaram-se claros à luz do entendimento dos entrevistados, sem manifestação de dúvidas; permitiram ainda a comparação de respostas entre os diferentes participantes. Contudo, pese terem-se formulado todas as questões, não foi possível, na análise de dados, extrair informação para todas as categorias em estudo. Com efeito, foi da perceção da investigadora que este tipo de formato conduziu frequentemente a alguma divagação, com fuga inadevertida à pergunta efetuada.

Um processo de recolha de informação que se demonstrou extremamente rico, e factual, foi a observação em sala de aula, uma vez que foi possível verificar *in loco* as práticas, os instrumentos, as dinâmicas vigentes, e não por relato, considerando as perceções ou representações dos participantes.

Foi possivel também perceber a mais valia de equilibrar o número de questões incidentes nas práticas pedagógicas (inicialmente, havia uma maior tónica centrada na Avalição Pedagógica e menor nas Metodologias, Recursos e Operacionalização do Processo de Ensino-Aprendizagem).

Por fim, sobre o questionário de Avaliação, não foi possível efetuar uma análise às qualidades métricas da escala, pela fraca taxa de devolução obtida (na ordem dos 23%). A análise às frequências obtidas serviram, ainda assim, de suporte/reforço às conclusões formuladas das respostas às entrevistas (síntese de resultados obtidos em Anexo I).

Desta forma, consideraram-se para a versão final do estudo, as seguintes adaptações:

1. Ajustar as questões do guião de entrevista, com possibilidade de verter a riqueza proveniente de uma observação de sala de aula, sem discriminar positivamente nenhuma das suas práticas pedagógicas (o estudo piloto incidia, com especial atenção, na componente da avaliação pedagógica).

2. Iniciar pela observação em sala de aula e investir numa maior quantidade e diversidade de áreas disciplinares de um ciclo ou ano pela direção selecionado. Em fase posterior, realizar as entrevistas semiestruturadas a docentes e alunos, vertendo práticas observadas e discussão a partir de factos constatados, mitigando "fugas" ou "desvio" às questões ou respostas assentes exclusivamente em perceções.

3. Manter as entrevistas de netureza profunda ao líder de topo e aos líderes intermédios.

4. Assumir que as entrevistas são de grupo (em alternativa às de *focus group)*, na medida em que há prevalência da emissão de opinões pessoais em contexto grupal, sem interação entre os entrevistados, e legitimando o papel diretivo do entrevistador, face à gestão de tempo necessária (uma vez que as entrevistas, na sua maioria, decorreram em intervalos de tempo predefinidos).

5. Converter a aplicação do questionário para formato digital.

Caracterização da Entidade Escolar do Estudo Principal

Contexto Geográfico da Escola

O Agrupamento de Escolas estudado enquadra-se num contexto português, em zona de interioridade do seu concelho. Compõe-se de escola sede que ministra do 5º ao 12º ano e cinco escolas de 1º ciclo com jardim-de-infância integrado, num total de cerca de 2000 alunos e 95 turmas em 2023/2024 (dados obtidos pelo Observatório de Educação, CM, 2024).

Segundo a Junta de Freguesia onde se insere, há quatro décadas este era um território privilegiadamente agrícola. Com uma rápida e desordenada ocupação de território, esta freguesia passou a constituir-se como populosa, com um crescimento de 60% entre 1991 e 2011. De acordo com os Censos, em 2011, atingiu o equivalente a 28% da população total do Concelho. Estima-se que, até 2030, esta freguesia continuará a crescer (CM, 2019).

Segundo a mesma fonte, a idade média da população desta freguesia é a mais baixa do Concelho (*M*= 38.80 anos/41 anos), igualmente com o índice de envelhecimento mais reduzido. Em consonância com este dado, trata-se da freguesia com mais crianças e jovens até aos 19 anos (*M*= 13.10), equivalente a 22.80% da população total da freguesia.

Decorrente da sua estrutura demográfica, apresenta o menor índice de dependência total das freguesias do concelho e um índice de renovação da população em idade ativa - que reflete a relação entre o número de pessoas em idade de entrada potencial no mercado de trabalho (20 a 29 anos) e o número de pessoas em idade de saída potencial do mercado de trabalho (55 a 65 anos) - relativamente elevado em comparação com as freguesias vizinhas (CM, 2019).

Pese os investimentos locais, sobretudo ao nível da habitação, a localidade evidencia ainda falta de instrumentos de planificação e requalificação, explicando a permanência de bairros de génese ilegal e carência de equipamentos. Trata-se de uma freguesia que foi beneficiária de um programa específico de habitação – mantendo, à data de hoje, mais de uma dezena de bairros de gestão municipal, dos quais sete integram a zona de influência do Agrupamento (CM, 2013).

Contexto Socioeconómico

Ao nível de freguesia, segundo dados da Segurança Social (CM, 2019), em 2015, 2.40% da população recebia rendimento social de inserção, um valor superior ao do concelho (2% em 2017), indicando a situação menos favorável no município.

Outro indicador relevante é o acompanhamento familiar pela Segurança Social. Em 2015, foram acompanhadas o maior número concelhio de famílias, sendo 31% dessas famílias, monoparentais; 30% com crianças e jovens até os 19 anos e 16% com 60 anos ou mais (CM, 2019). Tal demostra que a pobreza é mais prevalecente nesta freguesia em comparação com outras do concelho: 3.60% das crianças e jovens integravam famílias que recebiam Rendimento Social de Inserção, em 2015. Quanto ao abono de família, das crianças e jovens beneficiárias desta prestação em 2015, 71% situavam-se no 1º escalão de rendimentos mais baixos.

Em 2015, a freguesia incluía 5.3% de trabalhadores independentes e 7% de membros de órgãos estatutários (administradores, diretores e gerentes); a maioria eram trabalhadores por conta de outrem (82%). Em 2011, a taxa de desemprego era de 12.40%, ligeiramente acima da média do concelho (12,10%) (CM, 2019).

O Agrupamento de Escolas em estudo, em 2023/2024, apresentava uma percentagem de alunos beneficiários de Ação Social Escolar de 28% e cerca de 20% eram naturais do estrangeiro (Observatório de Educação, CM, 2024).

Sobre a escolaridade, em 2011, ao nível de freguesia, registava-se uma taxa de analfabetismo elevada (3.20%, face a 3.1% percentagem nacional), com uma proporção a considerar de crianças entre os 6 e os 15 anos que não frequentavam o sistema de ensino (1.75%), sendo as raparigas as mais absentistas, face aos rapazes. Simultaneamente, 39% dos fregueses detinha o ensino superior completo, um valor superior à média nacional (21.20%).

No Agrupamento de Escolas em causa, em 2023/2024, em média, as mães de alunos do ensino básico eram detentoras do 10º ano de escolaridade, e no caso dos alunos do ensino secundário, detentoras do 9º ano de escolaridade (Observatório de Educação, CM, 2024).

Cultura Organizacional Escolar

O Agrupamento de Escolas conta com mais de 30 anos de existência, primeiro, enquanto unidade orgânica individual e, mais tarde, enquanto sede de Agrupamento. Inclui, na sua história, um investimento de melhoria estrutural ao nível das suas infraestruturas e baliza toda a sua atividade em torno do seu Projeto Educativo. Este, construído de forma matricial e por metodologia de participação, inspira igualmente a carta de Missão do Diretor e respetivos Planos e Relatórios de Atividades, a maioria deles, disponíveis *on line* (de acesso livre ou restrito).

Assume como visão no seu Projeto Educativo ser uma escola pública do concelho de referência, com a comunidade mais feliz; como missão, a de cocriar cidadãos autónomos, responsáveis, criativos, críticos, solidários e aptos à coexistência em diversidade e complexidade; os seus valores assentam na autonomia, liberdade, bem-estar e sabedoria.

É frequente circular pelas diversas escolas e encontrar estes excertos em áreas principais, como átrios ou corredores (Figura 10).



Figura 10. Placard com os Valores do Agrupamento em Exposição (arquivo pessoal da direção, 2023).

Esta metodologia participada parece acompanhar grande parte da atividade diária, inspirando-a enquanto cultura escolar, e evidenciado por um conjunto de projetos, programas e iniciativas levadas a cabo pela comunidade educativa de caracter multidisciplinar (25 projetos, de índole artístico a desportivo, entre outros), e, em vigência, distinções ou selos no âmbito cultural, ambiental, ensino profissional e ensino tecnológico. Ressaltam também projetos construídos em parceria com a comunidade local como as ofertas educativas:

1. Curso Básico Artístico em regime articulado, com uma entidade especializada da comunidade, e que originou, concomitantemente, um projeto aberto à comunidade.

2. Um Curso Profissional, numa área tecnológica de vanguarda e elevada empregabilidade a nível mundial, implementado em parceria com um equipamento do sector socioeconómico do concelho.

3. A vertente de Componente de Apoio à Família para 2º e 3º ciclos, a partir das parcerias já existentes para a resposta Escola a Tempo Inteiro, implementada no pré-escolar e 1º ciclo, e que assegura uma resposta de carácter não formal (domínios artísticos, oficinais, desportivos) em período pós-letivo e em interrupções letivas, ao dispor de todas as famílias que assim o necessitem.

Evoca-se assim a perspetiva de uma cultura de "construção coletiva", em que as organizações se relacionam com o meio ambiente, consubstanciando-se em contextos influenciadores e contextos influenciados. Os projetos passam a ser um produto de uma construção socialmente condicionada (Torres, 2008).

> Ao aceitar que os fatores externos e internos assumem grande importância para a construção da cultura em âmbito escolar, estamos a admitir uma abordagem centralizada na ação organizacional que visa apreender tanto a rede de significados coletivamente partilhados pelos atores, como identificar eventuais dissensos e/ou fragmentações culturais. As variáveis situacionais de natureza exógena e endógena à escola são equacionadas, simultaneamente, como agências mediadoras e estruturadoras da ação educativa e como produtos resultantes dos próprios processos de ação (Torres, 2004, p. 21).

Outra dimensão que se destaca remete para um estilo organizativo que lhe confere identidade, sedimentado numa estrutura gestionária partilhada. Exemplos conducentes a esta perceção prendem-se com a atualização permanente de informação e difusão em tempo útil nas redes sociais da escola (e.g., Facebook, site do Agrupamento) ou a plataforma *Moodle*, ferramenta digital de planeamento curricular docente, partilhada com o contexto familiar, possibilitando simultaneamente o trabalho autónomo dos alunos e a comunicação contínua casa-escola.

A ferramenta *Moodle* consubstancia-se numa plataforma de gestão de recursos online (*LMS - Learning Management System*), podendo ser utilizada não só em ensino a distância, mas como complemento às aulas presenciais. Sendo gratuita, é utilizada, neste Agrupamento de forma transversal e interdisciplinar.

Um outro aspeto que parece conferir singularidade a esta unidade orgânica respeita à composição da Associação de Pais e Encarregados de Educação, estrutura única (isto é, não se encontrando uma Associação por escola, como tradicionalmente), com um único corpo de órgãos sociais com encarregados de educação de todas as escolas e, desejavelmente, de todos os níveis de ensino.

O Agrupamento prima ainda pela sua vertente inclusiva, tendo, na sua rede escolar, uma Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM) de 1º Ciclo, e duas Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM) de 2º ciclo ao Ensino Secundário, dando resposta, no total, a 40 alunos com medidas seletivas ou adicionais.

No âmbito da inclusão, para além da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, conta com o suporte da Equipa Local de Intervenção Precoce e do Centro de Recursos para a Inclusão, com dois projetos com terapia assistida por animais, um projeto com a Autarquia de apoios terapêuticos (hidroterapia, hipoterapia, fisioterapia) e ainda um projeto escolar, incidente na atuação dos Centros de Apoio à Aprendizagem, em consonância com o postulado no Decreto-Lei correspondente.

De uma forma global, parece existir uma procura, por parte da liderança, em sedimentar uma visão unificadora de escola, fomentada por um sentimento de pertença, com uma missão reconhecida pela comunidade local, e um clima ativo e cordial.

Em suma, caracterizando este Agrupamento em duas palavras: Acessível e participado.

Aspetos Particulares da Governança

Destaca-se a criação de um Projeto Educativo que nasce de forma partilhada e que, simultaneamente, responde às necessidades diagnosticadas e assume-se como a missão do Diretor. Assim, para além da estrutura formal do agrupamento, o projeto educativo identifica níveis de governança, tais como: a) nível de Coordenação Global, centrado na figura do diretor, a qual se responsabiliza pela articulação entre o circuito de decisão e a direção do Agrupamento, a construção e a implementação do Projeto educativo, bem como, a criação das intersecções com os outros instrumentos e processos de gestão, melhoria e avaliação; b) nível de Gestão Estratégica, entregue a um grupo de missão (composto por elementos do Conselho Pedagógico, alunos,

Encarregados de Educação, comunidade e um amigo crítico), a quem compete a salvaguarda dos processos de avaliação e planeamento do Projeto Educativo, orientando-o estrategicamente para a melhoria e desenvolvimento organizacional, funcionando como uma instância de validação técnica, ativando o plano de atividades pelos diferentes departamentos curriculares e anos de escolaridade, assim como os sectores não curriculares; c) nível de Gestão Operacional, entregue a lideranças intermédias do agrupamento, a quem compete a implementação técnica e operativa do Projeto Educativo, organizando e gerindo os processos de planeamento e avaliação; d) nível de Acompanhamento Externo, com um carácter consultivo, para emissão de pareceres e sugestões de medidas corretivas ou de melhoria.

Nas entidades da comunidade envolvidas nos diferentes níveis de gestão e acompanhamento da atividade do Agrupamento, operacionalizado no documento âncora que assume o Projeto Educativo, encontram-se parceiros como a autarquia e entidades locais com quem o Agrupamento estabelece sinergias para a implementação de projetos (IPSS, etc.).

Origem do Projeto Educativo Escolar

O projeto educativo do Agrupamento articula-se com o Projeto Estratégico Educativo Municipal (PEEM), considerando a descentralização de competências acometidas no respetivo Município, no âmbito do quadro universal da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais (Lei nº 50/2018, de 16 de agosto e Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro).

De uma forma global, a grande maioria das competências delegadas para o território municipal foi subdelegada nos Agrupamentos de Escolas, e que, à data, eram exercidas pelo poder central. Tal,

> "…pode ser uma forma de contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos a heterogeneidade das formas e das situações; conciliar interesses públicos (na busca do "bem comum" para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias); fazer com que, na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação, i.e., de cidadania, de autoria…" (Alves & Cabral, 2015, p. 50).

A autarquia elaborou o seu PEEM, com o suporte científico de uma Universidade, envolvendo a auscultação de diferentes *stakeholders,* agentes educativos do território (Direções de Escolas Públicas, Solidárias e Privadas, Federação de Associações de Pais e Encarregados de Educação, Alunos, Professores, Políticos, Empresários, entre outros elementos da comunidade educativa) e, para a sua validação final, promoveu sessões de apresentação e discussão final em cada uma das freguesias do concelho.

Este documento consubstancia-se como um guia estratégico para a gestão da educação local, que coordena esforços com as escolas e a comunidade para otimizar as oportunidades de educação formal, não formal e informal. Este guia inclui diretrizes gerais de ação, metas e indicadores de melhoria de desempenho educativo, além de estratégias, atividades, recursos e um cronograma. Operacionaliza-se em três objetivos, baseados nos princípios de capacitação, partilha, abertura, corresponsabilização, participação e educação ao serviço da coesão social dirigidas, respetivamente, para o sucesso, para a educação para a vida e para e com a comunidade (CM, 2018).

"O Plano tem como prioridade objetivar uma Educação de Qualidade, considerada a base para um desenvolvimento individual e coletivo sólido e inclusivo, capaz de captar, fixar e expandir valores, competências, criatividade e inovação. Promove um território educador que incentiva a participação e a partilha de responsabilidades" (CM, 2018, p.22).

A par destes objetivos, o Município liderou ainda um projeto local de Semestralização do Calendário Escolar, fruto de uma intenção coletiva de contribuir para promover o sucesso escolar nas escolas do concelho, contando com os pareceres favoráveis de conselhos Pedagógicos e Gerais de cada Agrupamento; da Federação de Associações de Pais e Encarregados de Educação; do Centro de Formação de Escolas local e do Conselho Municipal de Educação (CM, 2021).

De acordo com os imperativos legais e como era expectável, os compromissos assumidos pelas unidades orgânicas, incluindo o Agrupamento em estudo, incluíram:

1. Garantir o cumprimento do número de dias estabelecido no calendário escolar.
2. Realizar provas e exames conforme o calendário aprovado pelo Despacho do membro do Governo responsável pela educação.
3. Em cada ano letivo, realizar pelo menos três momentos de avaliação para os alunos, sendo que apenas o último deve ser obrigatoriamente sumativo (conforme a Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho). No caso da transferência de alunos, deve assegurar-se uma avaliação sumativa baseada nas informações e evidências recolhidas até então.
4. Integrar os momentos de avaliação formativa com os de avaliação sumativa, garantindo que esta integração se baseia nos princípios de rigor e transparência, promovendo mudanças positivas.
5. Atualizar a política interna de avaliação das aprendizagens, partindo dos conhecimentos adquiridos em contextos de formação, especialmente dirigidos para aumentar as práticas de avaliação formativa, utilização de *feedback* e momentos de autoavaliação mais frequentes para a promoção da autonomia dos alunos. Este compromisso inclui reduzir os momentos de avaliação sumativa classificatória em, pelo menos, 30%.
6. Melhorar o sucesso educativo de todos os alunos e monitorizar essa ação através de indicadores, como a taxa de abandono escolar, a taxa de conclusão de cada ciclo de formação, taxas de retenção, taxa de conclusão da escolaridade obrigatória, entre outros relevantes para os projetos educativos de cada Agrupamento de Escolas.
7. Participar em pelo menos duas sessões locais de partilha de práticas, com um acompanhamento sistematizado e a produção de um relatório final do concelho, destacando os principais ganhos e pontos de melhoria alcançados.

Este projeto mereceu a aprovação pela tutela, a título experimental e com o acompanhamento dos serviços ministeriais. Em 2023/2024, a semestralidade concelhia encontrava-se consolidada.

Com uma metodologia igualmente participada e multinível, o Agrupamento de Escolas iniciou a renovação do seu Projeto Educativo (Figuras 11, 12, 13, 14 e 15), resultando na publicação de uma versão provisória em 2023/2024.

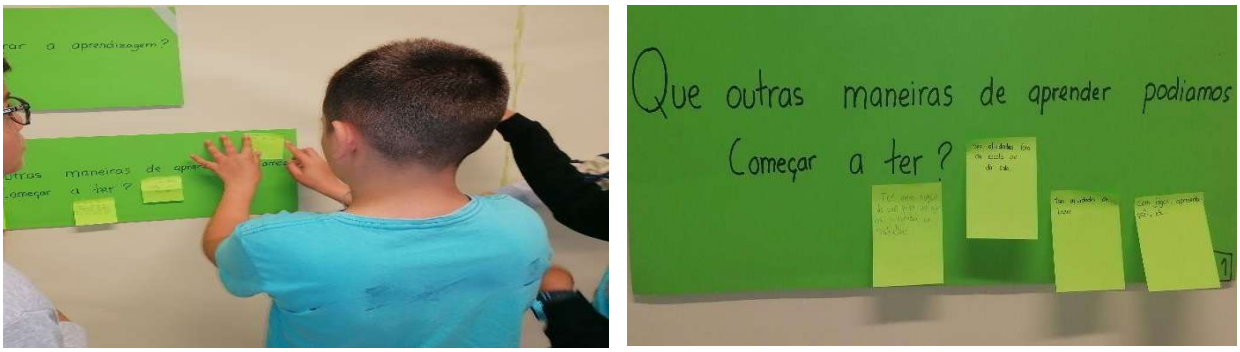


Figura 11. Fotografias do Painel de Participação dos Alunos (arquivo pessoal da direção, 2023)

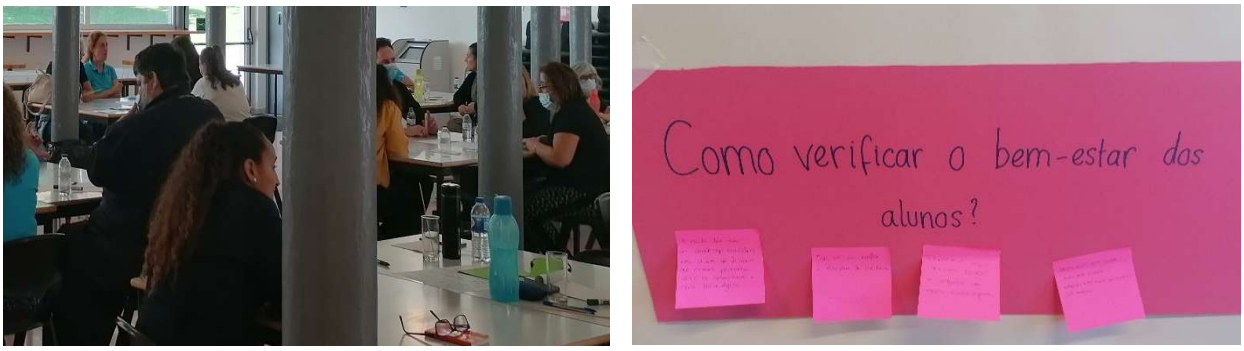


Figura 12. Fotografias do Painel de Participação do Pessoal Não Docente (arquivo pessoal da direção, 2023)

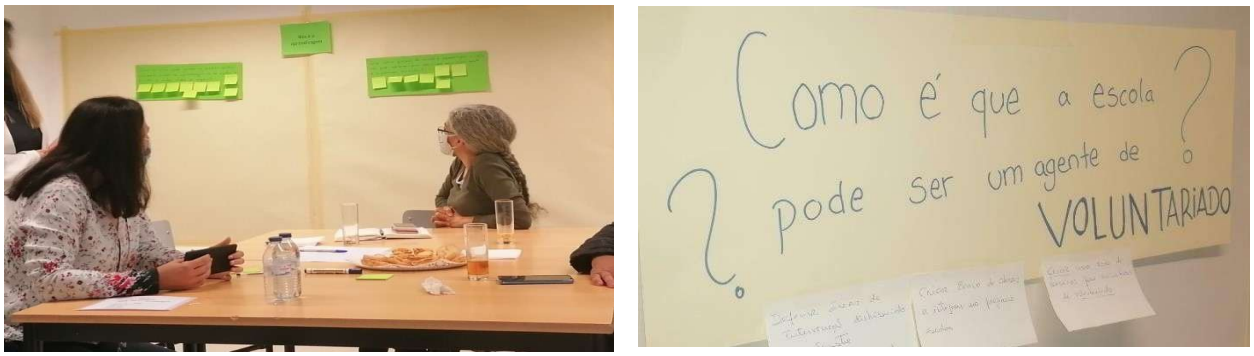


Figura 13. Fotografias do Painel de Participação dos Representantes de Pais e Encarregados de Educação (arquivo pessoal da direção, 2023)

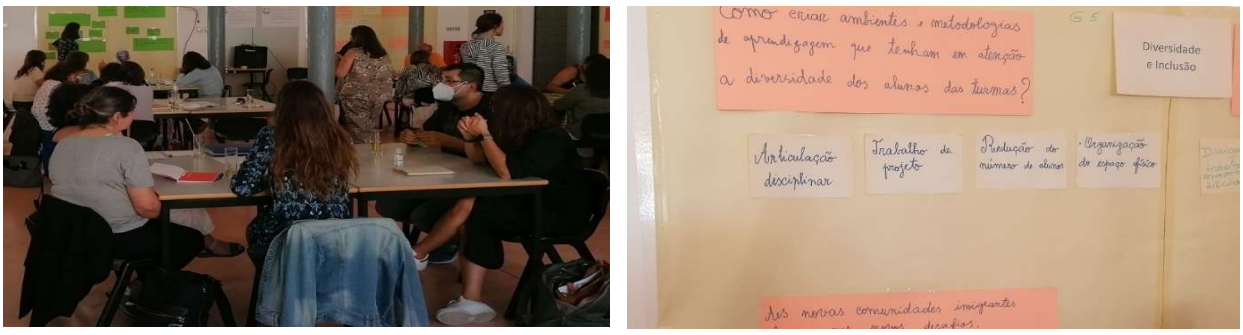


Figura 14. Fotografias do Painel de Participação do Pessoal Docente (arquivo pessoal da direção, 2023)



Figura 15. Fotografias do Painel de Participação de Personalidades/ Comunidade (arquivo pessoal da direção, 2023 / Sessão com investigadora presente)

Quer na elaboração do Projeto Educativo anterior, quer no documento atualizado, o Agrupamento recorreu a um modelo de planeamento matricial, agregado ao diagnóstico e avaliação contínua, bem como, a uma metodologia convidativa à participação qualificada da comunidade educativa. Todo o processo foi desenvolvido e dinamizado com recursos da escola tendo beneficiado, na sua primeira versão, de consultoria externa por um perito especialista em planeamento (uma ação que contou com o suporte da Câmara Municipal).

No global, contemplaram-se os seguintes passos metodológicos (descritos no próprio documento):

1. Ciclo de workshops/painéis representativos: Realizou-se um conjunto de workshops para identificar diferentes perspetivas internas e externas sobre a missão, visão e valores dos *stakeholders* relevantes para o agrupamento; internamente, participaram alunos, professores, pais e encarregados de educação, e pessoal não docente; do contexto externo, entidades do universo empresarial, político, cultural e social, selecionadas pela sua ligação ao território envolvente, representatividade, experiência de trabalho anterior com o agrupamento e/ou pela qualidade dos contributos esperados.

2. Sessões de trabalho participadas: Constituiu-se uma equipa de trabalho composta essencialmente por lideranças intermédias e de topo, procedendo-se à análise de conteúdos dos workshops, e a identificação de eixos de intervenção.

3. Equipa de produção do projeto educativo: Formou-se uma nova equipa de trabalho para a produção do documento já com uma lógica de equipa de projeto, a qual incluiu elementos do conselho pedagógico e da direção. Os mesmos foram afetos por eixos/produtos, responsabilizando-se pelo respetivo desenvolvimento e identificação de resultados/metas (etapa em curso). Importa igualmente salvaguardar o planeamento operacional destes produtos, a implementação do modelo de governança e o seu sistema de avaliação.

4. Aprovação interna nos diversos órgãos de gestão do Agrupamento e posterior apresentação à comunidade educativa.

5. Divulgação, em primeira instância, de uma versão provisória para posterior, aprovação e publicação da versão definitiva.

Inerente a esta metodologia encontram-se as premissas de que: a) o planeamento associa o diagnóstico a uma monitorização contínua das ações propostas; b) o documento gerado não pode ser visto como estático, antes dinâmico, permeável à mudança e desenvolvimento, completando-se apenas no fim da sua vigência; c) há uma distribuição alargada do projeto educativo, implicando um conjunto de instituições parceiras e, sobretudo, disponibilizando-se para os interesses e participação da comunidade e do seu território local; d) define-se um conjunto de produtos, por eixo de ação, garantindo e gerindo a mudança, real e mensurável.

Na Tabela 3 sintetizam-se os eixos de ação do projeto educativo atualmente em vigor (até nova edição) e os que se encontram em elaboração e expansão.

Tabela 3. Quadro Síntese do Anterior e Novo Projeto Educativo do Agrupamento

Projeto Educativo 2018-2021*	Prioridade 1: Serviço educativo e ambientes de aprendizagem Exemplos de ações a desenvolver: Programa protocolar com entidades externas (nacionais e internacionais) com vista ao desenvolvimento sustentado do currículo. Programa de intervenção para a promoção da igualdade de oportunidades. Programa de educação ambiental e cidadania.

	Prioridade 2: Valorização do trabalho das pessoas e das equipas: Exemplos de ações a desenvolver: Metodologia comum de articulação curricular (Articulação horizontal e vertical do currículo centrada nos departamentos curriculares). Plano de formação dos RH centrada nos contextos de trabalho. Metodologia de participação ativa dos vários atores (assembleias de alunos, de pais, de professores e de funcionários). Prioridade 3: Melhoria dos resultados escolares: Exemplos de ações a desenvolver: Desenvolvimento e implementação de uma metodologia comum na Implementação de práticas de diferenciação pedagógica em contextos de aprendizagem centrada nos departamentos curriculares. Programa de prevenção precoce do insucesso escolar. Programa de ação para as diferentes literacias (leitura, literacia científica, digital, programação, robótica, comunicação e media, enaltecendo a transversalidade e a articulação com o currículo e envolvendo a comunidade educativa na participação/dinamização de eventos de âmbito local, nacional ou internacional). Prioridade 4: Cultura artística: Exemplos de ações a desenvolver: Projeto de Excelência no âmbito artístico, expandindo a sua atividade à comunidade. Dinamização de grupo de teatro e de um coro constituídos por alunos, docentes e não docentes, para atuação nos principais eventos internos e externos escolares. Programas de promoção da atividade desportiva e das artes plásticas.
Projeto Educativo (Aprovada Versão Provisória em	Prioridade 1: Comunicar para formar Objetivos estratégicos: i. Ampliar a união e participação da comunidade escolar ii. Promover o crescimento holístico e a formação cidadã iii. Incrementar a comunicação interna escolar

	Prioridade 2: Formar para cooperar Objetivos estratégicos: i. Implementar uma gestão curricular assente na agência do aluno e na preponderância da avaliação formativa ii. Fomentar uma cultura de desenvolvimento pessoal e profissional impulsionadora de uma visão partilhada de escola iii. Garantir as operações necessárias à inclusão de todos Proridade 3: Cooperar para ser Objetivos estratégicos: i. Criar um ecosistema de bem-estar ii. Promover estruturas de acolhimento iii. Acompanhar e avaliar o bem-estar organizacional

Organização do Trabalho dos e Entre Professores

De acordo com o observado e questionado ao Diretor do Agrupamento, a participação dos professores acontece, tendencialmente, ao nível das estruturas que já estão formalmente organizadas: Através dos departamentos curriculares e dos grupos disciplinares que, do ponto de vista da organização, do serviço e do horário, estão preparados para dar esse contributo. Por vezes, há outras estruturas que poderão dar contributos bastante importantes, numa lógica mais transversal e integrada, como por exemplo, os conselhos de turma.

Do ponto de vista gestionário, a direção criou um tempo semanal para trabalho colaborativo docente. Essa hora ficou criada no horário, mas os professores ficam com liberdade para se organizarem e definirem entre si qual o momento em que se devem juntar e articular. Há situações em que, formalmente, esse espaço pode ser ativado (e.g., autoavaliação).

Se na elaboração do projeto educativo, há um envolvimento alargado da comunidade educativa, no projeto curricular, há uma participação mais restrita dos docentes, bem como, colaborações e sinergias que surgem das próprias áreas de interesse dos docentes. São disso exemplo, o grupo de coordenadores do Ensino Profissional que se mobiliza em iniciativas Erasmus+ e com a atividade inerente à própria monitorização do Sistema de Qualidade EQAVET.

Regressando ao projeto curricular da escola, enquanto resultado das opções e prioridades do Agrupamento, destacam-se:

1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como grande chapéu para aquilo que é o trabalho educativo e os Decretos-Lei nº 54 e nº 55/2008, de 6 de julho.
2. Duas apostas estratégicas centrais: Uma delas que remete para a noção de "aluno agente" e, portanto, a de conferir a centralidade do aluno nos processos de aprendizagem e, por outro, a valorização da avaliação para as aprendizagens mais do que a avaliação das aprendizagens.

Para tal, há um trabalho anual de leitura dos documentos curriculares orientadores, como as Aprendizagens Essenciais e, posteriormente, por departamentos e áreas disciplinares, a identificação de "aprendizagens estruturantes". Atividades complementares de pesquisa, como visitas de estudo, entre outros, são igualmente definidas ao nível dos departamentos e das disciplinas, sendo relevante para convergirem para as tais aprendizagens estruturantes.

Há a procura em preservar a autonomia de cada professor. Concomitantemente a este trabalho global, há uma planificação semanal, e é o professor que define o que vai fazer e como o vai avaliar. Esta autonomia traz, segundo a direção da escola, ganhos, ao nível dos sentimentos de pertença e igualmente de desenvolvimento profissional/profissionalização.

Na ótica do Diretor, o grande desafio prende-se com o envolvimento dos alunos na gestão pedagógica da escola. A expressão estratégica de "aluno agente" implica o seu envolvimento na monitorização da sua própria aprendizagem e no seu processo de avaliação. Há casos pontuais de envolvimento na construção de rubricas de avaliação ou no 1º Ciclo, espaços em que as próprias crianças ajudam neste planeamento. Aspira-se, assim, para que sejam os próprios alunos a priorizar e a monitorizar as suas aprendizagens.

Perfil dos Professores

No ano letivo 2023/2024 encontravam-se em funções 215 docentes, com uma idade média de 51.39 anos, e média de 23.49 anos de docência. A habilitação literária dominante situava-se na Licenciatura (168 docentes), seguida de Mestrado (35) e Pós-Graduação (12). Sumariam-se na Figura 16 dados relativos à área de recrutamento dos docentes.

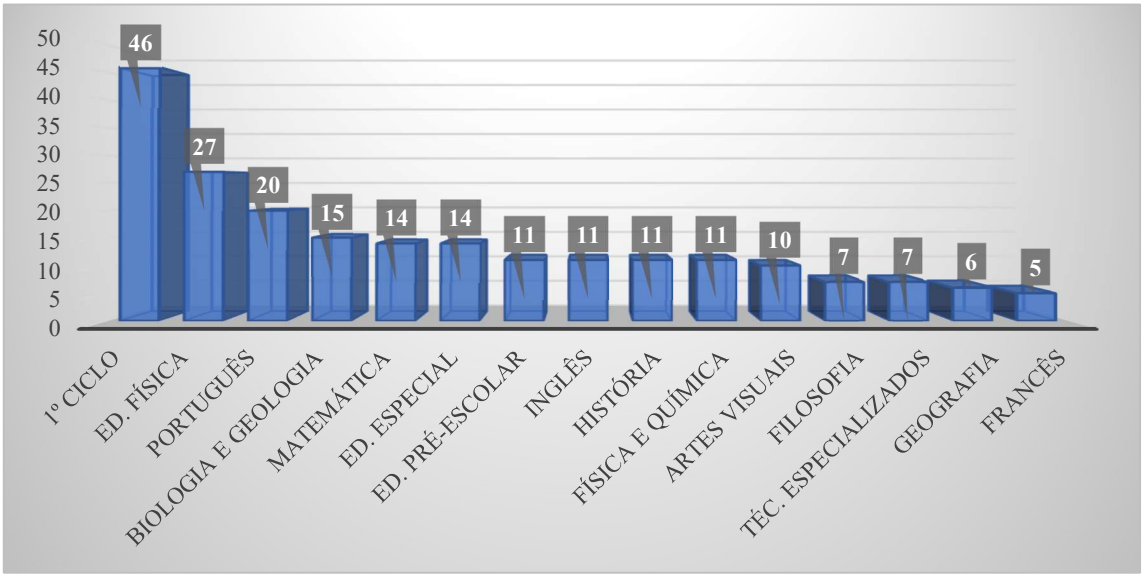


Figura 16. Caracterização dos Docentes do Agrupamento de Escolas em 2023/2024, no que respeita a Área de Recrutamento (dados obtidos pelo Observatório de Educação, CM, 2024).

Estrutura Curricular e Organização das Aprendizagens e da Avaliação Pedagógica

> "O currículo torna-se projeto curricular quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, enquadradas no currículo nacional, delineando e adequando os modos estratégicos específicos de as pôr em prática no seu contexto, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos(...)".
>
> (Roldão & Almeida, 2018, p. 37)

O Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) espelha as opções pedagógicas estratégicas que informam acerca da sua política pedagógica, a saber:

1. O empoderamento do aluno como participante ativo no seu processo de aprendizagem.
2. A aprendizagem significativa, que se baseia em problemas reais e complexos do mundo.
3. A adoção do método de Aprendizagem Baseada em Investigação (*Inquiry Based Learning*, IBL).
4. A predominância da avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens (ApA) sobre a avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens (AdA).

5. A autorregulação do aluno e a gestão das aprendizagens.

Emerge a centralidade do Conselho de Turma (CT) na gestão curricular, órgão a quem compete o trabalho de implementação do método *Inquiry Based Learning (IBL).*

Este método foi escolhido como uma medida para promover aprendizagens significativas, pois utiliza problemas do mundo real para capacitar e autonomizar o aluno. Dessa forma, as aprendizagens essenciais são mobilizadas para a gestão curricular e disciplinar, além de facilitarem a articulação curricular horizontal.

O Agrupamento começou por introduzir o método *inquiry,* no 2º ciclo, alargando-o sequencialmente ao 3º ciclo, e intitulou-a de "PCT" (Projeto Curricular de Turma).

Os docentes de cada turma foram convidados a trabalhar colaborativamente de forma a conferir sequencialidade dos conteúdos programáticos entre as disciplinas. O espaço físico eleito para o efeito foi a sala de aula, munida de carteiras e cadeiras individuais, as quais, nas dinâmicas de aula, são reorganizadas em grupos de trabalho, sempre que necessário. O Agrupamento procurou ancorar cada turma numa sala.

Por sua vez, cada grupo de docentes de turma foi desafiado a preparar o "PCT" de cada turma, segundo o método *Inquiry Based Learning*, partindo do tema anual alusivo à ética, ambientes saudáveis e sustentabilidade.

Para os que sentiram necessidade, a direção providenciou uma formação gratuita, facultativa e acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua sobre o âmbito, através de uma parceria estabelecida com uma entidade local especializada.

A Figura 17 ilustra a "Feira dos PCT", iniciativa de final de ano 2022/2023, com o objetivo de comunicar à comunidade educativa (muito em particular aos Encarregados de Educação) alguns produtos deste projeto curricular nos anos de escolaridade envolvidos.



Figura 17. Fotografias da Feira dos "PCT": Comunicação à Comunidade Educativa do Trabalho Realizado (arquivo pessoal da direção, 2023).

Parcerias para a Gestão e Desenvolvimento Curricular

No decorrer do contacto com a direção e os docentes foi possível tomar conhecimento de uma entidade local, parceira do Agrupamento, que oferece um conjunto de recursos educativos a título gratuito, incluindo formação acreditada para docentes.

Trata-se de uma associação sem fins lucrativos e organização não governamental para o desenvolvimento fundada em 2001, constituída por um grupo de investigadores, professores e formadores, especializados em diferentes áreas científicas, como a psicologia da educação e o ensino das ciências. Assume a sua missão na promoção da inovação e desenvolvimento na educação, assim como a promoção da diversidade, de inclusão e de uma educação holística. Para a sua prossecução, coordena e participa em diversos projetos nacionais e internacionais dedicados à inovação em educação (incluindo candidaturas que viabilizam a sua atividade gratuita às comunidades escolares) e apoia professores(as) e alunos(as) na sua implementação nas escolas.

Trata-se igualmente de um centro de formação acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, tendo já trabalhado com mais de 50 000 professores de mais de 120 países.

Com sede próxima ao Agrupamento de Escolas em estudo, oferece à sua comunidade cursos livres, sobretudo no domínio digital (ex. “Como fazer um CV”, “Introdução à análise de dados em folhas de cálculo”, “Cortes a lazer para artesanato”), oficinas formativas para docentes, e dinamização de ateliers em inovação tecnológica, para escolas e grupos, atendendo à tecnologia de ponta que o espaço dispõe (Figura 18). No caso em apreço, foi responsável por uma capacitação incisiva em metodologias ativas de aprendizagem e método de *Inquiry Based Learning.*



Figura 18. Fotografias do Parceiro Especializado para a Formação em *Inquiry Based Learning* e Outros Projetos do Agrupamento (arquivo pessoal da direção, 2023).

Verificou-se, assim, que a implementação do *Inquiry Based Learning* nesta realidade escolar foi acompanhada por uma oficina de formação (50h), facultativa e gratuitamente disponilizada para os docentes dos 2º e 3º ciclos, nos quais se observou esta opção pedagógica.

> "A formação contínua de professores pode constituir um espaço de interação com as práticas docentes e organizacionais das instituições escolares, mas também um espaço de mediação entre a identidade docente, a sua vida profissional e pessoal. Este pode, efetivamente, ser o momento em que, de forma consciente e crítica, o professor interage consigo mesmo no sentido de identificar as práticas profissionais que se encaixam no que é e respondem aos seus desígnios pessoais e profissionais. Por outro lado, permitir-lhe-á identificar a natureza da crise educativa e, partindo dela, reconstruir a sua ação docente de forma integrada na medida em que envolve todas as componentes da sua identidade profissional e está alinhada com uma cultura curricular participada e colaborativa."
>
> (Estrela & Ricardo, 2020, pp. 147- 148).

Resultados das Aprendizagens dos Alunos

Os resultados das aprendizagens dos alunos podem ser considerados ao nível escolar ou social.

Do ponto de vista de resultados académicos, começa-se por atender à percentagem de percursos diretos de sucesso, comparativamente a alunos do país com um perfil semelhante (Figura 19).

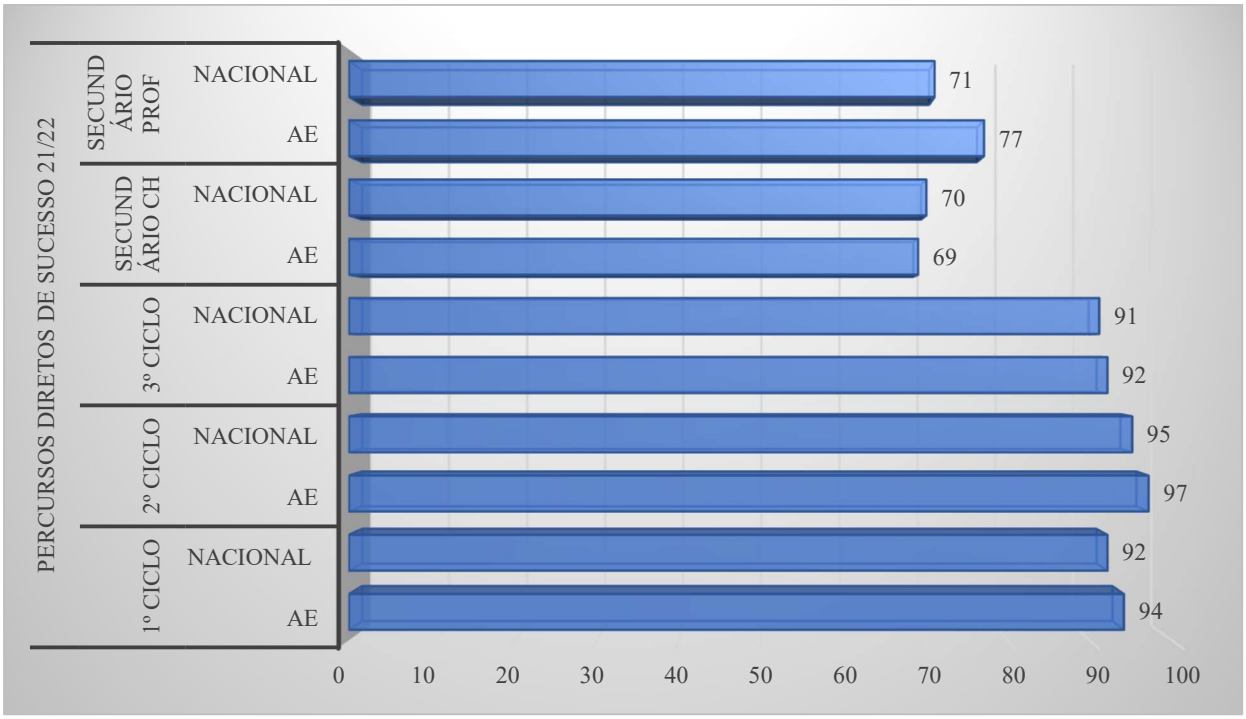


Figura 19. Percentagem de Alunos com Percursos Diretos de Sucesso, nos Diferentes Ciclos e Opções de Ensino, no Agrupamento em estudo e a Nível Nacional em 2021/2022 (Alunos com Perfil Socioeconómico Semelhante) (fonte: Infoescolas, 2024)

Salienta-se que se encontravam implementados seis cursos profissionais, com uma população escolar, em 2021/2022 de 173 alunos, o que representava 32.03% dos alunos em nível secundário de ensino (Infoescolas, 2024).

E destaca-se uma superação de resultados face à média nacional até ao 3º ciclo, com um declínio evidente na percentagem de percursos diretos de sucesso no ensino secundário, cientifico-humanístico e profissional. No ensino secundário científico-humanístico, a taxa de conclusão no tempo esperado, mediante a área científica, oscilava entre os 66% e os 71% e, no ensino profissional, consoante o curso, a taxa de conclusão no tempo esperado variava entre os 57% e os 90%.

Pese não ter sido possível, pelo site Infoescolas, apurar a percentagem de alunos no ensino secundário beneficiários de ação social escolar, atendem-se a variáveis globais dos alunos do Agrupamento tidas como importantes para a compreensão dos resultados escolares (Figuras 20 a 25):

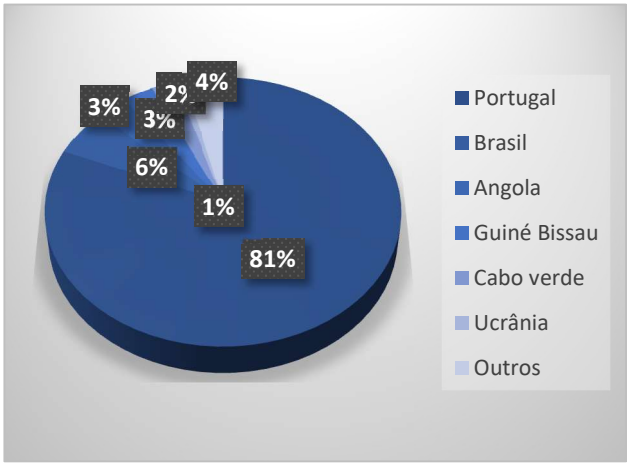


Figura 20. Variáveis Sociodemográficas dos Alunos do Agrupamento em 2021/2022, em Percentagem: Naturalidade (Observatório de Educação, CM, 2024)

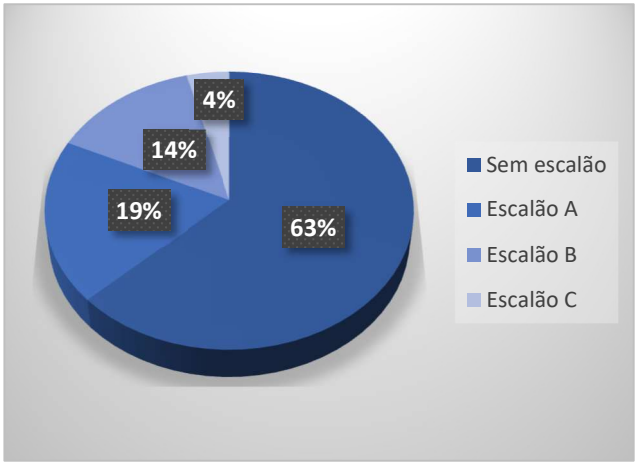


Figura 21. Variáveis Sociodemográficas dos Alunos do Agrupamento em 2021/2022, em Percentagem: Escalão Social Escolar (Observatório de Educação, CM, 2024)

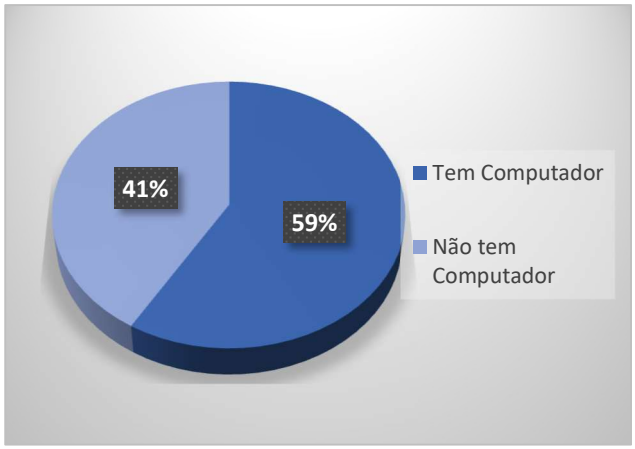


Figura 22. Caracterização de Recursos Digitais dos Alunos do Agrupamento em 2021/2022: Equipamentos, em Percentagem (Observatório de Educação, CM, 2024)

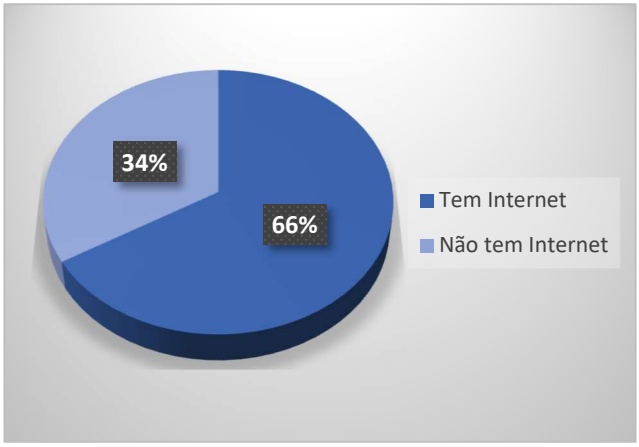


Figura 23. Caracterização de Recursos Digitais dos Alunos do Agrupamento em 2021/2022: Internet, em Percentagem (Observatório de Educação, CM, 2024)

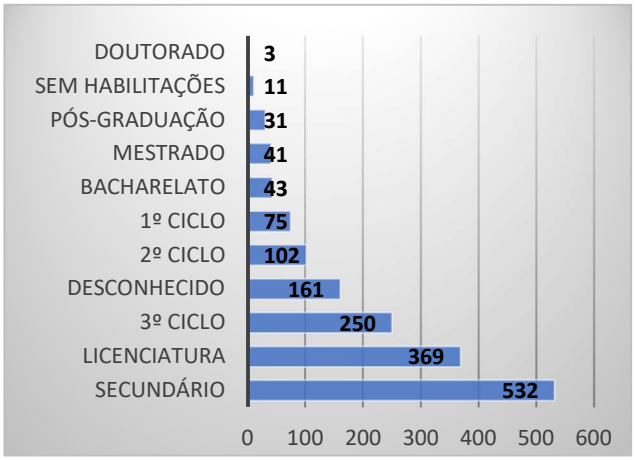


Figura 24. Caracterização dos Níveis de Habilitação Literária dos Encarregados de Educação do Agrupamento em 2021/2022, em Frequência (Observatório de Educação, CM, 2024)

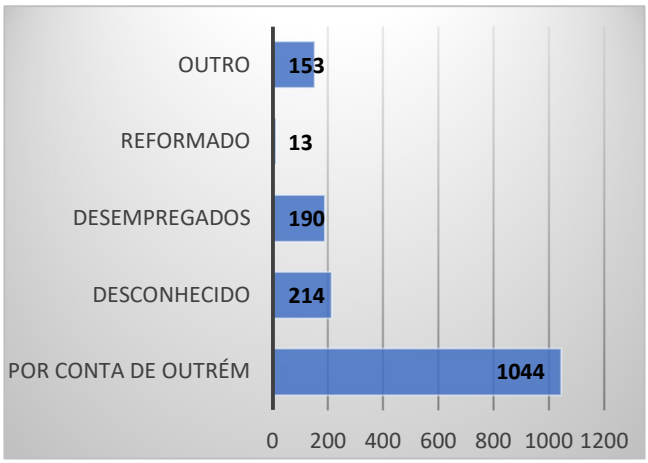


Figura 25. Caracterização da Situação Face ao Emprego dos Encarregados de Educação do Agrupamento em 2021/2022, em Frequência (Observatório de Educação, CM, 2024)

Cerca de 37% integravam um dos escalões de Ação Social Escolar (dos quais 19% situavam-se no escalão mais vulnerável). No que respeita a diversidade cultural, 18.65% dos alunos eram naturais do estrangeiro, com maior expressão os alunos oriundos do Brasil (6%), Angola (4%), Guiné-Bissau e Cabo Verde (3%, cada) e Ucrânia (2%).

As mães assumiam em 63% dos casos o papel de Encarregado de Educação, detinham maioritariamente o nível secundário de ensino, seguido de licenciatura e 3º ciclo e, privilegiadamente, trabalhavam por conta de outrem.

Dos mais de 2000 estudantes, em 2021/2022 7.84% beneficiavam de medidas especiais de apoio à inclusão e 3.72% reduziam a dimensão da turma.

No que concerne a resultados sociais, o Agrupamento concebeu um Observatório de Qualidade, que assenta numa monitorização, via questionário, duas vezes ao ano, a alunos (a partir do 4º ano), docentes e encarregados de educação, avaliativos do desempenho da escola, e que analisa os seguintes indicadores: a) Estratégias Pedagógicas; b) Gestão Curricular (e.g., Metodologias Ativas, Participação dos Alunos, Ferramentas Digitais, Domínios de Articulação Curricular); c) Avaliação das Aprendizagens (e.g., Autorregulação, *Feedback*, Instrumentos, Autoavaliação); d) Bem-estar e Desenvolvimento; e) Inclusão; f) Organização Escolar; g) Qualidade no Ensino Profissional.

Com uma taxa de adesão/resposta global de 62%, no ano letivo 2021/2022 os resultados mais favoráveis (com níveis de satisfação acima dos 74%), registaram-se nas áreas:

a) Comunicação escola- encarregados de educação;
b) Incentivo aos pais/EE para acompanharem as aprendizagens dos seus filhos;
c) Benefícios da calendarização por semestres;
d) Funcionamento da Biblioteca;
e) Monitorização por parte dos docentes das aprendizagens e necessidades dos alunos;
f) Desempenho da direção do Agrupamento;
g) Disponibilização, na plataforma *Moodle*, de recursos diversificados para as aprendizagens planeadas
h) Instalações escolares
i) Estímulo, pelos professores, à interajuda entre alunos
j) Satisfação dos pais/Encarregados de Educação em relação à frequência dos seus filhos no pré-escolar ou escola
k) Realização de tarefas de avaliação sumativa
l) Fatores mais relevantes para a inclusão e promoção do acesso ao currículo
m) Capacidade dos alunos, quando estão sozinhos de:

. Efetuar trabalhos de pesquisa
. Fazer as melhores escolhas para desenvolver um trabalho
. Refletir sobre o que poderiam ter feito melhor
. Planear
. Verificar se cumpriram as tarefas solicitadas

Em suma, parecem existir resultados sociais, sobretudo respeitantes à satisfação com o desempenho da direção e das suas opções, na promoção da inclusão e da autonomia dos alunos. Salienta-se a perceção de participação e pertença da comunidade educativa, espelhada não só pelos resultados sociais em si, bem como pela taxa de adesão/resposta a este tipo de iniciativa.

Uma Compreensão Teórica das Práticas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas

Por um lado, o Agrupamento afirma o papel ativo do aluno, pela promoção de aprendizagens significativas, e pelo método *Inquiry Based Learning.* Por outro, o Agrupamento foca a sua atenção na avaliação pedagógica, com preponderância na avaliação formativa e processos de autorregulação, do aluno e das aprendizagens.

Segue-se uma breve compreensão dos tópicos supracitados, à luz da investigação.

Sobre o Inquiry-Based Learning (IBL)

O método IBL foi recentemente introduzido nos sistemas educativos e sobretudo desenvolvido nos Estados Unidos e Canadá, podendo definir-se como uma missão "para a verdade, informação e conhecimento, pelo questionamento" (Ismail & Albakri, 2006, p. 13). Baseia-se na perspetiva construtivista de aprendizagem, com o qual o saber é capitalizado pelo questionamento e pela resolução de problemas via o pensamento crítico e criativo.

Trata-se, assim, de um método de ensino que incita a elaboração de questões e a posterior pesquisa de problemas do mundo real. Os alunos têm a oportunidade de se assumir como "agentes ativos" da construção da sua própria aprendizagem e a partir das suas curiosidades pessoais (Ernst, Hodge, Yoshinobu, 2017). Tal permite uma conexão direta entre a sala de aula e o contexto real de vida, para além de promover competências pessoais como o pensamento crítico e a resolução ativa de problemas.

Segundo diversos autores (e.g., Ismail & Albakri, 2006; Ernst, et al., 2017), são vários os benefícios que se coletam com este método, a saber:

a) O aluno pode construir o seu próprio conhecimento de forma ativa, pela procura da natureza dos fenómenos, a partir de questões e obtenção de informação;

b) Desenvolve a sua cognição e metacognição à medida da apropriação da informação;

c) Altera a experiência na proporção do progresso cognitivo e afetivo para com a tarefa;

d) Promove competências pessoais como a criatividade (na procura de soluções criativas aos problemas elencados) e a compreensão de tópicos complexos, aprofundando a sua compreensão e propósito com o conhecimento;

e) Encoraja a aprendizagem comprometida e motivada, com ganhos no conhecimento;

f) Incrementa competências de comunicação, a partir da explicação dos seus pensamentos e ideias aos outros, bem como a partir da aprendizagem feita coletivamente;

g) Promove o conhecimento e processamento de informação, para além de promover a competência de pesquisa.

Worgan (2023) acrescenta a competência inclusiva, uma vez que remete para um "chapéu", que cobre as diferentes maneiras e capacidades de trabalho, respeitando, por isso, a diversidade. Com efeito, o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes é sensível às suas experiências anteriores, fazendo variar, assim, os níveis de complexidade e conhecimento adquiridos num processo que implica a construção ativa do sujeito, a partir das suas experiências e das suas interações sociais. Segundo o mesmo autor, pode ganhar a forma, em sala de aula, de ciências experimentais, visitas de estudo, debates, projetos ou trabalhos de grupo.

Contudo, o *inquiry-based learning* não deve ser confundido com *project-based learning.* No primeiro, o foco centra-se no "aluno agente" e explorador. No segundo, o foco concentra-se no trabalho de grupo para realizar um trabalho sobre um determinado assunto. Ambos podem incluir elementos de inquérito e resolução de problemas (Ernst, et al., 2017).

Para a sua implementação deve atender-se às seguintes fases:

1. Começar com uma questão (a partir de um tema/assunto/problema da vida real que suscite curiosidade e questionamento).
2. Permitir a exploração, pela pesquisa e compreensão.
3. Encorajar a discussão, entre pares, aprofundando a compreensão e conhecimento da temática.
4. Providenciar recursos, tal como plataformas *on line*, permitindo o aprofundamento e alargamento do conhecimento.
5. Sumariar o que aprenderam, relembrando assim, a informação aprendida.

O método inicia com uma questão essencial (Worgan, 2023) e permite dirigir as situações de aprendizagem para as competências individuais e ao espaço temporal que se queira definir. As questões postuladas, encontram-se no espectro de: “O que? Então, como é que? E agora? Como? Porquê?). Pode desenvolver-se em trabalho individual, a pares, grupos ou em plenário (turma). A subsequente pesquisa, por parte dos alunos, implica a pesquisa por recursos como o vídeo, áudio, artes e textos. Após as suas descobertas e obtenção de respostas às questões formuladas, podem planear uma apresentação, para partilha das suas descobertas (e.g., elaboração de um poster, uma dramatização, editando um documentário em vídeo ou um minilivro, por exemplo). Numa fase de reflexão, os alunos poderão, com um propósito de autorregulação, pensar nas aprendizagens realizadas (e.g., O que sabia e o que sei agora? Como executei a tarefa? O que precisei de pesquisar?).

Encontram-se quatro tipos de variantes do método IBL (Ernst, et al., 2017):

1. A abordagem estruturada de inquérito: Um processo sequencial que apoia os alunos a criar questões e a investigar problemas reais do mundo, frequentemente usado em aulas de ciências, com recurso a um processo “científico” para o encontro da solução.
2. A abordagem de inquérito aberto-indeterminado: No qual os alunos têm liberdade para explorar os seus interesses e formular questões a partir dos tópicos que têm em estudo. É recorrente o seu uso em estudos de humanidades.
3. A abordagem de inquérito com base no problema: Neste tipo de situações são dados aos alunos problemas do mundo real para resolver; frequentemente usado em matemáticas e engenharias.
4. A Abordagem por inquérito guiado: No qual o professor guia o pensamento dos alunos na construção do processo de questionamento, desde a formulação das perguntas, até ao alcance das respostas. É frequentemente utilizado em aulas de nível básico ou elementar.

Parece estarmos próximos do “paradigma pedagógico da comunicação” (Trindade & Cosme, 2024b), que vem:

> "…valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos"
>
> (Trindade & Cosme, 2013, p. 59).

Trata-se de uma visão secundada por Rogoff que perspetiva o desenvolvimento pessoal de um indivíduo "em consonância com a sua participação em atividades socioculturais contínuas, as quais se modificam, elas próprias, com o envolvimento de indivíduos em sucessivas gerações" (Rogoff, 2005, p. 44).

É a partir desta visão que o papel do professor adquire outras funções, menos ortodoxas, afastadas da instrução. Cosme (2009) designa-lhe de interlocutor qualificado, com uma intenção educativa no seu planeamento, organização, operacionalização da aula e subjacente avaliação.

Outra das preocupações do Agrupamento de Escolas em estudo prende-se com a criação de aprendizagens significativas. Tal, enquadra-se igualmente na perspetiva de construtivismo humano (Valadares & Moreira, 2009), já explanada na revisão de literatura do presente trabalho, em que o "o conhecimento não é um facto absoluto e imutável (…) mas um processo em construção, envolvendo visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias (…) onde nem o sujeito nem o objeto de conhecimento têm uma hegemonia epistemológica" (p.12).

Relembra-se que se deve a vários autores a compreensão da aprendizagem significativa, mas sobretudo a Ausubel e, posteriormente a Novak, o entendimento de que "todo o indivíduo é um captador de significados" (Valadares & Moreira, 2009, p. 13), em que subjaz a integração de novos significados e encontro de ressignificados a partir de estruturas cognitivas já criadas.

Na aprendizagem significativa acontece o processo de ancoragem, uma característica que a distingue da aprendizagem mecânica, dado que o conteúdo é aprendido sem contacto com o conhecimento prévio do aluno; assim, a informação recém-recebida é armazenada de forma arbitrária e literal.

A aprendizagem mecânica assume a sua particular utilidade quando um conceito precisa de ser aprendido pela primeira vez. No entanto, de acordo com Valadares e Moreira (2009), a aprendizagem significativa apresenta algumas vantagens face à mecânica, tais como: a) o conhecimento adquirido por meio da aprendizagem significativa é retido por mais tempo; b) há maior facilidade em aprender conteúdos relacionados, pois as informações assimiladas aumentam a diferenciação das ideias que servem como âncoras; c) as informações adquiridas podem ser aplicadas numa panóplia alargada de problemas e contextos.

Participantes

Com a presente investigação procurou cumprir-se o postulado por Alves (2005), sobre a pertinência de contemplar a participação de diferentes atores, neste caso, alunos, docentes, dirigentes intermédios e de topo, para uma compreensão o mais cabal possível do objeto a investigar.

Assim, na componente extensiva do estudo, participaram 37 adultos, que, em média, exerciam a profissão docente há 27.57 anos, dos quais 15.14 anos, em média, naquele agrupamento. Apenas 3 (8.11%) encontravam-se contratados na qualidade de técnicos especializados (a exercer funções de docência) e, os restantes 34 (91.89%), na de docentes. Todos eles intervinham pedagogicamente, pelo menos, no 2º e/ou 3º ciclos, em trabalho direto ou de apoio.

Da amostra total, 24 (64.86%) acumulavam com cargos de liderança pedagógica, incluindo, 21 (56.75%) na coordenação de departamento curricular, disciplinar, de ciclo ou na direção de turma; 1 (2.70%) na coordenação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e 2 docentes (5.41%), na Coordenação de Outros Projetos ou Serviços Escolares. Por sua vez, 13 (35.14%) não acumulavam com cargos de liderança pedagógica.

No que respeita aos seus departamentos de origem, e de acordo com a categorização definida no Regulamento Interno do Agrupamento, 9 integravam a área de Línguas (24.30%) e outros 9, a de Expressões. Por sua vez, 7 professores pertenciam a Ciências Experimentais (18.90%), 5 docentes (13.50%), a Ciências Sociais e Humanas, bem como outros 5, a Matemática. Apenas 2 professores (5.50%) pertenciam ao Grupo de Educação Especial.

Para a componente qualitativa do estudo, subscreveu-se a premissa de Guerra (2006, p. 20) de que o foco "não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente representativos, mas sim de uma pequena dimensão de sujeitos socialmente significativos", ou, na definição de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 71) de "testemunhas privilegiadas". Assim, na presente investigação, consideraram-se:

1. Diretor de Agrupamento: Com nível de habilitação literária de Mestrado e dotado de Formação Especializada em Administração Escolar, à data, encontrava-se há 32 anos ao serviço do Agrupamento, dos quais 29, na sua liderança topo.

2. Lideranças pedagógicas: Seis professoras, 4 com licenciatura e 2 com grau de mestre, 4 encontravam-se em situação contractual temporária (Quadro de Zona Pedagógica) e 2 em situação de colocação definitiva. Nenhuma docente possuia formação complementar em Administração ou Gestão Escolar. Duas, lecionavam no 5º ano, duas no 6º, uma no 5º e 6º anos e outra no 5º, 6º e 7º anos. No que respeita ao exercício de funções de liderança pedagógica, para além de todo o grupo assumir funções de Direção de Turma, duas assumiam uma Coordenação de Ciclo (2º e 3º Ciclo, respetivamente) e uma terceira, a Coordenação de Grupo Disciplinar. Detinham, em média, 5anos e 6 meses de serviço no Agrupamento, dos quais 4 anos e 6 meses, em média, com acumulação com as funções de liderança pedagógica.

3. Associações de Pais e Encarregados de Educação: Participaram 4 Encarregadas de Educação, todas dotadas de licenciatura e apenas uma em situação de desemprego. Todas assumiam a responsabilidade educativa de um a dois filhos, com pelo menos um, a frequentar o 2º ou o 3º ciclo.

4. Pessoal não Docente: Integraram este grupo, 4 funcionárias e 1 funcionário, 2 com nível de habilitação literária de 9º Ano, 2 de licenciatura e 1 de mestrado que exerciam funções, respetivamente, de Psicólogo, Coordenadora Técnica, Coordenadora da Componente de Apoio à Família, Encarregado Operacional e Assistente Operacional. Exerciam, em média, as suas funções em contexto escolar há 18 anos e 8 meses, 16 dos quais no presente Agrupamento. O pessoal não docente integrava o quadro de pessoal do muncípio.

5. Grupos de Docentes: Aceitaram participar 13 professoras e 1 professor, dos quais 6 possuíam mestrado e os restantes, licenciatura. Eram provenientes de diversas áreas disciplinares (Português, Línguas e Literaturas Clássicas, Físico-química, Artes Visuais, Escultura, Matemática, História) e apenas cinco eram contratados, sendo que os restantes, integravam o quadro do Ministério de Educação. Tinham, em média, 10 anos e 4 meses de docência na escola e 23 anos, em média, de profissão. Uma docente, acumulava a docência em duas turmas observadas.

6. Grupos de Alunos: Participaram 75 alunos, em 5 grupos de respetivamente 25 (33.3%) do 5º ano de escolaridade, 27 (36.00%) do 6º ano, e 23 (30.70%) do 7º ano de escolaridade. Em média tinham 11 anos e 6 meses e frequentavam aquele contexto escolar há 4 anos e 3 meses.

Do grupo total 37 (49.30%) eram rapazes e 38 (50.70%), raparigas.

Na procura de uma contextualização das turmas de referência destes alunos, no total 13 alunos (10.4%, face à dimensão total de alunos das respetivas turmas) beneficiavam de medidas especiais de apoio à aprendizagem e inclusão, 15 alunos enquadravam-se no escalão de ação social escolar A e 14, dos escalões de ação social escolar B e C (23.2% no total, face à dimensão total de alunos das respetivas turmas).

7. Representantes do Conselho Pedagógico: Integraram este grupo 9 professoras e 4 professores, dos quais 9 detinham licenciatura, 3, mestrado e 1, doutoramento. Dois destes docentes concluíram uma formação pós-graduada em Administração e Gestão Escolar, integrando, a totalidade do grupo, os quadros definitivos do Agrupamento. Em média, tinham 33 anos e 6 meses de serviço docente, dos quais 19 anos e 3meses, naquele agrupamento. Por fim, tinham uma experiência média de 6 anos e 9 meses no Conselho Pedagógico.

Sintetizam-se nas Figuras 26 a 28 o número e diversidade de participantes do estudo.

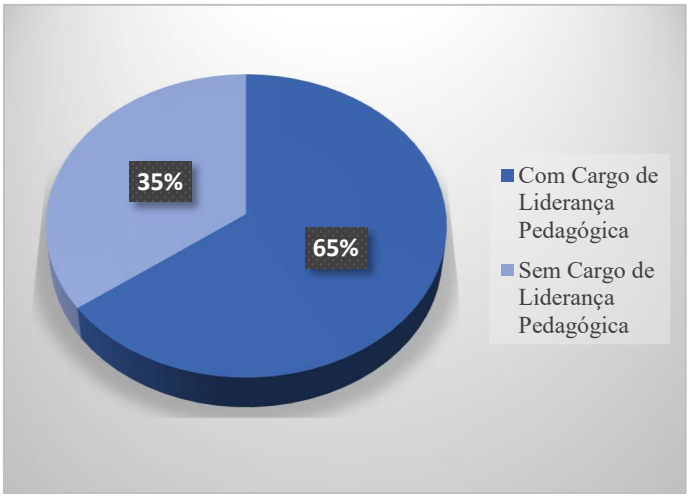


Figura 26. Participantes na Componente Extensiva da Investigação, em Percentagem (Docentes com Acumulação com Cargos de Liderança)

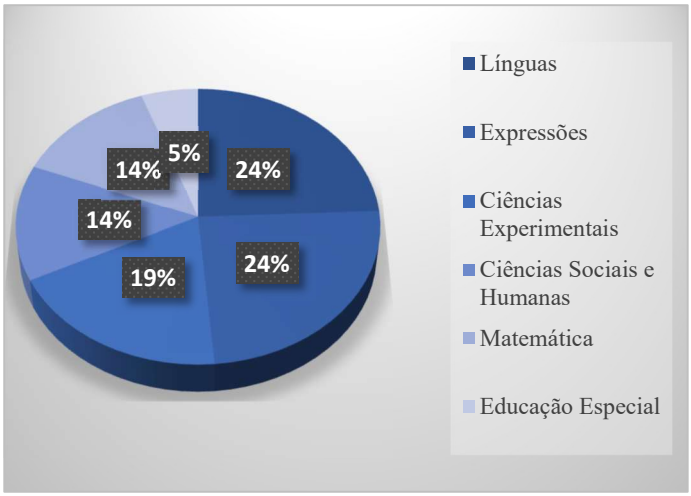


Figura 27. Participantes na Componente Extensiva da Investigação, em Percentagem (Departamentos Curriculares de Origem)

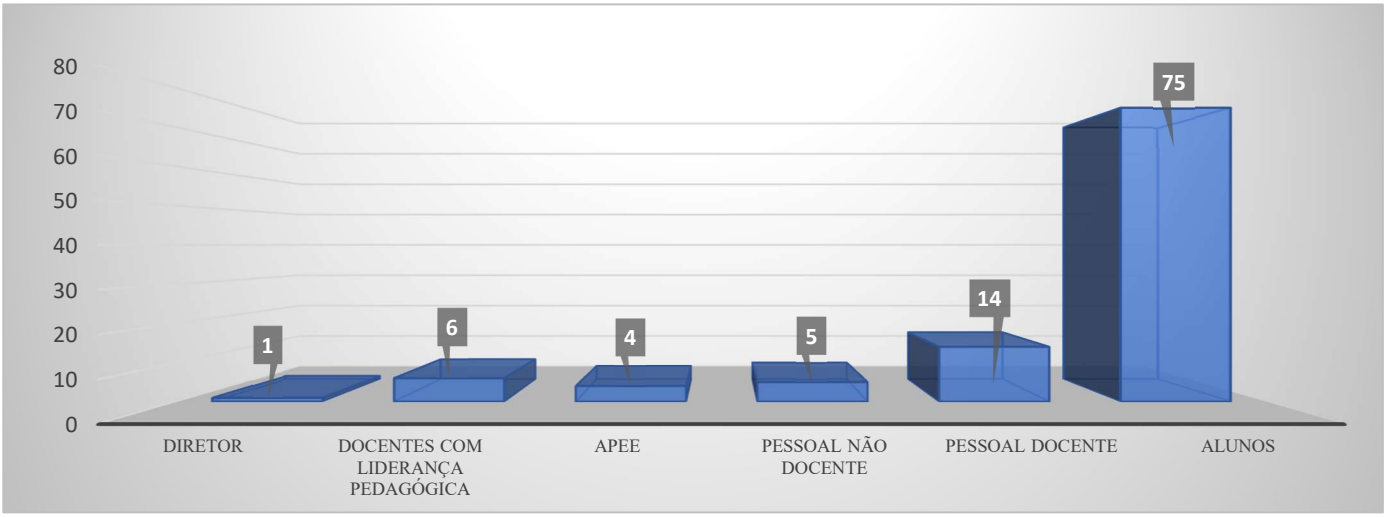


Figura 28. Participantes na Componente Qualitativa da Investigação, em Frequência (Dimensão e Diversidade)

Procedimentos

Foram garantidos os seguintes passos para a realização da recolha de dados:

1. Contacto informal à direção de Agrupamento, com a obtenção de concordância para a seleção da entidade a estudar.
2. Pedido de autorização à Direção Geral de Educação (o qual veio a ser registado com o nº 0798100001, em 29-01-2022), tendo merecido a deliberação final de aprovado.
3. Submissão de Parecer ao Conselho de Ética do ISCTE-IUL, tendo obtido o parecer final (nº 83/2023) de favorável, apreciado pela Comissão de Ética (CE) em reunião de 6 de junho de 2023.
4. Obtenção de autorização formal da Direção do Agrupamento para o presente estudo, após apresentação dos seus objetivos e trâmites metodológicos, com igual aprovação do Conselho Pedagógico, que igualmente selecionou os anos escolares a investigar (5º, 6º e 7º anos).
5. Recolha e análise de dados junto dos participantes, com prévia recolha documental do Agrupamento de Escolas, fornecido pela instituição e participação numa reunião de Conselho Pedagógico, na qualidade de Observadora.
6. Para o estudo sobre Liderança Escolar:

a) Entrevista individual de profundidade ao Diretor de Agrupamento, presencial, em data e horas agendadas, em sala individual e registo áudio, a qual durou cerca de 2h.

No final, com o diretor:

. Seleção conjunta das turmas a observar, compatibilizando a seleção do Conselho Pedagógico dos anos a estudar aprofundadamente (5º a 7º anos) e a disponibilidade da investigadora, resultando na seleção de 5 turmas, duas de 5º, duas de 6º e uma de 7º ano.

. Envio, pela direção, de um email aos respetivos diretores de turma a fim de obter autorização para a observação de aulas e realização de entrevistas de grupo aos docentes e discentes envolvidos.

. Envio, pela direção, de um email à Associação de Pais e Encarregados de Educação, para agendamento de entrevista de grupo.

. Marcação de data, hora e local para a entrevista a docentes líderes intermédios e pessoal não docente, efetuada telefonicamente pela direção.

. Fornecimento de avaliações classificatórias dos alunos do 5º, 6º e 7º anos de escolaridade, fornecidas de forma anónima e por ano de escolaridade (dados, simultaneamente, publicados no Observatório de Educação Municipal, de acesso livre).

Não inicialmente previsto, mas decorrente da presença da investigadora ao longo do ano letivo, e diretamente pelo Diretor:

. Cedência de fotografias do arquivo pessoal da direção, ilustrativas de resultados obtidos, preservando o total anonimato dos seus intervenientes, e com assinatura de respetivo consentimento informado para o uso e publicação das imagens no presente relatório.

b) Entrevista presencial de grupo a 6 líderes pedagógicos, em sala exclusiva para o efeito, com registo áudio e a duração aproximada de 60 minutos;

c) Entrevista presencial de grupo a 5 representantes do pessoal não docente, em sala exclusiva para o efeito, com registo áudio e duração de 60 minutos, aproximadamente;

d) Entrevista *on line* de grupo a 4 representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação, agendada e consentida, a qual durou aproximadamente de 45 minutos;

e) Aplicação do questionário à totalidade do corpo docente e técnicos especializados, via digital, dos anos letivos em estudo, enviado por email pelo Diretos do Agrupamento.

7. Para o estudo sobre Práticas Pedagógicas:

a) Observação de aulas, com recurso a registo em grelha de observação, três vezes a três disciplinas de cada turma selecionada (5 turmas), num total de 45 aulas;

b) Entrevistas de grupo a cada três docentes das turmas observadas, num total de cinco entrevistas, decorridas e gravadas *on line*, com uma duração de cerca de 45 minutos;

c) Entrevista de grupo aos alunos de cada uma das turmas observadas, num total de 5 entrevistas, decorridas nas respetivas salas, com recurso a registo áudio e uma duração média de 45 minutos. A recolha de consentimentos informados por parte dos Encarregados de Educação ficou a cargo prévio de cada diretor de turma que, no dia da sua realização, levou até à biblioteca os alunos não participantes e a investigadora, presencialmente, recebeu os respetivos documentos assinados pelos alunos participantes;

d) Entrevista de grupo ao conselho pedagógico, presencial, em data e hora agendados com o Diretor do Agrupamento. A mesma decorreu na sala habitual de funcionamento deste órgão, tendo integrando um dos pontos da ordem de trabalhos. A investigadora registou as respostas, com recurso a registo áudio.

Cada um dos passos acima elencados foi precedido pela entrega de Declaração de Consentimento Informado e recolhida devidamente preenchida; ou presencialmente, sempre que aplicável, ou via email (pela liderança escolar), sempre que decorrido *on line* (Anexo J).

No final de cada aplicação presencial suprareferida, foi ainda distribuído o modelo de *debriefing*, em versão física de documento, exceto aos Encarregados de Educação que, foi entregue por email, via contacto efetuado pelos Diretores de turma, bem como aos docentes, via direção.

Sempre que oportuno, a investigadora participou ainda em eventos festivos da escola, visita à entidade parceria formadora dos professores, cerimónia de entrega de certificados de participação na oficina formativa, entre outros. Para o bom decurso dos trabalhos investiu-se na aceitação da investigadora pela comunidade escolar, legitimando-a à observação, à recolha e ao questionamento.

Tratamento e Análise de Dados

Contou-se com um tratamento de dados com recurso às novas tecnologias, em particular, os programas informáticos IBM SPSS *Versão* 29 e MAXQDA *Analytics 24*, para dados respetivamente, quantitativos e qualitativos.

No caso dos dados quantitativos, efetuou-se uma análise às qualidades métricas do questionário utilizado e, para o teste de hipóteses, operações estatísticas como a regressão linear e associação de variáveis, para além de análises de variância, tendo em conta dados sociodemográficos.

Já em relação aos dados qualitativos, provenientes de entrevistas, grelhas de observação e documentos, contemplou-se uma análise de conteúdo permissiva ao estabelecimento de uma cadeia de relações com significado entre categorias, subcategorias e objetivos de investigação que importaram responder (Bardin, 2009).

Análise às Qualidades Métricas do Estudo Quantitativo.

Apurou-se o valor de alfa de Cronbach para a escala global utilizada [*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED)], a fim de caracterizar o seu nível de consistência interna.

Uma vez que para responder aos objetivos de investigação se atendem às suas dimensões, efetuou-se também a análise fatorial em componentes principais, forçando a extração de seis fatores, o que possibilitou verificar a explicação de 76.64% da variância dos dados. Recalculou-se o alfa de Cronbach de cada uma destas dimensões, respeitando os itens teoricamente definidos para cada e encontraram-se, persistentemente, valores acima de .80 e .90, valores considerados bons a excelentes (Pestana & Gageiro, 2000) (Tabela 4).

Foi possível, assim, aceitar as dimensões teoricamente definidas para a escala VAL-ED no presente trabalho com segurança, no que respeita à sua composição e confiabilidade.

Tabela 4. Valores de Consistência Interna Encontrados para a Escala Global e para Cada uma das Seis Dimensões

Dimensões da Escala	Alfa de Cronbach	N de itens
Liderança Pedagógica Escala Global	.987	72
Objetivos de Aprendizagem Elevados	.945	12
Currículo Rigoroso	.951	12
Qualidade de Ensino	.958	12
Cultura de Aprendizagem e Trabalho em Equipa	.952	12
Relação com a Comunidade	.953	12
Responsabilidade pelos Resultados	.841	12

Por sua vez, numa análise descritiva às medidas de tendência central e de dispersão (Tabela 5), para a globalidade da amostra, observou-se uma média de 3.70, com uma pequena variação (*DP*= 0.67 e *Va*r= 0.45).

Tabela 5. Medidas de Tendência Central e de Dispersão para a Escala Global de Liderança Pedagógica e Últimos Resultados Académicos e Sociais dos Alunos, por Relato dos Docentes.

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Variância
Média Global de Liderança Pedagógica	37	2.00	4.92	3.7022	.67453	.455
Média da Última Avaliação Dada	37	2.00	4.00	3.3784	.72078	.520
Nº Competências Sociais com Evolução	37	.00	5.00	3.6216	1.23269	1.520

Já no que respeita à última avaliação classificatória atribuída pelos professores, a dispersão encontrada foi superior (*DP*= 0.72 e *Var*= 0.52), para um valor médio positivo (*M*= 3.38) e, quando inquiridos sobre as competências sociais com maior evolução, incrementa-se a dispersão de respostas (*DP*= 1.23 e *Var*= 1.52), para uma média de 4 competências (*M*= 3.62).

Análise de Conteúdo do Estudo Qualitativo

Como já anteriormente referido a recolha de dados efetuou-se sempre em contexto escolar, com recolha áudio ou em *pen* dos conteúdos gravados ou recolhidos junto da Direção (e.g., documentos orientadores). O conteúdo áudio foi devidamente transcrito para texto e toda a documentação foi arquivada de acordo com os princípios éticos, firmados no requerimento e aprovado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL.

No que respeita a análise documental, procurou-se sintetizar a considerada pela investigadora como mais relevante para a compreensão do contexto em análise ou ilustrativa de resultados obtidos e foi introduzida, no capítulo Resultados, sempre que oportuno. Para salvaguarda do anonimato, erradicou-se a transcrição de excertos do documento, optando-se pela síntese do mesmo.

No que concerne às entrevistas, cada guião foi construído com questões respondentes aos objetivos de investigação.

As respostas para o estudo de liderança pedagógica foram analisadas segundo um método misto de conteúdo (Quivy & Campenhout, 1992), cumprindo os seguintes passos:

1. Preparação do material e leitura persistente dos dados.
2. Identificação de unidades de análise relevantes no texto.
3. Criação mista de categorias a partir das dimensões do questionário VAL-ED (Porter, Murphy, Goldring, Elliott, Polikoff & May, 2008) e dos próprios dados, sem predefinição.
4. Codificação do material, agrupando excertos nas respetivas categorias, tomadas à partida e emergidas do texto.
5. Apuramento da frequência de unidades de registo em cada tema e categoria.

O sistema de categorização encontrado foi:

1. Tema Objetivos de Aprendizagem: se são e como são definidos, bem como se são comunicados objetivos individuais, de equipa ou de escola para o alcance das aprendizagens.

Com as categorias:

a) Liderança Transformacional: estilo de liderança que visa inspirar e motivar educadores e alunos a alcançar seu pleno potencial. Esse modelo vai além da mera gestão, promovendo a autonomia dos alunos, resultando em melhorias no desempenho académico e no bem-estar emocional dos estudantes;

b) Projeto Educativo Partilhado com a Comunidade: um projeto educativo partilhado com a comunidade que envolve a colaboração da escola com membros da comunidade local, incluindo famílias e representantes da sociedade; uma metodologia que vise fortalecer os laços entre a escola e o território, garantindo que todos os envolvidos tenham voz na definição dos objetivos educativos;

c) Ausência de Participação da Comunidade na Definição de Objetivos de Aprendizagem: descompasso entre o que a escola oferece e as necessidades reais dos alunos e da comunidade quando os membros da comunidade não se sentem envolvidos, podendo levar à insatisfação e e diminuição no compromisso com as atividades escolares;

d) Melhoria na Comunicação de Objetivos de Aprendizagem: melhoria da comunicação dos objetivos de aprendizagem, garantindo que os membros da comunidade escolar — alunos, professores, pais e funcionários — compreendam claramente os objetivos da escola para as aprendizagens.

2. Tema Currículo Rigoroso: Quem e que prioridades são elencadas para o cumprimento de um currículo para todos os alunos.

Com as categorias:

a) Gestão Pedagógica pelas Lideranças: que diz respeito ao papel das lideranças escolares na condução dos processos pedagógicos da instituição;

b) Priorização do "Aluno Agente": importância de colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem; incentivo à autonomia e ao desenvolvimento de competências como pesquisa, avaliação e reflexão crítica;

c) Avaliação Pedagógica: processos de avaliação utilizados para acompanhar e melhorar o ensino e a aprendizagem.

2. Tema Ensino de Qualidade: Forma como os recursos e meios são disponibilizados pela liderança, para um ensino que se pretende qualificado e qualificante.

Com as categorias:

a) Recursos Físicos: meios concretos (equipamentos, infraestrturas, etc.) que auxiliam na consecução de objetivos organizacionais;

b) Recursos Digitais: elementos fundamentais para atividades online e englobam uma variedade de ferramentas, tecnologias e conteúdos em formato digital;

c) Recursos Humanos: pessoas que compõem a força de trabalho de uma organização: dimensão das competências humanas difreenciadoras para um ensino de qualidade.

4. Tema Cultura de Aprendizagem: contextos e meios para o desenvolvimento profissional docente.

Com as categorias:

a) Desenvolvimento Profissional dos Docentes: processo contínuo e abrangente que visa o crescimento e aperfeiçoamento dos professores ao longo de sua carreira;

b) Trabalho Cooperativo: abordagem de organização e execução de tarefas que envolve a colaboração entre professores para alcançar objetivos comuns.

5. Tema Relação Escola com a Comunidade: cacterização dos vínculos escolares com os alunos, as famílias e comunidade educativa para a melhoria das aprendizagens escolares e sociais.

Com as categorias:

a) Participação de Agentes Educativos em Tomadas de Decisão: envolvimento ativo de diversos atores do processo educativo (professores, funcionários, alunos, pais) nas decisões importantes da escola;

b) Comunidade com Agente Ativo de Transformação Educativa: o papel da comunidade na melhoria da educação, reconhecendo-a como agente de mudança e facilitador da aprendizagem;

6. Tema Responsabilização pelos Resultados: contextos de reflexão e autoavaliação dos resultados bem como a responsabilização, partilhada ou não, de vitórias e fracassos.

Com as categorias:

a) Autoavaliação de Escola e Aspetos de Melhoria: processo interno de avaliação e procura de melhoria na instituição escolar;

b) *Feedback* aos Encarregados de Educação. comunicação entre a escola e os responsáveis pelos alunos; criação de um ambiente de diálogo e cooperação entre escola e família;

e) Responsabilização de Resultados: prestação de contas e compromisso das partes envolvidas com os resultados educativos obtidos; promoção de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas.

Sobre a observação de aulas, efetuaram-se registos recorrendo a grelha de observação definida, as quais foram, posteriormente, contabilizadas no que respeita à ocorrência em cada campo, para posterior contabilização e análise. Respeitou-se a categorização da grelha, construída e subsequentemente, analisada, por método dedutivo (Quivy & Campenhout, 1992).

As respetivas categorias foram:

1. Metodologias Passivas (métodos expositivo e demonstrativo) vs. Metodologias Ativas (métodos sala de aula invertida, *Inquiry Based Learning* (IBL), aprendizagem por descoberta

guiada, estudo de caso, resolução de problemas, design thinking, etc.), segundo a perspetiva de Cosme et al. (2021).

2. Atividades de Apoio à Aprendizagem pela Pesquisa (Apoio tutorial, animação de oficinas, visitas de estudo, observações, entrevistas, etc.), de acordo com Cosme et al. (2021).

3. Avaliação para as Aprendizagens: Processos de Recolha de Informação (autoavaliação/heteroavaliação, observação informal, listas de verificação/grelhas de observação, testes, mini-testes ou questões aula, portefólio, etc.), segundo Cosme et al. (2020) e Fernandes (2022).

4. *Feedback* Do Professor ou do Aluno (De onde venho? (*feed up*); Como estou? (*feedback*); Para onde vou? (*feed forward*)), de acordo com Cosme et al. (2020) e Fernandes (2022).

5. Avaliação Sumativa (Se sim, qual?), pelos mesmos autores suprareferidos.

6. Clima de Sala de Aula: Grau de Participação dos Alunos (Participação Efetiva, Semi-participação, Não Participação) e Participação de Outros elementos da Comunidade, inspirado na escada de participação de Hart (1992).

7. Atividades de Apoio à Aprendizagem pela Participação (e.g. Debates, Elaboração de Produções, Assembleias, Relação com Intercâmbios, Relação com Clubes), segundo Cosme et al (2020, 2021).

8. Aferição de recurso para autorregulação das aprendizagens (se sim, qual?), ssubscrevendo a perspetiva de Zimmerman (2000).

9. Recursos Físicos e Materiais (recursos materiais usados, espaço físico e recursos digitais), de acordo com Costa e Silva (2022).

Já a informação obtida por entrevistas para o estudo de práticas pedagógicas foi tratada de acordo com um método misto de conteúdo (Quivy & Campenhout, 1992), seguindo os trâmites:

1. Preparação do material e leitura persistente dos dados.

2. Identificação de unidades de análise relevantes no texto.

3. Criação mista de categorias a partir das conceções de Hart (1992), Roldão (2019, 2020), Cosme, et al. (2021), Fernandes (2022), Costa e Silva (2022), e dos próprios dados, sem predefinição.

4. Codificação do material, agrupando excertos nas respetivas categorias, tomadas à partida e emergidas do texto.

5. Apuramento da frequência de unidades de registo em cada tema e categoria.

Encontraram-se os seguintes temas, categorias e subcategorias:

1. Tema Planificação e Gestão do Currículo: definição de objetivos de aprendizagem e seleção de conteúdos respondentes às necessidades dos alunos e ao contexto social em que se inserem; implementação e acompanhamento do planeamento.

Com as categorias e subcategorias:

a) Planificação do Currículo (Origem do Projeto Curricular de Turma; Balanço do Projeto Curricular de Turma);

b) Gestão do Currículo (Autonomia do Professor, "Aluno Agente"; Capacitação, Partilha e Cooperação entre Docentes, Coadjuvação em Sala de Aula).

2. Tema Metodologias e Respetivos Métodos de Ensino: por metodologias concebe-se um conjunto de métodos, princípios e regras orientadoras da prática (e.g., metodologias ativas) e, por método, um programa regulador e sistematizado de operações, executado pelo professor, para alcançar o objetivo de aprendizagem (e.g., aprendizagem baseada em projeto, trabalho colaborativo).

Com as categorias e subcategorias:

a) Metodologias Passivas (Método Demosntrativo; Método Explicativo);

b) Metodologias Ativas (Método IBL; Experimentação);

c) Atividades Complementares e Suporte às Aprendizagens (Visitas de Estudo; Trabalhos para Casa; Relação Pedagógica).

3. Tema Avaliação Interna das Aprendizagens: um domínio de conhecimento, de natureza eminentemente pedagógico, de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens e competências previstas no currículo, nomeadamente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Com as categorias e subcategorias:

a) Critérios de Avaliação;

b) Meios de Recolha de Informação ou Instrumentos;

c) *Feedback*;

d) Auto e Heteroavaliação;

e) Política Escolar de Reporte (Classificações);

f) Autorregulação das Aprendizagens.

4. Participação dos Alunos: capacidade dos indivíduos, neste caso, de crianças e jovens, se envolverem ativamente nas decisões sobre aspetos da sua vida que lhes dizem respeito.

Com as categorias e subcategorias:

a) Participação;

b) Semi-participação;

c) Não Participação.

5. Organização e Funcionamento (Recursos Físicos e Materiais): Meios do ambiente físico no qual ocorrem as aprendizagens, aceitando que os mesmos podem interferir na qualidade da educação.

Com as categorias e subcategorias:

a) Recursos Físicos;

b) Recursos Materiais;

c) Recursos Digitais;

d) Recursos Humanos.

Apresentam-se, seguidamente, os resultados obtidos, e discutem-se à luz da revisão de literatura efetuada.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomam-se os objetivos postulados para a presente investigação, os quais são, no presente capítulo, respondidos por via de diferentes fontes de informação.

Objetivo 1. Conhecer a perceção da eficácia de atores escolares de uma determinada realidade portuguesa em relação à sua liderança pedagógica.

Em concreto, a liderança é analisada na sua orientação para as aprendizagens dos alunos, medida pelos domínios:

1. Objetivos de aprendizagem: Se a liderança assegura e preocupa-se com a existência de objetivos individuais, de equipa e de Escola para que os alunos alcancem aprendizagens de qualidade no plano escolar e social.
2. Currículo rigoroso: Se são estabelecidos objetivos ambiciosos para todos os alunos nas distintas áreas ou domínios curriculares.
3. Qualidade do ensino: Se é percebido um ensino de qualidade integrador de práticas docentes efetivas que promovam aprendizagens escolares e sociais dos alunos.
4. Cultura de aprendizagem e trabalho em equipa: Se é afirmado um ambiente de trabalho em equipa entre os docentes, com o foco prioritário na aprendizagem escolar e social dos alunos.
5. Relação com a comunidade: Se é alegada a existência de vínculos com as famílias bem como com instituições da comunidade para a melhoria das aprendizagens académica e social dos alunos.
6. Responsabilidade pelos resultados: Se a liderança assume como compromisso alcançar altos níveis de aprendizagem escolar e social dos alunos, contando com uma responsabilidade individual e coletiva dos docentes e discentes.

Objetivo 2. Caracterizar a perceção dos atores escolares face um conjunto de práticas pedagógicas e compreender as suas relações com as políticas escolares vigentes.

Objetivo 3. Verificar de que forma as práticas de liderança pedagógica percebidas se relacionam com os resultados académicos e sociais dos alunos.

Associado a este terceiro objetivo, formulam-se duas hipóteses teóricas (H1 e 2) e uma hipótese nula (H0):

(H1) As práticas de liderança pedagógica impactam positivamente nos resultados académicos e sociais dos alunos.

(H2) As práticas de lideranças pedagógica associam-se positivamente com os resultados académicos e sociais dos alunos.

(HO) Não há relação entre as práticas de liderança pedagógica e os resultados académicos e sociais dos alunos.

Resposta ao Primeiro Objetivo de Investigação

Pretendia compreender-se a perceção da eficácia de atores escolares de uma determinada realidade portuguesa em relação à sua liderança pedagógica.

De acordo com a perspetiva de Bolivar (1015), a liderança escolar de um estabelecimento de ensino selecionado, tendo em conta os critérios definidos para a sua identificação, pode ser percebida desde níveis ineficazes a muito eficazes.

Responde-se a este primeiro objetivo de investigação a partir de três fontes de resultados, provenientes da análise quantitativa aos questionários e da análise qualitativa às entrevistas e documentação orientadora do Agrupamento.

Análise ao Questionário de Liderança Pedagógica

Para os docentes inquiridos, registou-se uma perceção média global da liderança pedagógica de 3.70 (*DP*= .67; *Var*= .45), equivalente a Bastante Eficaz (Tabela 6).

Tabela 6. Medidas de Tendência Central e de Dispersão para a Escala Global de Liderança Pedagógica e Respetivas Dimensões.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Variância
Liderança Pedagógica - Escala Global	37	2.00	4.92	3.7022	.67453	.455
Objetivos de Aprendizagem Elevados	37	2.00	4.92	3.7949	.69440	.482
Currículo Rigoroso	37	2.00	5.00	3.8173	.73754	.544
Qualidade de Ensino	37	2.08	5.00	3.8584	.74824	.560
Cultura de Aprendizagem e Trabalho em Equipa	37	2.08	5.00	3.7743	.73556	.541
Relação com a Comunidade	37	2.00	5.00	3.6643	.82020	.673
Responsabilidade pelos Resultados	37	1.83	4.58	3.3032	.60191	.362

A classificação de Bastante Eficaz manteve-se, pelos professores, para as todas as dimensões da liderança pedagógica, à exceção de "Responsabilidade pelos Resultados", com uma perceção percebida apenas de Eficaz (*M*=3.30*; DP*= .60*; Var*= .36*).*

A pontuação média mais alta obtida respeitou a "Qualidade de Ensino" (*M*=3.86; *DP*=.75; *Var*=.56) e a mais baixa, para além da já elencada, a "Relação com a Comunidade" (*M*=3.66; *DP*=.67; *Var*=.82).

De uma forma complementar, efetuaram-se análises de variância atendendo a alguns dados sociodemográficos dos professores, a fim de identificar se possíveis diferenças entre grupos se deviam ou não ao acaso (Brace, Kemp & Snelger, 2009).

Assim, para a variável Liderança Pedagógica (Escala Global), bem como para cada uma das suas dimensões, avaliou-se a diferença de médias em função de:

a) Tempo de Serviço na Docência/Funções Técnicas Especializadas: Com a criação de quatro grupos (1 a 9 anos; 10 a 19 anos; 20 a 29 anos; 30 anos ou mais)*;*

b) Tempo de Serviço no Agrupamento de Escolas: Com a mesma criação de quatro grupos (1 a 9 anos; 10 a 19 anos; 20 a 29 anos; 30 anos ou mais);

c) Cargos de Liderança Pedagógica: Que incluiu quatro grupos, desde a inexistência de cargos, a direção de turma ou coordenação disicplinar, coordenação de EMAEI e coordenação de outros projetos.

Para a comparação de médias entre os grupos, executou-se o teste *One Way ANOVA*, o qual é utilizado para determinar diferenças estatisticamente significativas entre as médias de três ou mais grupos independentes (Brace, Kemp & Snelger, 2009).

Constatou-se a inexistência de diferenças de médias entre qualquer grupo, para a variável Liderança Pedagógica e respetivas dimensões (p> .05, Tabelas 7, 8 e 9). Este é um resultado que nos remete para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre os aspetos influenciadores da perceção de liderança, e que serão retomados na discussão final.

Tabela 7. Resultado do Teste de Diferença de Médias Efetuado para a Liderança Pedagógica e Respetivas Dimensões, em Função do Tempo de Serviço

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Objetivos de Aprendizagem Elevados (Média)	Entre Grupos	1.629	4	.407	.828	.517
	Nos grupos	15.730	32	.492		
	Total	17.359	36			
Currículo Rigoroso (Média)	Entre Grupos	1.974	4	.494	.897	.477
	Nos grupos	17.608	32	.550		
	Total	19.583	36			
Qualidade de Ensino (Média)	Entre Grupos	.905	4	.226	.376	.824
	Nos grupos	19.250	32	.602		
	Total	20.155	36			
Cultura de Trabalho (Média)	Entre Grupos	.766	4	.192	.328	.857
	Nos grupos	18.711	32	.585		

	Total	19.478	36			
Relação com Comunidade (Média)	Entre Grupos	1.467	4	.367	.516	.725
	Nos grupos	22.752	32	.711		
	Total	24.218	36			
Responsabilidade pelos Resultados (Média)	Entre Grupos	.635	4	.159	.409	.801
	Nos grupos	12.408	32	.388		
	Total	13.043	36			
Liderança Pedagógica (Média Global)	Entre Grupos	.844	4	.211	.435	.782
	Nos grupos	15.535	32	.485		
	Total	16.380	36			

Tabela 8. Resultado do Teste de Diferença de Médias Efetuado para a Liderança Pedagógica e Respetivas Dimensões, em Função do Tempo de Serviço no Agrupamento

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Objetivos de Aprendizagem Elevados (Média)	Entre Grupos	.736	3	.245	.487	.694
	Nos grupos	16.623	33	.504		
	Total	17.359	36			
Currículo Rigoroso (Média)	Entre Grupos	.778	3	.259	.455	.715
	Nos grupos	18.804	33	.570		
	Total	19.583	36			
Qualidade de Ensino (Média)	Entre Grupos	1.322	3	.441	.772	.518
	Nos grupos	18.833	33	.571		
	Total	20.155	36			

Cultura de Trabalho (Média)	Entre Grupos	1.161	3	.387	.697	.561
	Nos grupos	18.317	33	.555		
	Total	19.478	36			
Relação com Comunidade (Média)	Entre Grupos	.502	3	.167	.233	.873
	Nos grupos	23.716	33	.719		
	Total	24.218	36			
Responsabilidade pelos Resultados (Média)	Entre Grupos	1.238	3	.413	1.153	.342
	Nos grupos	11.805	33	.358		
	Total	13.043	36			
Liderança Pedagógica (Média Global)	Entre Grupos	.828	3	.276	.586	.628
	Nos grupos	15.551	33	.471		
	Total	16.380	36			

Tabela 9. Resultado do Teste de Diferença de Médias Efetuado para a Liderança Pedagógica e Respetivas Dimensões, em Função da Existência e Tipologia de Lideranças Escolares

		Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Objetivos de Aprendizagem Elevados (Média)	Entre Grupos	1.058	3	.353	.714	.551
	Nos grupos	16.301	33	.494		
	Total	17.359	36			
Currículo Rigoroso (Média)	Entre Grupos	.889	3	.296	.523	.669
	Nos grupos	18.694	33	.566		
	Total	19.583	36			
Qualidade de Ensino (Média)	Entre Grupos	.816	3	.272	.464	.709
	Nos grupos	19.340	33	.586		
	Total	20.155	36			
Cultura de Trabalho (Média)	Entre Grupos	.902	3	.301	.534	.662
	Nos grupos	18.576	33	.563		

	Total	19.478	36			
Relação com Comunidade (Média)	Entre Grupos	1.947	3	.649	.962	.422
	Nos grupos	22.271	33	.675		
	Total	24.218	36			
Responsabilidade pelos Resultados (Média)	Entre Grupos	.329	3	.110	.284	.836
	Nos grupos	12.714	33	.385		
	Total	13.043	36			
Liderança Pedagógica (Média Global)	Entre Grupos	.861	3	.287	.610	.613
	Nos grupos	15.519	33	.470		
	Total	16.380	36			

No que concerne às principais fontes de comprovação indicadas pelos docentes para sustentar a sua perceção, apresentam-se nas Figuras 29 a 33, as principais.

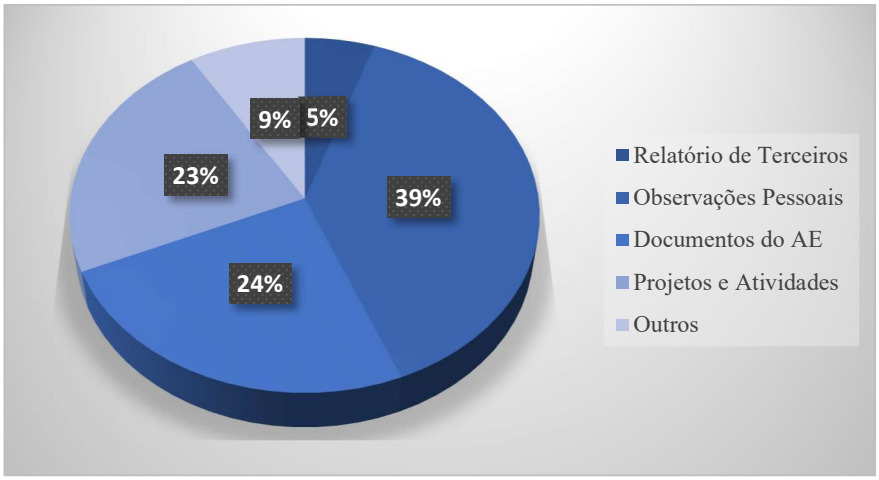


Figura 29. Fonte de Comprovação Mais Frequente (1a opção), em Percentagem

Como se pode observar, a fonte mais frequente consubstanciou-se em Observações Pessoais dos docentes (39%), seguido de Documentos do Agrupamento (24%) e Projetos e Atividades (23%). Com menor expressão, indicaram Outras Fontes (9%) e Relatório de Terceiros (5%) como primeira opção.

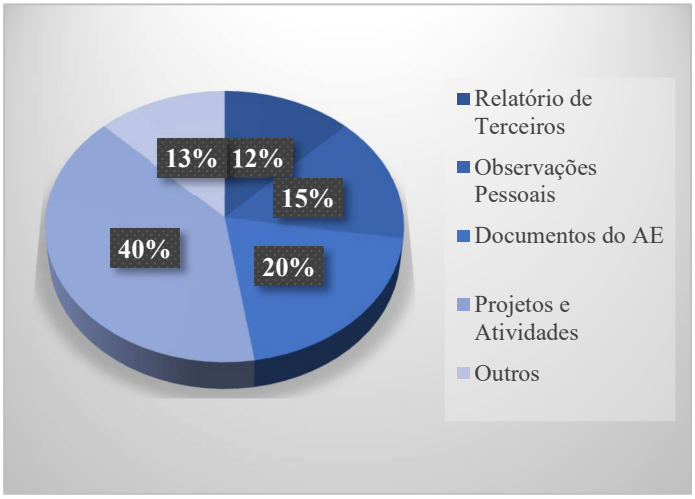


Figura 30. Segunda Fonte de Comprovação Mais Frequente, em Percentagem.

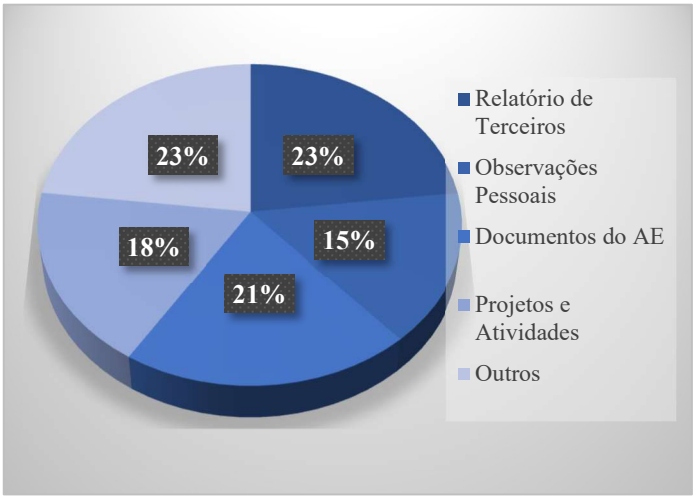


Figura 31. Terceira Fonte de Comprovação Mais Frequente, em Percentagem.

No que respeita às segundas e terceiras opções mais frequentes (Figuras 30 e 31) destacam-se os Projetos e Atividades (40%) como segunda fonte mais referida e os Relatórios de Terceiros (23%) e Outras Fontes (23%) como terceiras escolhas.

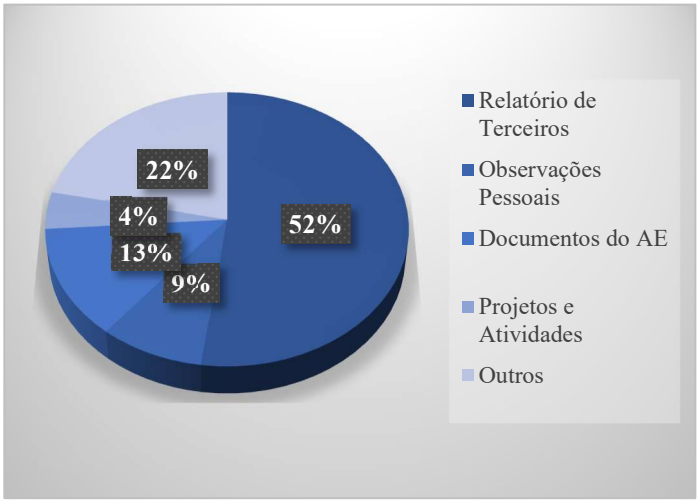


Figura 32. Quarta Fonte de Comprovação Mais Frequente, em Percentagem.

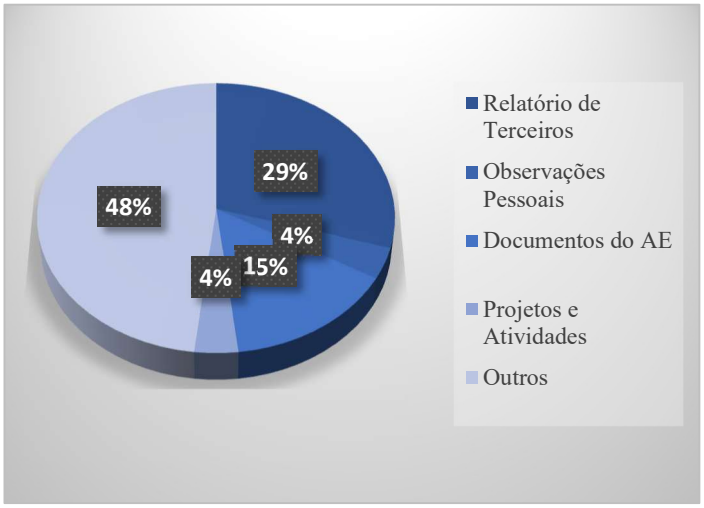


Figura 33. Última Fonte de Comprovação Mais Frequente, em Percentagem.

Por fim, sobre as fontes de comprovação menos frequentemente utilizadas (Figuras 32 e 33) encontraram-se, expressivamente, Relatórios de Terceiros, como penúltima opção (52%) e Outras, como última escolha (48%).

Conclui-se uma perceção dos professores inquiridos justificada ou pelas suas próprias conclusões, fruto de observações diretas, ou das dinâmicas geradas no seio do Agrupamento, seja por leitura ou interpretação dos seus documentos orientadores, seja pelas próprias atividades e projetos que operacionalizam políticas e prioridades escolares.

Pese a existência de relatórios de terceiros ou de outras fontes de observação, estas foram menos consideradas na sustentação das suas opiniões.

Análise às Entrevistas de Profundidade e de Grupo

Analisou-se o conteúdo produzido à luz da categorização explanada na metodologia do presente relatório.

No âmbito do primeiro tema, Objetivos de Aprendizagem da Liderança, importava conhecer se são e como são definidos, bem como, se são comunicados objetivos individuais, de equipa ou de escola para o alcance das aprendizagens.

Encontraram-se três categorias, esquematizadas nas Tabelas 10, 11, 12 e 13.

Tabela 10. Frequências Encontradas para a Categoria Liderança Transformacional

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	3	"…uma escola que está focada em formar os miúdos. Eu acho que isso passa, acho que as pessoas sentem isso e acho que é isso que de alguma forma que é a representação que a comunidade tem" (S1)
Lideranças Pedagógicas	8	"…ter esta capacidade de transformar os alunos, de chegarmos a eles e de sentir que estamos a fazer a diferença na vida deles…" (S5)

		"Percebe-se também quando falamos com os pais, somos muito o tal elevador social na vida deles" (S6)
Representantes de Pais e EE	0	
Pessoal Não Docente	0	
		Total: 11 (em Frequência)

Foram sobretudo as lideranças pedagógicas (*F*=8) que elencaram uma priorização para o papel transformador que a escola pode ter na vida dos alunos, constituindo-se como um objetivo primordial, segundo o diretor (*F*=3).

Tabela 11. Frequências Encontradas para a Categoria Projeto Educativo Partilhado

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	3	"Neste projeto educativo há um envolvimento, se calhar, mais alargado da comunidade" (S1)
Lideranças Pedagógicas	0	
Representantes de Pais e EE	2	"…este projeto educativo que está a ser desenvolvido a partir de 2023, nós, a associação tentámos junto da escola divulgar isto aos pais (…) e convidou-os a virem a uma reunião onde pudessem participar para este novo projeto educativo" (S3)
Pessoal Não Docente	4	"Eu agora estou fresquinha no próximo projeto educativo (…) a questão da autonomia, a felicidade, a autonomia…" (S2)

No que concerne à referência a um projeto educativo construído ou partilhado com a comunidade foi o pessoal não docente (*F*=4) quem mais soube mencionar o seu envolvimento, seguido do diretor (*F*=3), opostamente às lideranças pedagógicas, sem qualquer menção.

Tabela 12. Frequências Encontradas para a Categoria Ausência de Participação da Comunidade Educativa na Definição de Objetivos de Aprendizagem

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	0	
Lideranças pedagógicas	13	…dos últimos anos para cá, uma pressão com algumas diretrizes que vêm de cima" (S4) "as coisas estão definidas a nível de topo e temos de as desenvolver" (S6)
Representantes de Pais e EE	12	Eu depois tenho a parte que sou muito teimosa e ando, ando, ando e tento ver e mostrar e explicar às vezes consigo levar a minha avante. Mas eu acho que a escola não aceita bem isso" (S2) "…aquilo que transparece, que é aquilo que eu sinto, é que essa cooperação dos pais do lado da escola é sempre vista como uma cedência, como uma cedência" (S5)
Pessoal Não Docente	0	
		Total: 25 (em Frequência)

Em contraponto, os resultados apresentados na Tabela 12, apontam sobretudo das Lideranças Pedagógicas (*F*=13) e de Pais e Encarregados de Educação (*F*=12) uma referência consensual de ausência de participação na definição ou de cogestão dos objetivos de aprendizagem.

Tabela 13. Frequências Encontradas para a Categoria Melhoria na Comunicação de Objetivos de Aprendizagem

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	6	"Tem de haver aqui comunicação. Nós estamos neste momento a trabalhar na reformulação do projeto educativo, na questão da comunicação que é a questão transversal ao conjunto de estratégias e de objetivos "(S1) "…a questão da comunicação do projeto educativo é uma marca e uma prioridade sobre a qual estamos a trabalhar afincadamente" (S1)
Lideranças Pedagógicas	1	"…às vezes há tanta coisa a acontecer que nem nós somos, que há sarau, que aquele ano vai de visita de turma, que há esta e aquela atividade" (S2)
Representantes de Pais e EE	8	"Em profundidade eu não acredito que os pais todos o conheçam (…) Nós temos alguém da associação que está a trabalhar nesse projeto, mas que ainda não está finalizado e ainda não temos informação" (S1) "…os pais, os alunos, os parceiros, a própria escola, há uma série de entidades e de pessoas que devem estar incluídas neste projeto educativo" (S3)
Pessoal Não Docente	2	"Temos feito um trabalho agora, nos últimos dois anos, já mais próximo de alguns professores e com projetos específicos, através do jogo ou da ludicidade para acompanhar determinados conteúdos (…)" (S4)
		Total: 17 (em Frequência)

Tanto os representantes de Pais e Encarregados de Educação (*F*=8) como as Lideranças Pedagógicas (*F*=1) mencionaram a necessidade de melhoria da comunicação, aspeto que foi

secundado no discurso do Diretor (*F*=6), ao identificar a comunicação como prioridade no novo projeto educativo.

No Tema Currículo Rigoroso, importou evidenciar os trâmites desenvolvidos para a gestão do currículo atendendo a uma educação de excelência para todos os alunos, cujos resultados são expressos nas Tabelas 14, 15 e 16.

Tabela 14. Frequências Encontradas para a Categoria Gestão Pedagógica pelas Lideranças

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	10	"A participação dos professores tendencialmente é a nível das estruturas que já estão formalmente organizadas, através dos nossos departamentos curriculares e através dos grupos disciplinares também" (S1) "Até porque são estruturas que, do ponto de vista da organização, do serviço, do horário, estão preparados, o que facilita muito depois a própria organização de espaços para dar esse contributo" (S1)
Lideranças Pedagógicas	4	"Eu acho que o professor D. me ouviu quando falava da importância de trabalharmos interdisciplinarmente, e portanto, assim surgiram estes PCT" (S3) "…basicamente passámos uma manhã a definir temas a partir de questões e com esses temas percebemos em que nos poderíamos complementar" (S4)
Representantes de Pais e EE	0	
Pessoal Não Docente	0	

	Total: 14 (em Frequência)

Sobre a gestão pedagógica apenas o Diretor (*F*=10) e as respetivas Lideranças pedagógicas (*F*=4) se pronunciaram, testemunhando a participação através das estruturas formais criadas (através dos departamentos e grupos disciplinares) para o efeito, bem como do seu envolvimento na construção de opções pedagógicas do Agrupamento.

Tabela 15. Frequências Encontradas para a Categoria Priorização do "Aluno Agente"

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	6	"A expressão estratégica do aluno agente implica o envolvimento do aluno na monitorização da sua própria aprendizagem, no seu processo de avaliação. Portanto é esse o grande desafio que temos pela frente neste momento" (S1)
Lideranças Pedagógicas	0	
Representantes de Pais e EE	1	"…eu noto desde o último ano, ou dos últimos dois, um intensificar para os tornar mais autónomos (…) estimular uma pesquisa mais autónoma" (S3)
Pessoal Não Docente	0	
		Total: 7 (em Frequência)

Como se verifica, foi sobretudo o Diretor a elencar a priorização do "aluno agente" (*F*=6) nas opções pedagógicas, reconhecido por um representante de Pais e Encarregados de Educação (*F*=1).

Tabela 16. Frequências Encontradas para a Categoria Avaliação Pedagógica

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	1	"Há aqui uma tentativa de sensibilizar para a avaliação formativa, de fazer com que as pessoas assumam aquilo que são os objetivos consignados no projeto curricular (…) tentamos trabalhar a metacognição, pela autorregulação das aprendizagens, ou seja, que sejam eles a descobrir o que vão aprender e como o vão fazer." (S1)
Lideranças Pedagógicas	4	"Eu acho que se fala muito da avaliação formativa e ela é fundamental, todos sabemos, é preciso é perceber se não estamos com uma excessiva necessidade de mostrar que fazemos avaliação formativa, fazendo muita sumativa" (S3) "Pois, porque supostamente a avaliação sumativa resulta de todas as recolhas de informação que vou fazendo dos alunos e que, no final, necessito de pontuar. E para isso vou fazendo muita recolha de informação, que acaba por ser feita ao critério de cada professor…" (S6)
Representantes de Pais e EE	2	"Neste momento há vários métodos. Neste momento os professores utilizam as questões de aula como desculpa para fazer um teste (…) eu até acho bom porque vão revendo e estudando e faz com que eles estudem" (S2)
Pessoal Não Docente	0	
		Total: 7 (em Frequência)

Igualmente, registaram-se as referências à avaliação pedagógica, encontrando-se uma perspetiva antagónica, entre o Diretor, que reforça a avaliação formativa (*F*=1) e os Encarregados de Educação, que evidenciam a avaliação sumativa (*F*=2). Já as Lideranças pedagógicas (*F*=4) enalteceram o desafio de priorizar a avaliação formativa face à sumativa, sabendo elencar uma

diversidade de instrumentos e meios de recolha que habitam na sala de aula "grelhas de observação, listas de verificação (…) as famosas rubricas (…) questões aula, fichas de trabalho, por aí…" (S2,4).

Apenas o diretor mencionou a importância da auto-regulação das aprendizagens.

De uma forma global, foram elencadas as prioridades definidas nos documentos orientadores do Agrupamento, em matéria de opções curriculares e pedagógicas: a aposta nos "PCT", a orientação para o "aluno agente" e a preocupação em diversificar meios para a recolha de informação conducente a uma avaliação pedagógica, privilegiadamente formativa.

No Tema Ensino de Qualidade, atenderam-se aos objetivos definidos pela liderança e à forma como dos recursos e meios são disponibilizados pela liderança, para a concretização de um ensino que se pretende qualificado e qualificante.

Sobre os objetivos para uma educação de qualidade o Diretor esclareceu:

> "A minha carta de missão, de alguma forma, foi alinhada com aquilo que é o projeto educativo. E, portanto, o que eu tentei fazer na carta de missão foi, de alguma forma, assumir parte dos objetivos estratégicos que já eram do projeto educativo. Conseguir depois construir objetivos operacionais e ações que pudessem dar execução e pudessem avançar com o projeto educativo. A minha carta de missão teve essa preocupação e teve a preocupação de que as ações pudessem depois ser avaliadas, não é? E, portanto, é isso que irá ser feito agora no final do mandato, naturalmente, já foi também no anterior mandato. Mas há essa preocupação, normalmente, da minha parte em alinhar isso, porque nem outra coisa se podia fazer, não é? De fazer esse alinhamento e que realmente, enfim, não houvesse aqui, de repente o diretor a ter uma ideia para um lado e o projeto de escola andar para outro" (S1).

Transparecendo uma fusão com os objetivos definidos no Projeto Educativo.

Já no que respeita aos líderes pedagógicos, os mesmos sublinharam a missão de liderança transformacional, já apresentada no tema Objetivos de Aprendizagem, bem como uma ideia de democratização do currículo:

> "Uma educação de qualidade é aquela em que a gente consegue transformar os miúdos…sei lá, levá-los a conseguir ter sucesso, adaptar as estratégias, chegar a cada um…Partir do currículo e desmontar, tornando-o acessível a todos os nossos alunos" (S3).

Atenderam-se, assim, aos recursos mobilizados, sumariando-se os resultados obtidos nas Tabelas 17, 18 e 19.

Tabela 17. Frequências Encontradas na Categoria Recursos Físicos

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	5	"Percebemos que há muitos espaços em que já estão com atividades centradas nos alunos (…) eu passo nos corredores e vejo perfeitamente" (S1) "Já há professores que adotam espaços alternativos; há professores de Biologia que os vejo por vezes na rua; também os professores de artes" (S1)
Lideranças Pedagógicas	0	
Representantes de Pais e EE	2	"Ao nível de instalações é espetacular" (S2) "Instalações fantásticas" (S3)
Pessoal Não Docente	0	
		Total: 7 (em Frequência)

O diretor abordou a apropriação diversificada dos docentes e alunos em relação aos espaços físicos (*F*= 5); contudo esta foi uma percepção que não foi secundada por nenhum outro grupo entrevistado (Tabela 16). Os Pais e Encarregados de Educação elogiaram a qualidade das instalações, sem menção à sua funcionalidade (*F*= 2).

Tabela 18. Frequências Encontradas na Categoria Recursos Digitais

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	3	"Nós temos tentado incentivar o uso do *Moodle*" (S1) "Já há muitos colegas para quem o manual é mais um recurso (…) e o digital tem imenso potencial" (S1)
Lideranças Pedagógicas	4	"Sim, usamos o *Moodle*" (S1,2,3,4)
Representantes de Pais e EE	2	"No ano passado, o meu filho estava no primeiro ano, e ofereci-lhe um computador, com acesso à internet. Esse computador está lá em casa a apanhar pó" (S1) "A professora não quer computadores na sala de aula porque na sala só há uma tomada para a eletricidade" (S4)
Pessoal Não Docente	0	
		Total: 9 (em Frequência)

No que concerne a recursos digitais, os representantes de Pais e Encarregados de Educação (*F*=2) e o diretor (*F*=3) apresentaram visões opostas no sentido de não testemunhar a sua utilização face à visão aberta e disponível apresentada pelo diretor. Das Lideranças Pedagógicas (*F*=4) confirmou-se o recurso à Plataforma *Moodle*, opção do Agrupamento.

Tabela 19. Frequências Encontradas na Categoria Recursos Humanos

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	1	"…a questão emocional, a questão da empatia. E aquilo que nós tentamos valorizar mais é encontrar-se isto na sala de aula" (S1)
Lideranças pedagógicas	1	"…tentamos aqui dar-lhes conforto, dar-lhes o tal mundo" (S4)
Representantes de Pais e EE	0	
Pessoal Não Docente	5	"…acabamos por entrar um pouco na vida às vezes pessoal das crianças para ter uma ideia do que se passa dentro de casa para o que vemos também aqui na escola" (S2) "…os miúdos estão cada vez mais carregados com questões emocionais, com questões complexas e que a escola não chega a todo o lado" (S5)
		Total: 7 (em Frequência)

Foram sobretudo os representantes de Pessoal Não Docente (F=5) que mais referiram a importância de competências humanas, como a empatia e o relacionamento interpessoal para um Ensino de Qualidade.

No que respeita ao Tema Cultura de Aprendizagem, importou compreender de que forma os professores trabalham e que oportunidades para o seu desenvolvimento profissional se identificam.

Apresentam-se nas Tabelas 20 e 21, as respetivas categorias.

Tabela 20. Frequências Encontradas na Categoria Desenvolvimento Profissional dos Docentes

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	2	"Os novos professores, quando chegam eu costumo fazer uma primeira visita à escola, visita guiada por mim (…) e depois nós temos uma versão resumida do projeto educativo" (S1) "…tentar dar um enquadramento, aquilo que depois vai acontecer durante o tempo que as pessoas cá ficam na escola" (S1)
Lideranças Pedagógicas	2	"Sim, há muita abertura, esse é outro aspeto, lá está, diferente de outros agrupamentos. Eu sei que ali está uma direção sempre disponível, estão lá para aquilo que eu precisar e sei que nem preciso de marcar um atendimento ou assim" (S1) "Sim, são sempre disponíveis. Procuram encontrar soluções e condições para que possamos trabalhar melhor" (S2)
Representantes de Pais e EE	1	"Em relação à comunidade de professores, eu acho que os docentes são muito bons, felizmente são poucos, mas há professores excelentes e perceber o trabalho que ele está a desenvolver pode ser uma forma de o premiar, de o valorizar (S3)
Pessoal Não Docente	1	"Nós temos uma boa relação com a escola e qualquer coisa, qualquer questão que surge mesmo com os nossos alunos também" (S1)
		Total: 6 (em Frequência)

No cômpito geral, há uma representação unânime de abertura e disponibilidade da liderança para suporte aos docentes, sempre que necessário.

Tabela 21. Frequências Encontradas na Categoria Trabalho Cooperativo

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	1	"Esta questão do EQAVET, do trabalho e da mobilização que se criou para este objetivo de conseguir a certificação (…) acabou por gerar uma dinâmica do conjunto dos coordenadores dos cursos profissionais muito interessante, que fez com que eles, por exemplo, estivessem mobilizados para participarem no Erasmus Vet…" (S1)
Lideranças Pedagógicas	10	"…depois há momentos para trabalharmos em conjunto, para partilharmos o que fazemos e para nos ajudarmos…e isso é muito positivo" (S4) "Temos uma hora no horário…que na verdade são 45 minutos e passam a correr. Mas temos 45 minutos para trabalhar colaborativamente" (S5)
Representantes de Pais e EE	1	"Com diferenças de uns e de outros e na sala de aula e cá fora, eu acho que sim, que estamos todos na inclusão" (S2)
Pessoal Não Docente	0	
		Total: 12 (em Frequência)

No que respeita ao trabalho cooperativo foram sobretudo as Lideranças Pedagógicas (F=10) que identificaram um momento formal para o efeito, bem como da sua prática no dia a dia, informalmente e sempre que oportuno.

Não houve referências à implementação de metodologias aprendentes (Comunidades Profissionais de Aprendizagem) nem a momentos formativos de caráter facultativo, obrigatório ou estratégico.

No tema Relação Escola com a Comunidade, importou caracterizar os vínculos escolares com os alunos, as famílias e a comunidade educativa para a melhoria das aprendizagens escolares e sociais. Sintetizam-se os resultados obtidos nas Tabelas 22 e 23.

Tabela 22. Frequências Encontradas na Categoria Participação de Agentes Educativos em Tomadas de Decisão

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	3	"Tentamos assim por via de assembleias de turma, ir criando espaços de vivência democrática" (S1) "Porque isso de certa maneira dá um empoderamento às pessoas também, as pessoas sentirem-se parte da organização" (S1)
Lideranças Pedagógicas	1	"…é uma direção que nos ouve, que se preocupa em recolher a nossa opinião, eu sinto-me ouvida, que querem saber" (S6)
Representantes de Pais e EE	4	"Neste mandato a direção reúne connosco com regularidade, sim" (S2) "Dei esta sugestão ao professor D. de nos reunirmos mensalmente" (S4)
Pessoal Não Docente	2	"Nós vamos transmitindo e passando" (S4) "Pois é, eu também só falo por duas escolas, mas seja da parte dos professores, seja com os miúdos, há participação" (S5)
		Total: 10 (em Frequência)

Neste âmbito, e segundo os resultados expressos na Tabela 22, tanto os representantes de Pais e Encarregados de Educação (F=4), bem como do Pessoal Não Docente (F=2) reconheceram a existência de espaços ou tempos para o diálogo e participação; por sua vez, o Diretor (F=3) enalteceu a criação de contextos para a democracia participativa com os alunos.

Tabela 23. Frequências Encontradas na Categoria Comunidade com Agente Ativo de Transformação Educativa

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	2	"O trabalho da Câmara aqui também tem dado um grande contributo" (S1) "Um dos eixos do nosso projeto educativo está orientado e muito focado na questão de conseguir construir projetos curriculares em parceria externa" (S1)
Lideranças Pedagógicas	4	"…eu também sinto que quando é preciso alguma coisa recorremos à comunidade" (S2) "…sim temos muita relação com a comunidade e penso que somos privilegiados pela zona onde nos encontramos. Desde a parceria com o Centro de Dia, ao ensino profissional, os estágios decorrem sempre bem…" (S5)
Representantes de Pais e EE	1	"Temos uma iniciativa agora recente que foi aquelas cartas aos pais" (S4)
Pessoal Não Docente	1	"Temos esta parceria com a SCMC e com a equipa que trabalha nas AEC e também um trabalho de criação aqui na escola do projeto de enriquecimento experimental" (S5)
		Total: 7 (em Frequência)

Foram sobretudo as Lideranças Pedagógicas (F=4) que identificaram na comunidade parceria e recursos, sempre que necessitavam, para o desenvolvimento de projetos e ações específicas (Tabela 23).

Por fim, no tema Responsabilização pelos Resultados, caracterizaram-se os contextos de reflexão e autoavaliação dos resultados bem como a responsabilização, partilhada ou não, de vitórias e fracassos. Esquematizam-se os seus resultados nas tabelas 24 a 26.

Tabela 24. Frequências Encontradas para a Categoria Autoavaliação de Escola e Aspetos de Melhoria

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	1	"Temos de olhar para elas. Eu não vou chamar de fracasso, mas nestas coisas o que é preciso ter sempre é a capacidade de criar com os parceiros espaço em que nós nos foquemos no bom funcionamento das coisas e na resolução dos problemas" (S1)
Lideranças Pedagógicas	4	"O Agrupamento tem um observatório e é por aí que se rege" (S1) "Sim, precisamos de melhorar o sucesso, é isso, já não estamos no patamar do insucesso, mas ao nível das aprendizagens podemos ainda dar o salto" (S6)
Representantes de Pais e EE	4	"Nós temos de avaliar o que é que foi feito e quando não é feito, porque é que não foi feito" (S2) "E isso depois também pode refletir-se na aprendizagem das crianças" (S4)
Pessoal Não Docente	3	"Agora acho que falta darmos um passo atrás para discutir conceitos" (S4) "E de vir a um ponto mais próximo com outros profissionais, como educadores sociais, assistentes sociais, e ai sim, acho que faz bastante sentido" (S5)
		Total: 12 (em Frequência)

No global, todos os representantes souberam formular um juízo reflexivo e avaliativo do contexto escolar, fruto de observações pessoais, ou por referência ao observatório e respetivos dados estatísticos.

Tabela 25. Frequências Encontradas na Categoria *Feedback* aos Encarregados de Educação

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	1	"O explicar aos pais das crianças que vão entrar no primeiro ano que na primeira semana iremos fazer ali um conjunto de testagens, que depois é devolvida aos pais, é conversada com eles. Explicando qual é o objetivo daquilo, para que é que ele vai servir, o que é que a gente quer fazer a seguir com aquilo. Faz também com que depois o contributo dos pais…" (S1)
Lideranças pedagógicas	0	
Representantes de Pais e EE	1	"Não como uma colaboração, na verdadeira acessão da palavra, mas é quase como uma luta de forças em que depois pode haver uma cedência, mas não passa disso. Não há um *feedback*" (S1)
Pessoal Não Docente	0	
		Total: 2 (em Frequência)

Pese a escassa referência a contextos de *feedback* aos Pais e Encarregados de Educação, estes identificaram a escassa ou inexistente oportunidade para o efeito (F=1), opostamente à visão ou desiderato do Diretor (F=1).

Tabela 26. Frequências Encontradas para a Categoria Responsabilização de Resultados

Participantes	Frequência	Unidades de Registo (Exemplo)
Diretor	2	"A decisão é consciente e nós apoiamos as decisões (…) correu-se o risco, tomou-se uma decisão. E nós apoiamos isso. Portanto, o princípio é sempre este" (S1) "…há uma responsabilidade coletiva e nós temos que em conjunto tentar encontrar soluções e formas de fazer que as coisas funcionem melhor. Não é o problema do professor A, do professor B ou do professor C. Nós precisamos de olhar para as coisas que não correm tão bem como espaços de melhoria e não tanto estarmos a tentar criar culpados ou responsáveis porque no fundo, se as coisas não correm tão bem, há uma responsabilidade de quem tem a obrigação de que a organização funcione em bloco, que é do diretor e da sua equipa e portanto..." (S1)
Lideranças Pedagógicas	4	"Eu não me sinto responsável...é assim, o professor D. no final do ano lá traz os seus gráficos e identifica muito bem os alunos que não atingiram os resultados que queríamos e depois temos de ver em conjunto o que se passou" (S1) "Sim, eu também nunca senti que o erro trouxesse uma culpa, aliás…a direção é a primeira a assumir quando falha, como no ano passado, uma formação que nos arranjaram e que não correu bem" (S6)
Representantes de Pais e EE	1	"…o facto de não termos acesso à avaliação do projeto educativo, o erro pode ser totalmente meu, igualmente de não o procurar" (S1)
Pessoal Não Docente	1	"Analisar o que correu mal. Vamos, por exemplo, ver se tínhamos metas para o sucesso pedagógico e se elas não forem alcançadas" (S5)

Total: 8 (em Frequência)

Conclui-se uma posição unânime de entendimento de partilha de responsabilidade pelos fracassos, e da mesma se consubstanciar como oportunidade para a análise e melhoria.

Análise Documental

Com o intuito de contextualizar os presentes resultados com evidências mais globais, ao nível de Agrupamento Escolar, efetuou-se uma pesquisa a documentos orientadores como o seu Relatório do Observatório Pedagógico e da Qualidade (última versão de 2023/2024), e o Relatório de Avaliação Externa, pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (última versão de 2014). Pese este último já ter 10 anos, trata-se da última produção escrita desta entidade, a qual se pronunciou sobre uma estrutura de liderança que se mantém até à atualidade.

O Observatório de Qualidade respeita a uma iniciativa de avaliação interna implementada, que se socorre de uma abordagem sistemática para coletar informações importantes sobre o funcionamento da instituição. Este processo envolve a aplicação de questionários a diferentes membros da comunidade educativa, incluindo alunos a partir do 4º ano, professores e pais ou encarregados de educação de todos os níveis de ensino, permitindo que a instituição desenvolva estratégias mais eficazes para monitorizar continuamente a qualidade do ensino e da gestão escolar.

Esta abordagem permite compreender de forma aprofundada como é que os diversos *stakeholders* percebem o desempenho do agrupamento escolar em duas áreas fundamentais:

1. Nível pedagógico: avalia-se a qualidade do ensino, as estratégias de aprendizagem utilizadas, a eficácia dos métodos de avaliação e o desenvolvimento das competências dos alunos.
2. Nível organizacional: analisa-se a eficiência da gestão escolar, a qualidade do ambiente educativo, a eficácia da comunicação interna e externa, e a adequação dos recursos disponíveis.

Com base no último relatório do Observação de Qualidade, identificaram-se como principais resultados obtidos:

1. Taxa de adesão aos questionários: Constatou-se uma diminuição geral na taxa de adesão do primeiro para o segundo momento de avaliação em que a queda mais significativa foi dos pais/encarregados de educação, com uma participação que declinou de 40,22% para 27.89%; os alunos, opostamente, mantiveram uma alta taxa de adesão (em torno de 82-83%).

2. Recurso à plataforma digital do Agrupamento (*Moodle*) pelos professores: Registou-se um índice total de uso da plataforma *Moodle* pelos professores, de 81.80%, com uma ligeira queda de 1.08% em relação ao momento anterior, e com os melhores resultados identificados nos anos 4º, 5º, 6º, 9º e 11º, com índices acima de 89%.

3. Recurso à plataforma digital (*Moodle*) de forma presencial: O índice total de exploração presencial da plataforma foi de 71.85%, com uma queda de 3.03% em relação ao levantamento anterior, com os melhores resultados registados no 8º ano (docentes) com 83.73% e no 6º ano (docentes) com 77.85%.

3. Diversificação de estratégias de aprendizagem: O índice de diversificação de estratégias variou entre 59.65% e 76.20% em que, no geral, os alunos tenderam a uma percepção mais positiva do que os próprios professores neste aspecto. Os melhores resultados foram observados no 5º ano (alunos) com 76.20% e no 7º ano (alunos) com 76.15%.

4. Ao nível de infraestruturas e ambiente para a aprendizagem, a escola foi avaliada como tendo boas instalações (83.40% da participação total), em que os Pais/Encarregados de Educação atribuem a pontuação mais baixa (70.88%) às escolas do 1º ciclo. Por sua vez, 40% dos alunos inquiridos considerou que nas aulas o clima é adequado à aprendizagem.

5. Sobre a perceção da capacidade dos professores observarem e monitorizarem o envolvimento, a aprendizagem e as necessidades específicas de apoio de cada um dos alunos, as posições foram diversificadas: 41.9% considerou que, muitas vezes, mas 41.2% dos alunos expressou, apenas, às vezes.

6. Avaliação Global do Trabalho da Direção: Face à questão se a direção do Agrupamento se encontra a fazer um bom trabalho, a pontuação global foi boa e aumentou 1.65% em relação ao início do ano letivo; no global, a maioria das respostas recolhidas inicidiu na opinião de "Concordo" (50.50%).

Em síntese, estes resultados fornecem pistas interessantes sobre o funcionamento do agrupamento escolar, destacando áreas de sucesso e domínios a necessitar de melhoria. A baixa e decrescente taxa de adesão dos pais/encarregados de educação aos questionários sugere a necessidade de melhorar a comunicação e o compromisso com este grupo, dimensão que foi, aliás a segunda dimensão menos classificada, ao nível da sua eficácia, no presente estudo (pelos resultados obtidos pela aplicação do VAL-ED).

Por outro lado, este processo de autoavaliação por via de um Observatório/Questionamento à comunidade aparenta promover uma cultura de monitorização de qualidade, com pistas para a exigência e responsabilidade dentro do agrupamento escolar, alinhando-se com os objetivos estratégicos do projeto educativo da instituição. Curiosamente, a dimensão "Responsabilização pelos Resultados" foi indicado, no presente estudo, como a dimensão de menor eficácia pelos inquiridos pelo instrumento VAL-ED. Por sua vez, segundo o Observatório do Agrupamento, cerca de 40% dos alunos inquiridos pela escola, considera que os professores apenas "às vezes" conseguem identificar e atender às suas necessidades.

Em relação ao Relatório de Avaliação Externa produzido pela tutela (IGEC) no ano letivo 2013/2014, destacam-se as principais conclusões:

1. Do ponto de vista da caracterização do Agrupamento, a dimensão da população escolar era menor em cerca de 200 alunos face a 2023/2024, com a mesma composição, em termos do número de escolas básicas. O contexto socioeconómico manteve-se desafiador, com variáveis de contexto bastante desfavoráveis.
2. Ao nível de resultados académicos, o desempenho global do agrupamento foi considerado acima dos valores esperados, dado o contexto desfavorável, salientando-se a monitorização e reflexão sistemática sobre os resultados nos órgãos e estruturas do agrupamento, a implementação de estratégias para melhorar o sucesso (e.g., tutorias) ou os programas de prevenção precoce do insucesso com impactos positivos. O abandono escolar, à época, já era praticamente nulo nos últimos anos.
3. No que respeita a resultados sociais, foram destacados notáveis resultados de integração e participação ativa dos alunos, com projetos inovadores nos cursos profissionais, grande diversidade de clubes e projetos extracurriculares e forte incentivo à participação dos alunos nas

decisões escolares (e.g., assembleias de alunos) e o reconhecimento externo, incluindo um prémio na área do voluntariado.

4. Sobre o serviço educativo prestado, o Agrupamento encontrava-se a investir na gestão vertical do currículo entre diferentes ciclos e níveis de ensino, com um forte investimento na gestão da informação sobre o percurso escolar dos alunos e na preparação para a transição entre ciclos. Em termos de práticas de ensino, já à época, focou-se na renovação e diversificação das abordagens pedagógicas, com apostas claras na área do ensino experimental das ciências, assim como, um trabalho relevante com alunos com necessidades educativas especiais, promotor da inclusão. Em termos de monitorização e avaliação, a avaliação formativa foi identificada como a principal modalidade de avaliação.

5. Do ponto de vista da gestão, a direção demonstrava uma boa capacidade de gestão de recursos humanos, com distribuição eficaz do trabalho, com critérios para elaboração de turmas, horários e distribuição de serviço claros, segundo prioridades pedagógicas; foi ainda elencado um plano de formação coerente com as necessidades diagnosticadas. A autoavaliação foi efetuada segundo o modelo *Common Assessment Framework* (CAF) e a *Framework* de Desempenho Pedagógico, incrementados numa cultura de autoavaliação com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

6. Como desafios e áreas de melhoria, destacaram-se a necessidade de melhorar espaços exteriores e de convívio, bem como, a oportunidade de envolver mais os alunos na definição de metas de sucesso e, assim, melhorar o modelo de governança, avaliado, à data, como "Excelente" na sua Liderança e Gestão.

Síntese

Conclui-se uma liderança percebida como Bastante Eficaz, no seu todo, na Qualidade do Ensino, em particular, e com aspetos a melhorar na Responsabilização por Resultados e no Envolvimento com a Comunidade. Uma análise aos documentos compreensivos da sua história e monitorização de qualidade permitem compreender investimentos persistentes, ao nível da renovação e diversificação das abordagens pedagógicas, assim como em projetos de capacitação social, atendendo ao contexto socioeconómico de vulnerabilidade em que se insere. O Projeto Educativo, e simultaneamente a Carta de Missão do Diretor, aparenta ser do conhecimento generalizado da comunidade educativa, e socializado em cartazes expostos na escola e operacionalizado em projetos de ligação com a comunidade.

Há a perceção de possibilidade de melhoria de resultados e da responsabilização partilhada pelos mesmos. Atualmente, identifica-se ainda a potencialidade de melhorar a participação dos Encarregados de Educação, evidente na avaliação de qualidade do Agrupamento, e igualmente explícito nos resultados da presente investigação.

Considera-se assim respondido o primeiro objetivo de investigação, com a confirmação do respetivo modelo teórico postulado (Figura 34).

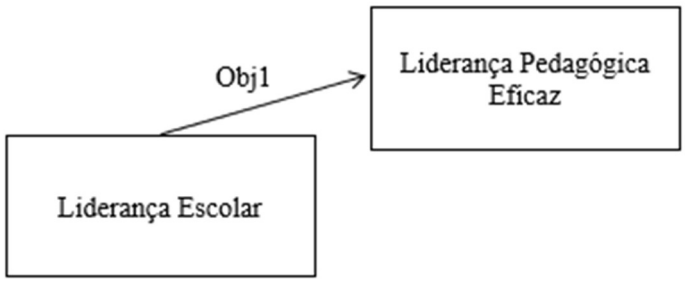


Figura 34. Modelo Teórico Confirmado em Relação ao Primeiro Objetivo de Investigação

A entrevista com o Diretor do Agrupamento de Escolas revelou uma visão abrangente e de liderança pedagógica, focada na aprendizagem centrada no aluno e na construção de uma comunidade escolar empática e colaborativa. Alguns pontos-chave da entrevista incluíram, a identificação da missão e dos valores do projeto educativo, e um foco na participação e envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões e na construção de documentos orientadores. Esta última perceção não foi secundada pelos representantes de Pais e Encarregados de Educação, que identificaram um escasso envolvimento, com baixa participação em reuniões e atividades de interesse escolar.

A empatia e a criação de laços de confiança foram pelo diretor consideradas fundamentais para o sucesso educativo e secundadas, na entrevista, pelo pessoal não docente.

Os líderes pedagógicos enfatizaram a importância de adaptar estratégias para chegar a cada aluno, transformando o currículo para o tornar acessível a todos. A implementação de Projetos Curriculares de Turma (PCT) envolvendo três disciplinas por ano, é nomeada como uma resposta a esta necessidade.

Sobre a liderança, os líderes pedagógicos enalteceram a liberdade dada aos professores na gestão da sala de aula. A direção foi descrita como disponível e aberta ao diálogo, embora alguns

docentes entrevistados tenham manifestado um aumento na pressão e diretrizes mais rígidas recentemente.

Os professores mencionaram várias formas de colaboração, incluindo: horas dedicadas ao trabalho colaborativo no horário, partilha informal de informações nos intervalos e reuniões agendadas para discussão de temas específicos.

De igual modo, o pessoal não docente sentiu-se valorizado e incluído nas decisões e atividades escolares, expressando a existência de uma cultura de colaboração entre docentes, não docentes e parceiros externos e uma comunicação informal eficaz com parceiros da comunidade escolar.

Em relação a opções curriculares e pedagógicas, procura implementar-se uma abordagem centrada no aluno, promovendo a sua autonomia e participação ativa na aprendizagem e ênfase na avaliação formativa, bem como, na utilização de diversos instrumentos de avaliação, embora tenha sido pelo diretor reconhecida uma tendência para métodos mais tradicionais, especialmente no ensino secundário. Os representantes de Pais e Encarregados de Educação souberam elencar instrumentos de avaliação como os testes, questões de aula e trabalhos de grupo e expressaram uma preocupação com a falta de monitorização percebida da avaliação da aprendizagem, especialmente em trabalhos de grupo.

No que concerne a tecnologias educativas, o uso da plataforma *Moodle* é incentivado pela direção, como ferramenta de apoio ao ensino e à comunicação entre professores, alunos e pais. Foi possível ainda testemunhar o esforço percebido para diversificar os recursos educativos para além do manual escolar.

Como áreas de melhoria, o Diretor reconheceu a necessidade de continuar a trabalhar na mudança de paradigma em relação às práticas de avaliação e identificou a comunicação eficaz do projeto educativo, como uma prioridade a investir. A melhoria na comunicação interna da escola foi secundada pelo grupo de docentes e de representantes de Pais e Encarregados de Educação.

Também os líderes pedagógicos reconheceram estar ainda numa fase de recuperação da "boa participação" das famílias e da comunidade externa, interrompida, em virtude do plano de contingência para combate à pandemia derivada da SARS-COV-19.

Os professores elencaram os resultados sociais como positivos, destacando o papel do Serviço de Psicologia e Orientação para o efeito; quanto aos resultados académicos, foi mencionada a necessidade de melhorar o sucesso escolar.

A escola foi reconhecida pelos Encarregados de Educação como politicamente correta com as suas relações com entidades externas e pediram uma maior abertura e colaboração efetiva com as famílias.

Resposta ao Segundo Objetivo de Investigação

No segundo objetivo procurou caracterizar-se a perceção dos atores escolares face um conjunto de práticas pedagógicas e compreender possíveis conexões com as políticas escolares vigentes e as práticas de sala de aula.

Respondeu-se ao mesmo a partir de três fontes de resultados, provenientes da análise qualitativa à observação de sala de aula, às entrevistas de grupo e à documentação orientadora do Agrupamento.

Análise às Observações de Sala de Aula

Na Tabela 27 apresentam-se as ocorrências registadas, fruto das 45 aulas observadas.

Tabela 27. Registo das Observações com Recurso a Grelha de Observação nos Três Anos de Escolaridade Observados

Em Análise	Métodos	Ocorrências Registadas	Total
Metodologias Passivas	Expositivo	33	64
	Demonstrativo	31	
	Sala de Aula Invertida	0	
	Inquiry Based Learning (IBL)	17	51
	Aprendizagem por Descoberta Guiada	1	
	Resolução de Problemas	6	

Metodologias Ativas	(extra IBL)		
	Design Thinking	0	
	Trabalho de projeto	21	
	Outro	6	
Atividades de Apoio à Aprendizagem pela Pesquisa	Apoio Tutorial	0	8
	Animação de Oficinas	0	
	Visita de Estudo	2	
	Observações	0	
	Entrevista	1	
	Outro	5	
Avaliação das Aprendizagens	Autoavaliação / Heteroavaliação	16	
Avaliação para as Aprendizagens	Observação Informal	14	28
	Listas de Verificação/Grelhas de Observação	2	
	Teste / Mini-testes/Questão Aula	10	
	Portefólio	2	
	Outro	0	
Feedback	Do Professor – Descrição	56	81
	Dos Alunos – Descrição	25	
Avaliação das Aprendizagens	Avaliação sumativa	3	
Clima de Sala de Aula: Grau de Participação dos Alunos	Não Participação	0	0
	Participação	17	50
	Semi participação	21	
	Participação de Outros Elementos da Comunidade Educativa	12	
Atividades de Apoio à Aprendizagem pela Participação	Debates	0	26
	Elaboração de Produções	25	
	Assembleias	0	

	Relação da Aula com Intercâmbios	0
	Relação da Aula com Clubes	1
Houve recurso a algum instrumento de autorregulação de aprendizagens?		7

Constata-se um recurso equilibrado entre metodologias ativas e passivas de ensino, em que, todavia, a orientação do professor continua a prevalecer, por via de métodos expositivos ou demonstrativos. O método IBL parece ter sido frequentemente associado a trabalho de projeto em grupo, ou simplesmente, a ser confundido pelo mesmo. Em qualquer situação, há a procura de autonomizar os alunos, conferindo-lhes participação, ainda que fortemente acompanhada de orientação ou *feedback*.

Observou-se uma predominância das práticas de avaliação formativa face à sumativa, mas sem participação dos alunos na construção de critérios, seleção de técnicas ou meios de recolha de informação. As práticas de autorregulação foram escassas e, não raramente, negligenciadas por gestão de tempo.

As opções ao nível das metodologias ativas parecem ter sido convidativas a uma gestão mais atenta, por parte dos docentes, da disciplina em sala e da promoção de competências sociais nos alunos; simultaneamente, verificou-se a atribuição de um *feedback* mais dedicado, na medida em que a maioria acontecia em pequenos grupos e maioritariamente centrados em *feedfoward.*

Registou-se o uso exclusivo da sala de aula, com recurso muito pontual a outros espaços escolares ou da comunidade, mesmo aquando da participação da entidade parceira do Agrupamento, que pareceu elemento fundamental na concretização dos produtos associados aos "PCT". Os espaços físicos não parecem ter sido selecionados para as práticas pedagógicas definidas, mas antes verificar-se a adaptação das estratégias em função dos mesmos.

As aulas demonstraram-se ricas em recursos digitais, com linguagens próximas das dos alunos.

De seguida, discrimina-se uma apresentação de resultados para cada ano de escolaridade observado.

Começou-se por analisar as 18 aulas assistidas, respeitantes às disciplinas de Português, Ciências Naturais, Educação Tecnológica e História e Geografia de Portugal de 2 turmas de 5º ano e ilustram-se na Figura 35 as ocorrências registadas.

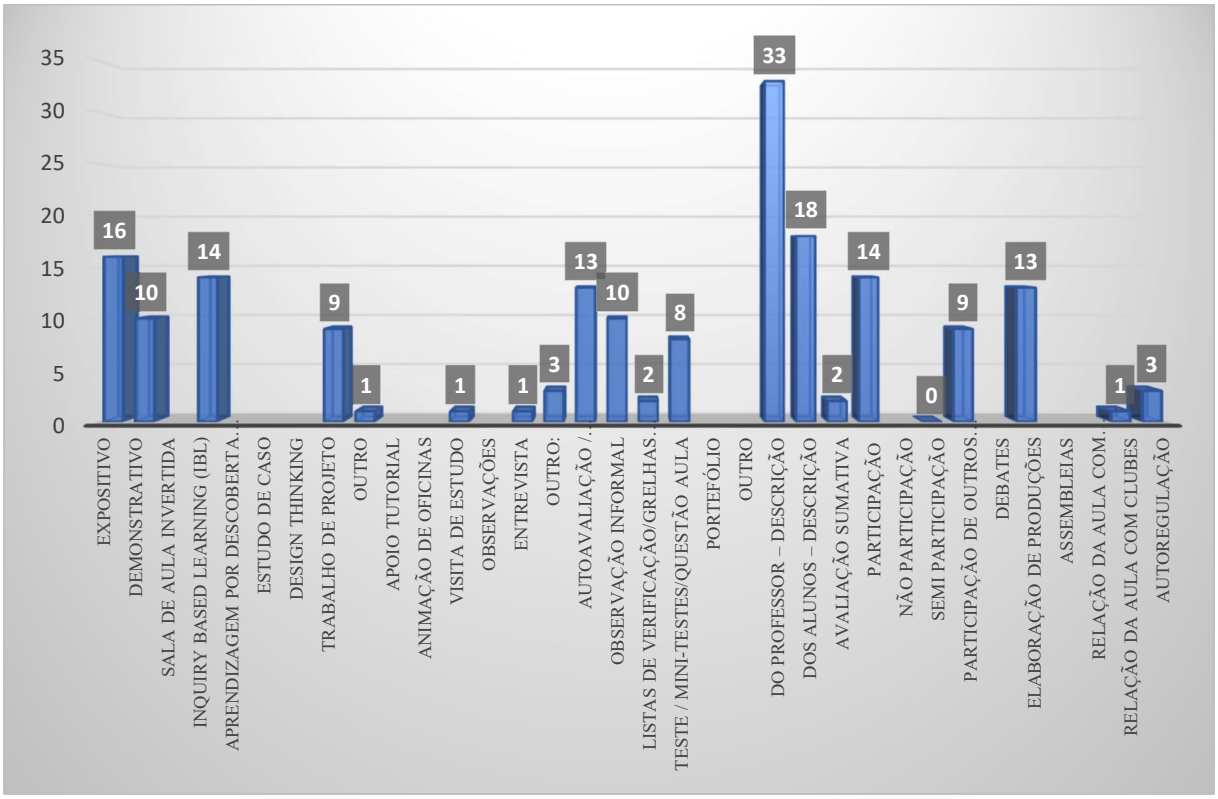


Figura 35. Síntese das Observações de Aula de duas Turmas de 5º Ano no que Respeita a Métodos de Ensino, Avaliação Pedagógica e Participação dos Alunos (em Frequência)

Como se pode verificar no que respeita a Metodologias de Ensino foram privilegiadas as de caráter ativo (14 ocorrências para o método IBL, 9 para Trabalho de Projeto e 1 para Outro, respeitante a uma atividade de experimentação), pese a expressiva componente do método expositivo (16 ocorrências).

Em síntese, os métodos ativos centraram-se privilegiadamente no IBL (e.g., "por questionamento os alunos são mobilizados a construir perguntas para posterior pesquisa sobre os mares"), associados a trabalho de projeto, em grupo, e dirigidos à criação de produções (13 ocorrências).

As aulas integraram parte de um projeto interdisciplinar envolvendo Português, Educação Tecnológica e História e Geografia de Portugal ou, respetivamente, Português, História e

Geografia de Portugal e Ciências Naturais, cujo foco se centrou na criação de uma banda desenhada (BD) sobre temas relacionados com alimentação e história, bem como, num guião de entrevista para a produção de um filme sobre a sustentabilidade dos mares.

Ao nível de dinâmicas de sala, os alunos trabalharam principalmente em grupos ou pares, com uma constante interação entre professores e alunos, com *feedback* constante. O recurso aos métodos expositivos (e.g., "A professora explica como se constrói uma BD") e demonstrativos (e.g., "A professora apresenta um vídeo demonstrativo da técnica de pintura com café") surgiram essencialmente como necessidade de, no seio das situações de aprendizagem, clarificar objetivos, redefinir tarefas intermédias para o alcance do objetivo global ou relembrar procedimentos ou aspetos importantes (e.g., "A professora define tarefas intermédias assim que se partem para os trabalhos de grupo: 1. Terminar o trabalho da aula anterior; 2. Eleger uma mascote final do grupo; 3. Eleger a apresentação final.").

No que concerne a Atividades de Apoio à Aprendizagem pela Pesquisa (3 ocorrências), registou-se a planificação de uma visita de estudo à entidade parceira (descrita no capítulo Metodologia) e, para pesquisas, observou-se o recurso ao telemóvel, *softwares* e manuais escolares, no caso da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Sobre Avaliação Pedagógica e *Feedback,* registou-se uma elevada ocorrência de *feedback* por parte dos docentes (33 ocorrências), sobretudo em circulação pela sala, com passagem de grupo em grupo, e, sobretudo em momentos finais de aula, atividades de autoavaliação dos alunos e heteroavaliação dos professores (13 ocorrências).

O *feedback* dado pelos docentes foi sobretudo dirigido para a ação futura - *feedfoward* (e.g., "A professora dá orientações sobre os conteúdos a incluir nas elaborações de entrevistas"; "A professora pede para relembrar os conteúdos trabalhados em aulas passadas e vertê-los para as entrevistas que precisam de mais profundidade") e o dos alunos mais centrados no presente – *feedback* (e.g., "Os alunos explicam à professora o que estão a fazer").

Em momentos de autoavaliação, houve dificuldade em distinguir a avaliação efetuada para o grau de concretização das tarefas e o comportamento ou autonomia associados (e.g., "nos 10 minutos finais, por grupos, com partilha em plenário, os alunos falaram sobre a gestão de comportamento e a incapacidade de realizar a tarefa").

Registaram-se dois momentos de avaliação sumativa (realização de teste) e oito de formativa, sobretudo fichas de trabalho, realizadas em aula ou em casa, com efeitos preparatórios para o teste.

Foi possível constatar ainda três atividades de autorregulação das aprendizagens, um oral realizado em grupo (sobre "O que aprenderam na aula?"), outro incidente numa "árvore de ideias" e um terceiro, em que os alunos se expressavam por "braço no ar", a partir de questões orais (e.g., "O que fizeram? O que gostaram mais de fazer? O que correu bem? O que não correu bem?").

Sobre a Participação, categorizaram-se as práticas observadas na escada de Participação efetiva (14 ocorrências), segundo a teoria de Hart (1992), designadamente no degrau "Iniciativa adulta com partilha de decisões", uma vez que os adultos iniciavam o projeto, mas partilhavam as decisões com as crianças, entretanto envolvidas nas fases de planeamento e implementação (e.g., "os alunos compõem-se em grupos de trabalho, para a pesquisa de temas por si selecionados: O uso do fogo na alimentação; Desperdício alimentar; Poluição usada na produção alimentar; Agricultura: como pode melhorar a alimentação").

A participação de outros elementos da comunidade (9 ocorrências) prendeu-se com outros elementos da equipa EMAEI presentes em sala, para atividades de suporte à aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

Todas as aulas observadas decorreram na sala de aula, que por defeito, se apresentava em carteiras, organizadas duas a duas, na típica disposição de "autocarro". Com frequência, este mobiliário foi reposicionado para trabalhos de grupos de quatro elementos cada, revelando-se constrangedor para atividades artísticas e experimentais (e.g., "pintura com aguada de café"), sobretudo dada a inexistência de cabides ou áreas, no interior da sala, para arrumo de bens pessoais. De igual forma, a sala não dispunha de ponto de água.

Utilizaram-se recursos tradicionais, como o papel, o lápis, a borracha, bem como os digitais, como o computador e o projetor de imagem pelo professor, telemóveis para pesquisas, *tablet* para construção de trabalho de grupo e, numa determinada sessão, a câmara de filmar. O recurso ao telemóvel foi transversal a qualquer aula.

Observou-se ainda o uso frequente de plataformas online como o *Google, a Escola Virtual, o CANVA e o Moodle* para pesquisa, produção e armazenamento de informações.

Em suma, destacou-se uma abordagem de ensino baseada em projetos e fortemente centrada na criação de um produto, fruto de trabalho de grupo, com componentes prática e tecnológica, promovendo o desenvolvimento de várias competências nos alunos.

Registou-se a integração de diferentes disciplinas num projeto comum, o uso efetivo da tecnologia para a aprendizagem e produção de conteúdos, bem como a promoção de atividades incitativas de competências práticas e colaborativas. Como desafios observados, constatou-se a gestão do tempo para completar tarefas sobretudo de autoavaliação e autorregulação, e a necessidade de orientação constante por parte dos professores, atendendo à escassa autonomia revelada pelos alunos para algumas atividades (e.g., "Ficámos sem ideias professora…" Tivemos dificuldade em organizar o tempo…").

A gestão de comportamento foi igualmente um desafio recorrente, com frequentes interrupções para controlo da turma e partilha de emoções docentes ("De facto é difícil assim.."; "É cansativo"; "A professora é só uma, assim andamos mais devagar").

De seguida, apresentam-se os registos das 18 aulas assistidas, das disciplinas de Português, Educação Visual e História e Geografia de Portugal de 2 turmas de 6º ano. Na Figura 36 inscrevem-se as principais ocorrências.

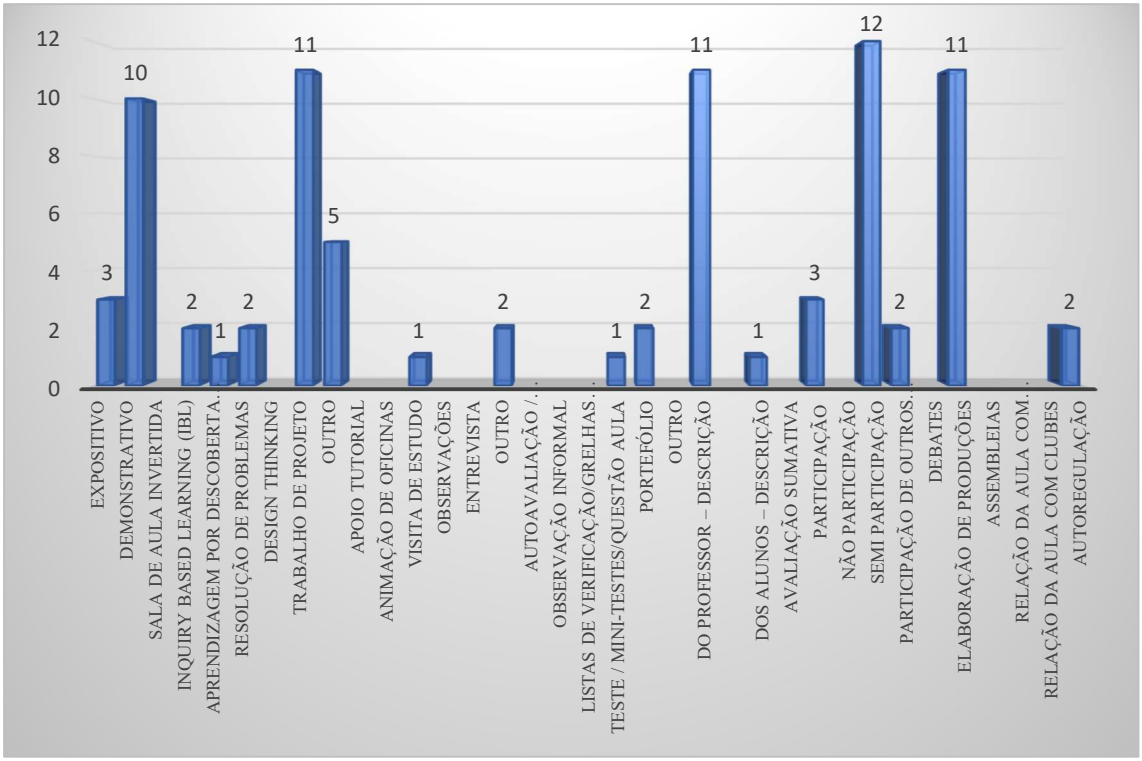


Figura 36. Síntese das Observações de Aula de duas Turmas de 6º Ano no que Respeita a Métodos de Ensino, Avaliação Pedagógica e Participação dos Alunos (em Frequência)

Como se pode verificar no que respeita a Metodologias de Ensino foram privilegiadas as de caráter ativo (11 para Trabalho de Projeto e 5 para Outro, relativas a atividades de experimentação artística, designadamente, plástica e multimédia), apesar da forte componente do método demonstrativo (16 ocorrências).

Em síntese, os métodos ativos centraram-se privilegiadamente no trabalho de projeto, e em grupo ou grupo-turma (e.g., construção de um tabuleiro de xadrez para representar os direitos das mulheres, em que uma parte da turma construiu as peças, a outra, o tabuleiro). As aulas integraram parte de um projeto interdisciplinar envolvendo Português, Educação Visual e História e Geografia de Portugal dirigidos para a criação de um produto (11 ocorrências); em concreto, o foco centrou-se na produção de um filme sobre meios de comunicação, e outro, relativo a um jogo de xadrez, sobre os direitos das mulheres.

No que concerne a dinâmicas de sala, os alunos trabalharam principalmente em grupos ou a pares, com uma forte orientação do docente, seja por via da demonstração (e.g.,, "a professora recorre à escrita para exemplificar a construção de uma frase"), seja pelos *feedbacks*, sobretudo orientadores da ação futura (e.g., "a professora circula pelos grupos e opta por dar orientações em plenário, numa primeira fase, e orientações a cada grupo, numa segunda fase"), pese igualmente o registo de incentivos pelo elogio (e.g., "Está lindo!", "Estamos juntos!").

Sobre Atividades de Apoio à Aprendizagem pela Pesquisa (3 ocorrências), registou-se a planificação de uma visita de estudo, bem como o recurso ao telemóvel e *Q-R Code* para encaminhamento a bancos de pesquisa de informação.

Sobre a Avaliação Pedagógica (3 ocorrências), registou-se o recurso à testagem pelo software *Kahoot* (e.g.,, "dinâmica Kahoot sobre meios de comunicação"), bem como o recurso ao *portfolio,* em concreto, ao diário gráfico para treino de desenho, todos com efeitos formativos.

Foi possível constatar ainda a procura de autorregulação emocional e das aprendizagens, com recurso à música e a perguntas orais realizadas em grupo sobre as produções (2 ocorrências).

No que concerne à Participação, as ocorrências registadas categorizaram-se privilegiadamente na escada de semi-participação efetiva (12 ocorrências), segundo a teoria de Hart (1992), designadamente no degrau "Iniciativa adulta com consulta para decisões", uma vez que os adultos iniciavam o projeto e eram claros nas diretrizes, entretanto envolvendo os alunos na sua implementação. Assim, os alunos foram convidados a trabalhar divididos em grupos para diferentes tarefas (e.g., "criação de *emojis*, elaboração de olhos nas bolas de esferovite, montagem do tabuleiro no hall de entrada, construção de peças do jogo"), em semi-participação no que respeita a decisões.

A participação de outros elementos da comunidade (2 ocorrências) está relacionada com um representante da entidade parceira (apresentada no capítulo Metodologia), que esteve em duas sessões para suporte a edição de vídeo.

As aulas observadas decorreram entre a sala de aula e a sala de educação visual, com disposição de estiradores, organizados dois a dois, e espacialmente separados por mobiliário de uma zona onde se realizaram montagens de jogo de xadrez, e filmagens, respetivamente.

Utilizaram-se recursos como o quadro branco, marcadores, cartolinas, réguas, material de estampagem, pintura, recorte, agrafador, fita-cola; bem como digitais, como o computador e o projetor de imagem pelo professor, telemóveis para pesquisa e filmagens e computadores portáteis para edição. O recurso ao telemóvel foi transversal a qualquer aula.

Observou-se ainda o uso frequente de plataformas digitais como o *Google, o DaVinci, o Kahoot, o Inovar e o Moodle* para pesquisa, produção e armazenamento de informações.

Como desafios registaram-se dificuldades residuais em gerir o comportamento dos alunos, sobretudo quando se dirigiram para espaços diferentes da sala de aula (e.g., "A professora frequentemente alertava sobre o volume de voz dos alunos, quando se deslocavam para o hall da sala ou corredor").

Em comum, estas aulas demonstraram uma abordagem prática e interdisciplinar (PCT), com ênfase em projetos e recurso à tecnologia (e.g., filmagens, edição de vídeo, *Kahoot*), promovendo o trabalho colaborativo dos alunos.

Apresenta-se, por fim, a síntese das observações de 9 aulas assistidas, respeitantes às disciplinas de Ciências Naturais, Educação Visual e Físico-Química de 1 turma de 7º ano. Na Figura 37 inscrevem-se as principais ocorrências.

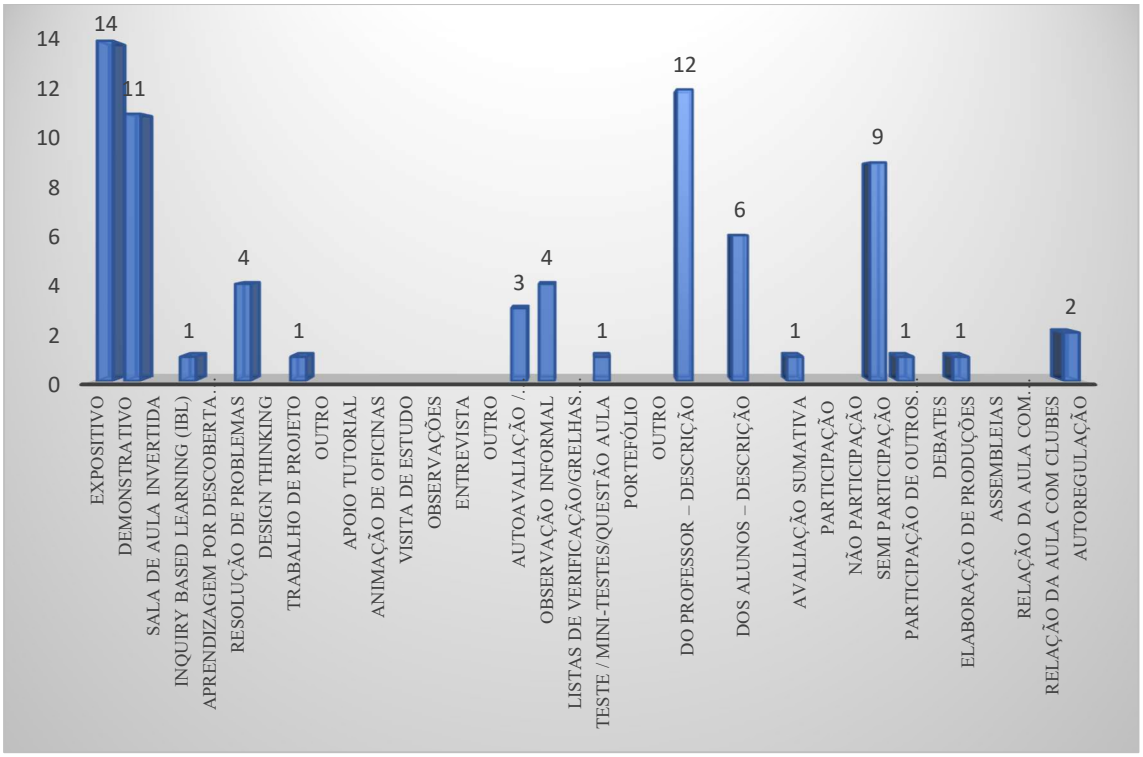


Figura 37. Síntese das Observações de Aula de uma Turma de 7º Ano no que Respeita a Métodos de Ensino, Avaliação Pedagógica e Participação dos Alunos (em Frequência)

O foco do presente bloco de aulas assistidas prendeu-se com o tema "Energia", em que os alunos, em pequenos grupos, responderam a questões e prepararam produtos finais como vídeos, maquetes e infográficos. Não obstante a promoção de autonomia, pelo método *Inquiry Based Learning* e trabalho de projeto (uma ocorrência, cada), a metodologia principal observada foi a passiva, com métodos expositivo (14 ocorrências; e.g., "Explicação da técnica da mandala, com divisão em 4 partes") e demonstrativo (11 ocorrências). Parte da demonstração decorreu com recurso a conteúdos digitais (e.g., "vídeo do *Youtube* para visualização da palete de cores, ou do *Moodle"*).

O método de resolução de problemas (4 ocorrências; e.g., "Há problemas para responder a partir das perguntas chave") ocorreu com recurso a fichas de trabalho convidativas a tomadas de

decisão para planeamento da tipologia do produto final, com circulação dos docentes pelos grupos, para *feedback* e orientação.

As aulas apresentaram-se ricas em oportunidades de autoavaliação (3 ocorrências; e.g., "Em plenário, sabem explicar porque os seus trabalhos em EV são de boa qualidade"), bem como de atribuição de *feedback* por parte do professor (12 ocorrências, e.g., "o professor dá *feedback* sobre os bons resultados dos alunos na disciplina de EV, da boa gestão e autonomia dos alunos na resolução das tarefas da sessão passada").

Registou-se a realização de um momento de avaliação sumativa (teste de físico-quimica) e duas fichas, no final, de autorregulação das aprendizagens (2 ocorrências).

A participação dos alunos foi considerada de Semi Participação, na medida em que os mesmos eram convocados para tomadas de decisão a partir de orientações claras, ou fichas de trabalho orientadoras da ação.

A participação de outros elementos da comunidade (1 ocorrência) prendeu-se com a presença simultânea de dois docentes, em coadjuvação, numa aula focada na construção dos produtos (1 ocorrência, e.g., "construção de maquetes sobre a energia").

Utilizaram-se recursos tradicionais tais como o quadro branco, material de escrita e desenho, bem como digitais, como o computador e o projetor de imagem pelo professor, telemóveis para pesquisa e filmagens e computador portátilca para edição. O recurso ao telemóvel foi transversal a todas as aulas.

Observou-se ainda o uso frequente de plataformas digitais como o *Youtube, o Inovar e o Moodle* para pesquisa, produção e armazenamento de informação.

As aulas decorreram em sala de aula tradicional (carteiras agrupadas duas a duas, que se reorganizavam em grupos de quatro, sempre que necessário), à exceção das aulas de Físico-química, que decorreram em laboratório próprio.

Em todas as aulas, observou-se a coexistência de metodologias passivas e ativas, com ênfase na explicação e orientação do trabalho prático a realizar pelos alunos

Análise às Entrevistas de Grupo

Segue-se a análise às entrevistas de, por um lado, dos representantes do Conselho Pedagógico e Docentes dos Ciclos Selecionados, por outro, dos alunos participantes nas aulas observadas.

As Práticas Pedagógicas na Perceção dos Docentes.

Na perceção dos docentes uma "aula que corre bem", remeteu essencialmente para o conteúdo da nuvem de palavras apresentada na Figura 38.

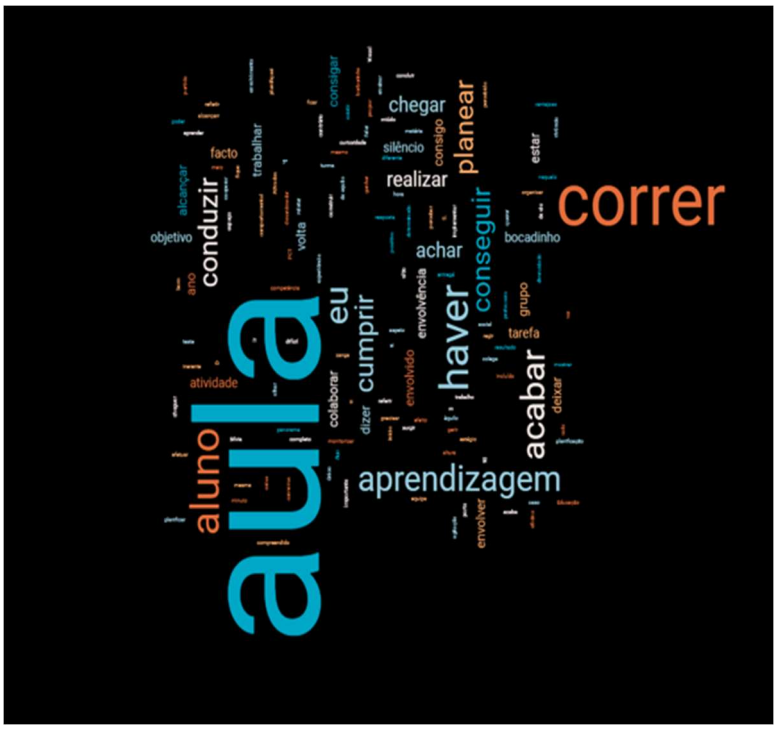


Figura 38. Nuvem de Palavras Representativa de "Uma Aula Que Corre Bem" para os Docentes

De uma forma global, uma aula bem-sucedida remeteu para um contexto de aprendizagem efetiva, propícia à colaboração entre alunos, bem como ao alcance de metas estabelecidas na respetiva planificação ("…que se consiga cumprir com a planificação, mas também que a matéria fique percebida", S6). Por outro lado, houve professores que associaram a um contexto de fluidez das aprendizagens, independente do nível de agitação ou silêncio, mas visível no compromisso ativo dos estudantes com as suas aprendizagens ("…para mim uma aula que corre bem é uma aula em que os alunos estão envolvidos.", S14). A promoção de competências, sobretudo as de carácter relacional, foram igualmente abordadas, até pela tipologia de métodos de carater mais ativo que o

agrupamento promove (“Se eles colaborarem entre si, se não houver zangas, isso já pode ser uma aula que corre bem. Da mesma forma que uma aula em que são realizadas efetivamente aprendizagens, ainda melhor, não é?”, S5).

Sobre o Tema Planificação e Gestão Curricular, resume-se na tabela 28 os principais resultados obtidos, quer na entrevista aos membros do Conselho Pedagógico, quer aos docentes entrevistados.

Tabela 28. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Planificação e Gestão Curricular nas Entrevistas aos Docentes

Categoria	Subcategoria	Frequência		Unidades de Registo (exemplos)	
		Docentes	Conselho Pedagógico	Docentes	Conselho Pedagógico
Planificação Curricular	Origem do PCT	6	8	“Cidadania e desenvolvimento é transversal em todas as disciplinas (…) o PCT deve ser responsabilidade do conselho de turma” (S5)	“Prendeu-se com a dificuldade de fazer interdisciplinaridade. Assim, esta é uma forma de todos os professores de um conselho de turma trabalharem essa interdisciplinaridade” (S2)
	Balanço do PCT	29	0	“Isto é um projeto de alto trabalho. As pessoas têm um programa para cumprir. Eu estou. Têm as	

				avaliações. Neste momento, é assim, isto é um bocado incondicional…" (S9)	
Gestão Curricular	Autonomia do Professor	5	5	"…mas essa liberdade foi nos dada." (S1)	"Portanto há aqui um espaço de liberdade, adaptável a cada realidade e a cada individualidade. Este é um aspeto virtuoso, que vocês criaram e que está a resultar…." (S6)
	Capacitação, Partilha e Cooperação entre Docentes	6	9	"Foi um grupo de trabalho que fez a formação MAIA" (S10)	"Eu gostava de acrescentar que todos os docentes participaram na formação de diferenciação pedagógica, trabalho de projeto; se não houvesse esse investimento, não estaríamos tão alinhados " (S2)
	Aluno Agente	0	2		"As opções estratégicas aqui são sempre centradas no aluno."(S4) "A centralidade do aluno sempre foi uma preocupação nossa" (S13)
	Total: 70 (em frequência)				

Os docentes tenderam essencialmente a refletir sobre a aposta do Agrupamento na criação dos "PCT", alegadamente da autoria da direção ("Acho que é importante acrescentar que isto foi uma

decisão de escola, não é? De aplicar o tal... já do ano passado. Aliás, no final do ano letivo, não do ano passado, do ano anterior, nós já tivemos uma pequena sessão com a nossa colega APJ (adjunta), da direção, onde foi apresentado este tal modelo do *Inquiry Based Learning*, não é?", S4) o qual era trabalhado entre diferentes grupos disciplinares.

Foi possível, sobretudo no grupo de docentes, ouvir relatos de balanço deste projeto curricular (*F*=29), apontando essencialmente constrangimentos gerados pelo método inerente ("Isto é um projeto de alto trabalho. As pessoas têm um programa para cumprir. Eu estou. Têm as avaliações. Neste momento, é assim, isto é um bocado incondicional, mas eu para fazer estas coisas todas, depois também tenho de ir para casa continuar. Tenho os testes para corrigir e dá muito trabalho. Sim, sim. Corrigir, porque dão muitos erros", S7; "Quer dizer, isso acaba por nos roubar muito tempo do nosso trabalho de disciplina com a turma. E até de preparação de aulas e de atividades mais diversificadas para as aulas porque temos o PCT, portanto está sempre ali e temos de fazer e depois anteciparam a entrega do produto final um mês e meio", S9; "…eu não vou cumprir, de certeza. Eu não vou conseguir dar o programa todo com isto. Já havia conteúdos que eram dados um bocadinho a correr, mas pronto, ia dando. Agora sei, de certeza, que não vou conseguir dar tudo, porque se perdem muitas aulas", S11).

Registou-se também, da parte do conselho pedagógico, a preocupação em escolher metodologias que promovessem a figura de "aluno agente" (*F*=2), e a salvaguarda da autonomia do professor (*F*=5), a par da oferta de formação para a atualização de conhecimentos ou implementação de novas práticas pedagógicas (*F*= 2).

De salientar que a capacitação profissional relatada (*F*=9) prendeu-se, por um lado com momentos formais de capacitação docente, e também, por outro, a partilhas informais, como por exemplo, as decorrentes entre colegas em momentos de intervalo ou por mensagens instantâneas em grupos, colocando-se em questão se os mesmos serviriam capazmente o propósito de comunicar e efetuar pontos de situação de um trabalho colaborativo (e.g., "Não, além de outra coisa que nós temos, eu acho que já foi referido aqui, outro modo de nós comunicarmos é através do *WhatsApp*. Nós temos um grupo do *WhatsApp* e fazemos lá a partilha. Até foi nessa altura que eu…depois acho que até falei contigo pessoalmente, foi por telefone mesmo, em que estávamos a falar, e tu estavas a falar do teu *PowerPoint* e não sei o que mais, que estavas a dizer que ias colocar lá…", S8).

Analisam-se, de seguida, as respostas encontradas para o Tema Métodos e Metodologias de Ensino (Tabela 29).

Tabela 29. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Métodos e Metodologias de Ensino, nas Entrevistas aos Docentes

Categoria	Subcategoria	Frequência		Unidades de Registo (exemplos)	
		Docentes	Conselho Pedagógico	Docentes	Conselho Pedagógico
Ações Complementares e Suporte às Aprendizagens *Metodologias Ativas*	Método IBL	8	2	"O inquiry foi uma decisão da escola pelo que implementamos na sala de aula" (S2)	"O PCT foi-nos apresentado no início do ano com o inquiry associado, portanto, questões, elaboração de questões" (S6)
	Experimentação	3	0	"Na biologia temos uma componente experimental muito grande" (S11)	
	Visitas de Estudo	4	0	"Sim aconteceu uma visita de estudo, foram ao Instituto Português do Mar e da Atmosfera" (S2)	

			“Fui ao Museu dos Transportes com eles” (S9)	
Relação Pedagógica	0	4		“Há todo um conteúdo programático mas não só…há a avó que morreu, há espaço também para estes temas…” (S5)
Total:21 (em frequência)				

Dos professores, destaca-se a referência ao método IBL, reforçando a ideia de que o mesmo foi apresentado por decisão supra docentes para ser implementado em sala (*F*=8). Não houve menção a metodologias passivas, de carácter expositivo ou demonstrativo.

Pese não se reportar a um método, mas antes a uma variável determinante na aprendizagem, salienta-se a abordagem à relação pedagógica, sobre a qual os representantes do Conselho Pedagógico referem ser sensíveis e haver espaço, na cultura organizacional, para o atendimento a situações da vida privada dos alunos, influentes no contexto escolar (*F*=4).

Nas atividades complementares encontraram-se ainda resultados dos professores alusivos a visitas de estudo (*F*=4).

Sobre o Tema Avaliação Pedagógica, apresentam-se na Tabela 30 os principais resultados obtidos.

Tabela 30. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Avaliação Pedagógica, nas Entrevistas aos Docentes

Categoria	Subcategoria	Frequência		Unidades de Registo (exemplo)	
		Docente	Conselho Pedagógico	Docente	Conselho Pedagógico
Avaliação Pedagógica	Critérios	4	6	"Os critérios de avaliação foram definidos ao nível da disciplina. Não houve nada criado especificamente para o PCT" (S10)	"E sobre os critérios…nós temos rubricas de avaliação para o trabalho e projeto" (S8)
	Meios de Recolha de Informação/ Instrumentos	5	0	"Mas nós temos um documento partilhado entre nós os três, um *exit ticket*, onde temos esses registos e qualquer um de nós pode ir consultando" (S4)	
	Feedback	7	9	"A maior preocupação na atribuição de *feedback* é ser justa" (S7)	"Com o *feedback* nós percebemos o que realmente eles perceberam, a maioria percebeu o que aconteceu e levaram alguma coisa com eles" (S11)
	Total: 31 (em frequência)				

No que respeita a avaliação pedagógica, as respostas dos membros do conselho pedagógico foram congruentes com as dos docentes: Há, de uma forma global, uma definição de critérios por área disciplinar, ficando a cargo de cada docente, a seleção dos instrumentos e meios de recolha de informação, denotando-se a preocupação em os diversificar (e.g., "Testes uso de vez em quando, mas são mais recorrentes no ensino secundário. Até ao 9º ano, a observação é muitas vezes suficiente", S4; "Nós temos aquelas grelhas com aquelas rubricas de avaliação aprovadas em pedagógico e não temos outras", S8; "…os critérios são definidos por disciplina, os processos e os produtos também", S13; *Ftotal*=10).

Há ainda uma intencionalidade pedagógica com a atribuição de *feedback* ("A maior preocupação, na atribuição de *feedback*, é ser justa. Avaliar é muito difícil.", S7). Não há qualquer menção a práticas de autoregulação de aprendizagens, exceto o *feedback* (e.g., "A metacognicação foi pouco avaliada (…) faz falta um domínio que avalie a meta cognição", S10; *Ftotal*=16).

Não se registaram menções à participação dos alunos na avaliação pedagógica.

Na tabela seguinte, observam-se os resultados obtidos sobre o Tema Participação (Tabela 31).

Tabela 31. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Participação dos Alunos, nas Entrevistas aos Docentes

		Frequência		Unidades de Registo (exemplo)	
Categoria	Subcategoria	Docente	Conselho Pedagógico	Docente	Conselho Pedagógico
Participação dos Alunos	Participação	12	2	"A turma decidiu por unanimidade um tema que seria o tema da turma e depois cada grupo tinha vários subtemas e trabalharam nesses subtemas" (S13)	"…faço o que chamo os desafios, que terá um produto, mas eles podem escolher a forma como o trabalham" (S3)
	Semi participação	2	0	"Muitas vezes é em função do *feedback*	

			que me dão que adapto também instrumentos" (S8)	
Não participação	0	1		"…os alunos não participam nesse tipo de decisões. Aí é que era o caos…" (S5)
Total: 17 (em frequência)				

Foram sobretudo os docentes (F=12) a exemplificar práticas de participação dos alunos, essencialmente relacionadas com situações de aprendizagem ("Queriam falar muito sobre violência nas mulheres, violência doméstica, daí associar a ética aos direitos das mulheres", S6; "Tudo o que é trabalhado em grupo potencia a inclusão, deixa-os confortáveis nas suas opções e tarefas", S10; "Foi muito democrático, o discutir é saudável e respeita a diferença também", S13).

Há da parte de um elemento do Conselho Pedagógico uma referência clara à não participação dos alunos, deliberada, nos processos de avaliação.

Apresentam-se, por fim, os resultados obtidos para o Tema Organização e Funcionamento (Tabela 32).

Tabela 32. Resultados, em Frequência, por Categorias e Subcategorias, sobre o Tema Organização e Funcionamento, nas Entrevistas aos Docentes

Categorias	Subcategorias	Frequência		Unidade de Registo (exemplo)	
		Docente	Conselho Pedagógico	Docentes	Conselho Pedagógico
Organização e Funcionamento	Recursos Físicos	10	6	"O ideal seria ter uma sala para trabalhar o PCT" (S14)	" A sala de audiovisuais também é muito usada" (S4)
	Recursos Materiais	3	1	"Para preparar as	"é pesado, mudamos constantemente, às

	canetas, as cores, aquilo tudo" (S3)	vezes viramos as mesas ao contrário" (S11)
Total: 20 (em frequência)		

Os relatos dos docentes concentraram-se exclusivamente nos meios físicos (*F*=10) e materiais (*F*=3), por norma, com a conotação de desadequação dos espaços às metodologias mais ativas ("…o facto de mudarmos a disposição da sala e, no final, termos de voltar a reorganizá-la, acaba por desmotivar…", S7; "…criar uma sala onde fosse mais fácil trabalhar em grupo. É um atropelo, não é? Por haver mochilas, a pessoa tropeça na mochila, tropeça no casaco que já está debaixo dos pés de um...", S12).

Não raramente, o recurso a outros espaços extra sala de aula foi mencionado pelo Conselho Pedagógico como a opção mais vantajosa, face a opções de equipamento de difícil deslocação ("O espaço físico condiciona muito a maneira como o aluno se posiciona na aula. E por isso também há professores que se socorrem de outros espaços, como por exemplo a biblioteca, para promover outras aprendizagens", S11). Excetuaram-se algumas disciplinas, onde o espaço físico não parece interferir ("No caso do português, é perfeitamente adequada. Relativamente à maior parte do dia é dentro da sala de aula", S5).

As Práticas Pedagógicas na Perceção dos Alunos

Sobre uma "aula que corre bem", os alunos expressaram o que essencialmente se identifica na nuvem de palavras de seguida apresentada (Figura 39).

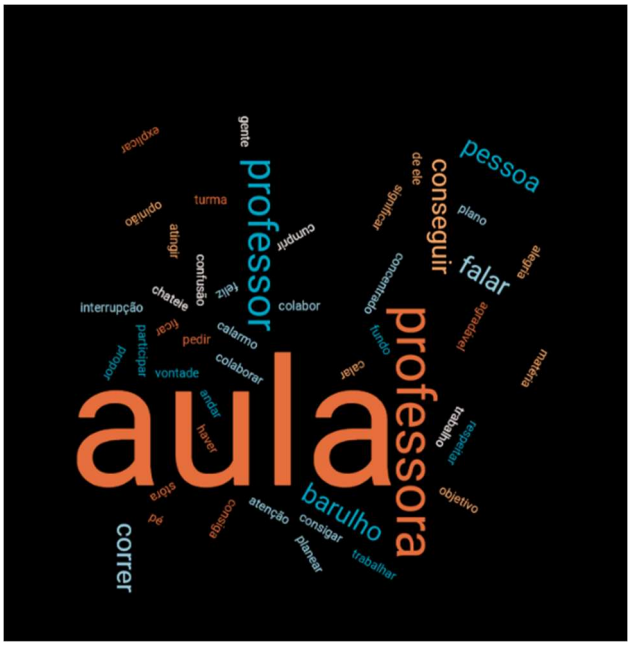


Figura 39. Nuvem de Palavras com as Respostas dos Alunos à Questão sobre "O Que é Para Vocês uma Aula que Corre Bem?"

Os alunos foram consensuais na visão de uma aula em que o professor consegue exercer o seu papel ("São as aulas em que a professora consegue dar a matéria e onde todos participam", S4; "Uma aula que corre como foi planeada", S8), remetendo para a ideia de serenidade ("uma aula que não tem barulho", S35; "em que não andamos de pé, as "stôras" não têm de pedir para nos calarmos", S22).

As referências registadas associaram-se assim a uma gestão comportamental ("onde toda a gente respeita a professora e não fala por cima dela e dão opiniões sempre que for para dar", S5; "É uma aula em que o professor não se chateie, que consiga dar a aula com alegria e vontade", S23), com ganhos na eficácia de trabalho ("é uma aula em que as pessoas trabalham melhor", S11; "é uma aula sem interrupções e que o trabalho seja feliz", S18).

No que concerne ao Tema Planificação e Gestão Curricular, sintetizam-se na Tabela 33 as frequências para cada categoria e subcategorias encontradas.

Tabela 33. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Planificação e Gestão Curricular nas Entrevistas aos Alunos

Categoria	Subcategoria	Frequência	Unidades de Registo (Exemplos)
Planificação Curricular	Planificação dos PCT	7	"Os professores disponibilizaram algumas aulas para fazermos o PCT" (S12). "Os professores dispensavam, por norma, era a segunda-feira, pois tinham as aulas todas seguidas e era mais fácil." (S39) "Porque tinham mais a ver com o tema que nos foi dado, que era as Energias" (S25).
Gestão do Currículo	Capacitação, Partilha e Cooperação entre Docentes	1	"Elas contavam umas às outras o que tínhamos feito numa aula" (S13)
	Coadjuvação em Sala de Aula	5	"…às vezes vinha uma professora a outra aula, ajudar a dar computadores" (S4) "Nós também temos uma aula de pensamento computacional e às vezes a diretora de turma também vai lá" (S49) "Às vezes tínhamos um professor na mesma sala, que tinha coisas que tinham que ser feitas e daí tiveram que se juntar" (S57).
		Total: 13 (valor em frequência)	

Os resultados das entrevistas aos alunos, no cômpito geral, abordaram a planificação curricular e a gestão do currículo, destacando-se o subjecente à operacionalização de práticas como a opção dos "PCT" e o método "IBL" (*F*=7), em que os professores disponibilizaram aulas para estes projetos específicos. Além disso, mencionaram o trabalho colaborativo em tempo não letivo e coadjuvação na gestão do currículo aquando da sua fase de desenvolvimento (*F*=5).

No que concerne ao Tema Metodologias e Métodos de Ensino, as referências dos alunos esquematizam-se na tabela 34.

Tabela 34. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Metodologias e Métodos de Ensino nas Entrevistas aos Alunos

Categoria	Subcategoria	Frequência	Unidades de Registo (Exemplos)
Metodologias Passivas	Método Expositivo	9	"…eles explicam-nos, explicam bem, dão exemplos e temos de estar atentos" (S23) "…os professores de Matemática e HGP explicam" (S56) "Não é preciso os professores repetirem tanto a matéria, eles repetem porque uma pessoa está a falar, a outra está a falar." (S71)
	Método Demonstrativo	8	"O de Educação Física mostra-nos e ensina-nos o que temos de fazer. colocam apontamentos no quadro (…) para ver se percebemos a matéria." (S6) "Nalguns vemos vídeos, mas é mais em HGP." (S33) "…explicam no quadro, escrevem como se faz." (S45)

Metodologias Ativas	Método IBL	12	"Começámos a perguntar para fazer as perguntas. Depois, em aulas de EVT, aulas mais livres, começámos a criar os bonecos." (S21) "Nós também fizemos em português perguntas e respostas, o jogo e também o desenho de tabuleiro. E depois ela já disse." (S56) "Eu acho que foi giro, a professora de História trouxe o livro e nós fizemos as perguntas…" (S37)
	Experimentação	5	"Nas aulas de ciências fazemos uma interação com as pedras." (S65) "…treinava mais as apresentações para não ficarmos tão nervosos." (S74) "…às vezes fazemos *quizzes*…para perceber melhor do que o manual" (S74)
Ações Complementares e Suporte à Aprendizagem	Visitas de Estudo	2	"Depois a professora de Ciências deu continuidade a esta aula e depois fomos fazer uma visita de estudo." (S9) "Parque Natural de X, fomos lá fazer uma atividade de ciências e fomos assistir a um teatro-debate sobre a água." (S34)
	Trabalhos para Casa	3	"Há professores que dão TPCs" (S11) "…menos TPC, menos TPC" (S6) "A professora de Ciências devia mandar menos TPCs…" (S43)

Relação Pedagógica	7	"Nas outras aulas também, e ajudam-nos" (S1). "Alguns professores às vezes não atendem quando temos o braço no ar e não explicam muito bem." (S5) "O professor de EV gosta de falar primeiro connosco, antes de dar a matéria, para a gente aprender com mais calma" (S27)
	Total: 46 (em frequência)	

Conforme abordado pelos alunos, encontra-se uma panóplia de métodos de ensino utilizados pelos professores em diferentes disciplinas, tanto ativos (e.g., experimentação), como passivos (e.g., explicação), mas adicionalmente contando com o recurso a manuais, vídeos, exercícios no quadro e esquemas. Houve ainda a menção a visitas de estudo e trabalhos de caso, como ações complementares.

Tal como constatado na obervação de aulas, o método *Inquiry Based Learning* (*F*=12) surgiu frequentemente associado à estratégia de trabalho em grupo e desenvolvimento de projeto, com a construção de um produto final, em que o questionamento integrou a situação de aprendizagem.

Uma subcategoria encontrada indutivamente prendeu-se com a relação pedagógica (*F*=7), associada sobretudo e dimensões afetivas, promotoras da aprendizagem. Contudo, para a mesma, não se encontrou unanimidade no clima de sala de aula e relação pedagógica subsequente: das 7 frequências registadas, 3 foram de carácter negativo (e.g., "A professora Z não deve gritar connosco e deixar-nos falar", S4).

Por fim, para o Tema Avaliação Pedagógica, as referências dos alunos apresentam-se na Tabela 35.

Tabela 35. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Avaliação Pedagógica nas Entrevistas aos Alunos

Categoria	Subcategorias	Frequência	Unidades de Registo (Exemplos)
Práticas de Avaliação	Critérios	13	"Conforme a participação" (S34) "Pelo comportamento" (S35) "Se sabemos respeitar o próximo" (S39).
	Meios de Recolha de Informação/Instrumentos	11	"Fazemos testes, ficha formativa, fichas, questão aula, oral" (S23) "Registam (…) às vezes num papel" (S43). "Algumas professoras também fazem *kahoots*" (S45)
	Autoavaliação	5	-"(Qual é que vocês acham que será o vosso desempenho?) – Bom" (S2) - "Mais ou menos" (S3) - "Muito bom" (S4) "Sim, fazemos uma autoavaliação. Que nota achamos que merecemos e assim" (S45).
	Heteroavaliação	1	"...às vezes os professores estão a autoavaliar um colega e pedem a opinião à turma, para ver se concordam" (S34)

	Política Escolar de Reporte	11	"São 4, 1º semestre, 2º semestre e as férias" (S53) "…duas vezes, com notas" (S60) "Eles enviam as notas para casa" (S71)
	Feedback	10	"É importante, por exemplo, às vezes para quem tem nota baixa pode ver o que fez mal" (S49) "Sim, claro, permite-nos saber o que temos de fazer para melhorar…algumas pessoas até choram, ficam triste por a professora dizer alguma coisa" (S51) "… às vezes também escrevem: "ela tem potencial, não deve chegar atrasada", etc." (S68)
Autorregulação das Aprendizagem		1	"Os professores também usam o *Moodle* e colocam o que vamos dar e assim podemos ter uma ideia antes da aula sobre o que é que o professor vai dar." (S21)
			Total: 52 (em frequência)

Sobre a avaliação pedagógica percebida pelos alunos, registou-se uma diversidade de instrumentos, tradicionais e digitais, como os testes, fichas formativas, trabalhos de grupo ou

kahoots (*F*=11). Os mesmos permitiram aferir sobre um conjunto de critérios, em parte relacionados com a atitude ou o comportamento em sala.

Os alunos identificaram corretamente a modalidade das avaliações intercalares e finais, em que as intercalares são qualitativas e as de final de semestre, quantitativas, com reporte aos encarregados de educação (*F*=11). De igual forma, os alunos referiram participar em autoavaliações, onde indicaram ter oportunidade de refletir sobre o seu próprio desempenho e comportamento.

Por fim, releva-se o impacto do *feedback* dos professores, com efeitos percebidos na melhoria e motivação para aprender (*F*=10).

No que respeita ao Tema Participação, as referências dos alunos esquematizam-se na tabela 36.

Tabela 36. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Participação nas Entrevistas aos Alunos

Categoria	Subcategoria	Frequência	Unidades de Registo (Exemplos)
Participação	Métodos de Ensino	1	"Quando os professores nos perguntam se queremos aprender com aulas mais dinâmicas ou aulas de só matéria, e nós escolhemos as dinâmicas" (S10)
	Situações de Aprendizagem	11	"…o nome do grupo, a mascote como iria ser e como se iria chamar, as perguntas" (S27) "Também na feira, decidimos o que queríamos fazer e como é que iriamos fazer…" (S28) "Mudava os grupos, não fomos nós que escolhemos." (S31)
Semi-Participação	Métodos de Ensino ou	1	"Em Educação Tecnológica, às vezes, a professora deixa-nos ter opinião" (S3)

Não Participação	Situações de Aprendizagem		
	Avaliação Pedagógica	8	"Não isso é o professor. Às vezes perguntam-nos o que achamos que devemos ter numa dada matéria." (S21) "Sim, às vezes, respondemos às perguntas: Qual é a avaliação que achas que mereces pelo teu desempenho? (S57) "Na maioria das vezes os professore já têm definidos os métodos de avaliação. Às vezes perguntam-nos se pretendemos um teste ou um trabalho de grupo, e as datas que nos dá mais jeito para ter teste" (S69)
	Avaliação Pedagógica	2	("E vocês participaram na definição dos critérios?) - Não, os professores é que nos dizem que é assim" (S40). ("Têm oportunidade de dar sugestões sobre a forma de vos avaliarem?) Não" (S65)
	Total: 23 (em frequência)		

Sobre a participação dos alunos, os mesmos mencionaram um grau de participação efetiva ou de semi-participação, sobretudo no que respeita a situações de aprendizagem (e.g., escolha de temas, dinâmicas em sala de aula), em que referiram encontrar alguma flexibilidade para o efeito (*F*=11).

Com maior dificuldade se encontra uma participação efetiva nas práticas de avaliação pedagógica, a qual parecem ser da decisão do docente. De salientar que esta variável deve ser lida complementarmente com a dimensão de avaliação, em que se identificou um nível de pré-participação nos processos de auto e heteroavaliação (i.é, com auscultação aos alunos sobre a classificação expectável, sem certeza do grau de vínculo do seu parecer à decisão final) (*F*=8).

No que respeita ao Tema Organização e Funcionamento, sumariam-se os resultados obtidos na Tabela 37.

Tabela 37. Resultados em Categorias e Subcategorias sobre o Tema Organização e Funcionamento nas Entrevistas aos Alunos

Categoria	Frequência	Unidades de Registo (Exemplos)
Recursos Materiais	5	"…revistas" (S19) "A professora de português trouxe-nos um livro e também uma notícia (S22) "O manual" (S26)
Recursos Físicos	3	"Não, também aconteceu na outra sala, que é de artes" (S12) "Eu lembro-me de ter ido com o D. acabar um trabalho naquela sala" (S13) "Estivemos aqui, nesta sala, mas também estivemos na sala de computadores" (S35)
Recursos Digitais	11	"…a internet, no caso, o google, o telemóvel, etc." (S15) "…computadores, tablets" (S21) "…o *Moodle*" (S39) "…uma vez também fomos ao site GPT" (S68)
Recursos Humanos	4	"Às vezes usam a imaginação" (S14) "…a nossa própria cabeça" (S56) "…às vezes também falando com a stôra" (S75).
	Total: 23 (em frequência)	

Sobre os recursos utilizados, tantos os materiais (F=5), como os digitais (F=11), pareceram ter sido mobilizados em função das opções de planificação curricular e metodologias de ensino eleitas. O mesmo não se parece ter-se passado com os recursos físicos, apontados como escassos, face à diversidade arquitetónica e de equipamentos de uma escola.

Com curiosidade, registaram-se alguns recursos humanos considerados relevantes para a aprendizagem (F=4).

Análise Documental

Analisaram-se cinco documentos de planificação e gestão curricular do Agrupamento.

O primeiro, intitulado, "Projeto Curricular de Agrupamento", respeita ao ano letivo 2023/2024 e estabelece as orientações curriculares e pedagógicas para o agrupamento, alinhadas com as diretrizes nacionais e adaptadas ao contexto local. Baseia-se no Projeto Curricular de Agrupamento anterior e, no novo Projeto Educativo, e reconhece os efeitos persistentes da pandemia nas aprendizagens e na comunidade educativa.

O documento enaltece o foco em opções pedagógicas, tais como: a) a capacitação do aluno como agente de sua aprendizagem; b) a aprendizagem significativa baseada em problemas reais; c) o método de *Inquiry Based Learning* (IBL) e; d) a prioridade à avaliação formativa sobre a sumativa.

Como opções para a monitorização e a avaliação das aprendizagens, apresenta as opções: a) Definição de perfis de ciclo de aprendizagem, b) Uso de recursos do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) para diagnóstico e *feedback*, c) Generalização do uso de rubricas de avaliação, enfatizando a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, alinhada com as opções pedagógicas estratégicas.

O Agrupamento atribui ao Conselho de Turma a centralidade da gestão curricular, e elenca o desenvolvimento de Projetos Curriculares de Turma (PCT) com um foco interdisciplinar. Em simultâneo, enaltece o bem-estar físico e socioemocional na Educação para a Cidadania.

Um segundo documento, refere-se à "Definição das Aprendizagens Estruturantes e Perfis", e apresenta um modelo para definição de aprendizagens estruturantes e perfis de aprendizagem para diferentes ciclos do ensino básico, com o objetivo de planear e avaliar o progresso dos alunos ao longo dos anos escolares.

O documento está organizado por seções, com três ciclos do ensino básico: 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), 2º Ciclo do Ensino Básico (2CEB) e 3º Ciclo do Ensino Básico (3CEB) e, para cada ciclo, fornece tabelas para o registo das aprendizagens estruturantes (identificadas pelos docentes para cada ano de escolaridade) e os perfis de aprendizagem (para cada ciclo).

As tabelas de aprendizagens estruturantes permitem uma visão longitudinal do desenvolvimento das competências ao longo dos anos, enquanto que os perfis de aprendizagem oferecem um espaço para definir critérios de avaliação mais detalhados.

Por sua vez, o documento "Guião de Elaboração de um PCT" fornece um tutorial para a construção do método IBL, isto é, uma estrutura passo a passo para professores e alunos desenvolverem um projeto interdisciplinar baseado em questões. Este guião promove uma abordagem estruturada e participativa para o desenvolvimento de projetos curriculares, incentivando o pensamento crítico, a colaboração e a metacognição dos alunos.

Em primeiro lugar, postula uma pré-seleção de áreas temáticas no início das aulas, em que o Conselho de Turma seleciona 2 ou 3 temas/problemas baseados no tema geral do agrupamento para o respetivo ano letivo.

De seguida, sugere que na primeira semana de aulas, os professores apresentem os temas aos alunos e realizam uma chuva de ideias para identificar um problema consensual.

Durante a segunda semana, promove-se a estratégia do questionamento, e no espaço de uma semana deverão definir, nos respetivos grupos, os interesses dos alunos em relação às questões formuladas.

Para o questionamento, o documento aconselha a utilização dos seguintes passos:

1. Formular a questão-foco.

2. Produzir questões baseadas na questão-foco.

3. Melhorar as questões (categorizar, discutir vantagens/desvantagens, converter).

4. Hierarquizar as questões.

5. Escolher as questões prioritárias.

6. Discutir os próximos passos.

7. Refletir sobre a aprendizagem.

Ao conselho de turma compete-lhe selecionar as disciplinas e aprendizagens essenciais/estruturantes que serão mobilizadas para o projeto, identificar as atividades por disciplina e etapas que contribuirão para a resolução das questões, prever momentos de plenário, no decorrer da construção, bem como do produto final, modo de apresentação, audiência e calendarização e selecionar um formato para os alunos refletirem sobre as aprendizagens realizadas e avaliarem o processo.

O documento "Modelo de PCT", apresenta uma proposta para o Projeto Curricular de Turma (PCT), com os seguintes elementos e características deste modelo.

A estrutura do mesmo compõe-se de: a) identificação, incluindo ano, turma e data; b) caracterização e intervenção da turma, isto é, principais pontos fortes e fracos da turma e definição da intervenção prioritária; c) tema agregador e projeto da turma, ou seja, um espaço para definir o tema/problema específico da turma; d) tabela para listar as aprendizagens essenciais/componentes do currículo (mínimo 3), e) a identificação do produto final, modo de apresentação (e.g., vídeo, conferência, exposição), data prevista para apresentação e público-alvo, f) avaliação do processo, reflexão/avaliação do processo e guia para reflexão individual e coletiva.

Por fim, o documento "Avaliação das Aprendizagens – Critérios de Avaliação" relembra os objetivos na aprendizagem dos alunos:

1. Promover uma educação integral do aluno.

2. Desenvolver um perfil de aluno autoconfiante, curioso, autodeterminado e feliz.

3. Capacitar o aluno como agente no seu processo de aprendizagem.

As opções estratégicas tomadas:

1. Capacitação do aluno como agente da aprendizagem, com foco na aprendizagem significativa e uso do método *Inquiry Based Learning (IBL).*

2. Preponderância da avaliação formativa: Ênfase na avaliação para as aprendizagens (ApA) sobre a avaliação das aprendizagens (AdA), foco na autorregulação do aluno e regulação das aprendizagens.

E, sobre a gestão do currículo, quatro domínios estruturantes, em que para cada um foram definidos critérios e descritores de desempenho com cinco níveis de consecução:

1. Conhecimento.

2. Comunicação.

3. Resolução de Problemas.

4. Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal.

Para a avaliação pedagógica o Agrupamento identifica como práticas para a prossecução da sua política escolar:

1. Utilizar rubricas de avaliação para cada domínio.

2. Incluir critérios específicos como interpretação, análise, rigor, expressão verbal e não verbal, responsabilidade, autonomia, entre outros.

3. Avaliar os alunos numa escala de 5 níveis de desempenho.

Conclui-se uma preocupação, com o presente método, de promover a interdisciplinaridade (com a integração de múltiplas disciplinas e componentes curriculares), a metacognição e autorregulação (enfatizando a reflexão dos alunos sobre suas próprias aprendizagens), a flexibilidade (permitindo adaptações conforme as necessidades específicas de cada turma) e o foco na apresentação pública (incentivando a apresentação do trabalho dos alunos para um público mais

amplo). Os documentos apresentam também uma lista de verificação para monitorizar a aprendizagem, a eficácia e a qualidade dos projetos implementados em sala de aula. Procuram alinhar-se com as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, promovendo uma avaliação formativa e centrada no desenvolvimento integral.

Síntese

De acordo com as políticas escolares, apresentadas na entrevista profunda com o Diretor, o Agrupamento adota uma abordagem participativa na construção do projeto educativo e curricular, envolvendo diversos atores da comunidade escolar.

A gestão curricular, segundo o mesmo, é feita em diferentes níveis: a) nível macro, através do alinhamento com as orientações nacionais como o PASEO e os Decretos-Lei nº 54 e nº 55; b) nível meso, com a definição de aprendizagens essenciais e estruturantes nos departamentos e áreas disciplinares; e c) nível micro, privilegiando a autonomia dos professores na planificação semanal e gestão da sala de aula.

Pese esta autonomia, há um foco em desenvolver o currículo segundo o método IBL, identificando problemas e desenvolvendo a procura de respostas em sala de aula, materializadas em produtos finais, a expor à comunidade.

O diretor incentiva ainda metodologias centradas no aluno, na procura de superar o modelo tradicional focado no professor, com a promoção de: a) pensamento crítico e criativo dos alunos; b) capacidade de resolução de problemas; c) promoção da metacognição e autorregulação da aprendizagem; e d) utilização de espaços alternativos além da sala de aula convencional. Manifesta também a preocupação em criar um ambiente empático e de confiança para facilitar a aprendizagem.

No que respeita à avaliação pedagógica, a política escolar, de acordo com o diretor enfatiza: a) a preponderância da avaliação formativa face à sumativa; b) a utilização de rubricas de avaliação, as quais podem ser construídas com os alunos; e c) a diversificação de instrumentos, embora reconheça a predominância de testes em algumas áreas disciplinares, especialmente no ensino secundário, onde a pressão dos exames ainda influencia as práticas.

Sobre a participação dos alunos, o diretor alega o incremento do protagonismo dos mesmos no planeamento e monitorização do próprio currículo; a realização de assembleias de turma para criar espaços de vivência democrática, no incentivo à autorregulação das aprendizagens.

Por fim, sobre os recursos, o diretor alega o incentivo à diversificação de recursos pedagógicos, tais como a utilização da plataforma *Moodle* para disponibilização de materiais e atividades, recursos digitais e audiovisuais além do manual escolar, para além da flexibilidade na organização do espaço físico da sala de aula. Há um esforço para monitorizar e incentivar o uso destes recursos através do observatório pedagógico e por *feedback* dado aos professores.

Esta é uma perspetiva que se considera, na globalidade, congruente com os documentos orientadores do Agrupamento. Em concreto, a escola apresenta um projeto curricular abrangente e participativo, focado em metodologias ativas e na participação dos alunos.

Ao nível da planificação curricular, prevê a elaboração de Projetos Curriculares de Turma (PCT) centrados em temas/problemas relevantes para os alunos, com identificação de aprendizagens estruturantes por disciplina e definição de perfis de ciclo. Foca-se, para a sua concretização, no método *Inquiry Based Learning* (IBL) e na aprendizagem significativa, na promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, especialmente nos PCTs, bem como na utilização de abordagens ativas como a chuva de ideias, o trabalho em grupo ou a formulação de questões pelos alunos

De forma semelhante ao discurso do diretor, os documentos orientadores enfatizam a avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens) em detrimento da avaliação sumativa, o recurso a rubricas de avaliação (preferencialmente construídas ou negociadas com os alunos), a diversificação das tarefas, técnicas e instrumentos de avaliação, bem como a promoção da autorregulação das aprendizagens e metacognição dos alunos.

Subscreve-se a tónica participativa dos alunos, capacitando-os como agentes no seu processo de aprendizagem, e operacionalizado em ações como a realização de assembleias de ciclo/escola semestrais, a escolha de temas/problemas para os PCTs ou a participação em projetos como o "Cidadania em Projeto" (projeto aplicável no 9º ano).

Ao nível de recursos, é advogada a implementação do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), bem como as parcerias com entidades externas como universidades, autarquia e associações para a melhoria das aprendizagens.

Das práticas de sala de aula, observadas e registadas pelas entrevistas aos docentes e alunos, verificam-se que os domínios de planificação curricular, metodologias de ensino, avaliação pedagógica, participação dos alunos e recursos utilizados em contexto escolar variam ou mais menos, face às políticas escolares promovidas.

No que respeita à planificação e gestão curricular foi possível confirmar uma abordagem privilegiadamente interdisciplinar, com destaque para o Projeto Curricular de Turma (PCT). Este projeto envolve diferentes disciplinas, inclui a implementação do método *Inquiry Based Learning* (IBL), que foi apresentado como uma decisão da escola para ser desenvolvido em sala de aula e orientado para a criação de produtos finais, como filmes, maquetes e infográficos.

Sobre as metodologias de ensino, verifica-se um equilíbrio entre as de carácter ativo e passivo, diversificadas entre si, com ligeira prevalência pelas passivas. Ao nível das metodologias ativas, o recurso ao método IBL, trabalho de projeto, experimentação ou a resolução de problemas; ao nível de metodologias passivas, o recurso ao método expositivo ou ao método demonstrativo.

O IBL foi frequentemente associado ao trabalho em grupo e desenvolvimento de projetos e as aulas observadas incluíram componentes práticas e tecnológicas, promovendo o desenvolvimento de várias competências nos alunos.

Sobre as práticas de avaliação pedagógica foi possível identificar a diversidade na utilização de instrumentos (e.g., testes, fichas formativas, *Kahoot*), com critérios definidos por área disciplinar e o recurso ao f*eedback* como parte importante do processo avaliativo formativo, a par da autoavaliação e heteroavaliação, sobretudo reconhecidos pelos alunos.

Denotou-se escassez nas práticas de autorregulação das aprendizagens (exceto o *feedback*) e a total ausência de participação dos alunos.

Aliás, a participação dos alunos foi observada em diferentes níveis e em contextos muito específicos: Os alunos tiveram mais oportunidades de participação nas situações de aprendizagem do que nos processos de avaliação.

Por fim, no que concerne a Organização e Funcionamento, foi possível constatar o recurso a salas de aula tradicionais, laboratórios, biblioteca, e uma diversidade de recursos materiais (e.g., manuais, revistas, livros) e digitais (e.g., computadores, tablets, telemóveis, plataformas online (*Google, Moodle, Kahoot*). Os alunos enalteceram ainda os recursos humanos, promotores das aprendizagens: professores, alunos, membros da comunidade.

Há uma ênfase no uso de recursos digitais e tecnológicos, mas também foi expresso, sobretudo pelos docentes, que os espaços físicos nem sempre são adequados para as metodologias ativas propostas.

Concluem-se assim como dimensões de maior proximidade entre as políticas escolares advogadas e as práticas observadas, a planificação e gestão curricular, a avaliação pedagógica e os recursos materiais e digitais. Em sentido oposto, regista-se com maior distância as metodologias e métodos de ensino, a participação dos alunos e a polivalência dos espaços físicos.

Esta conclusão responde assim ao segundo objetivo de investigação da presente investigação e ilustra-se na Figura 40.

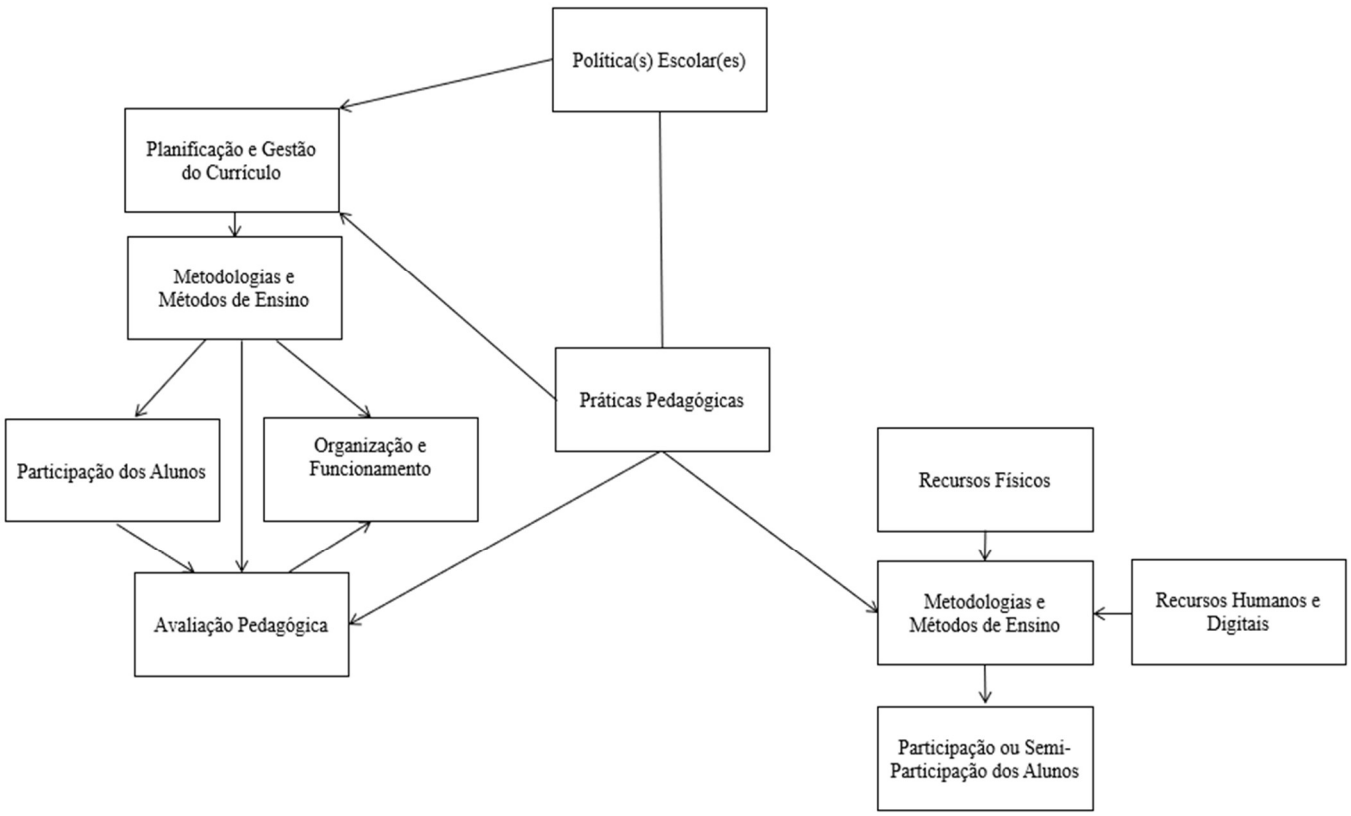


Figura 40. Modelo Teórico Encontrado em Relação ao Segundo Objetivo de Investigação

Resposta ao Terceiro Objetivo de Investigação

Por fim, para o terceiro objetivo de investigação, importou verificar de que forma as práticas de liderança se relacionam com os resultados académicos e sociais dos alunos.

Associado a este terceiro objetivo, formularam-se duas hipóteses teóricas (H1 e 2) e uma hipótese nula (H0):

(H1) As práticas de liderança pedagógica impactam positivamente nos resultados académicos e sociais dos alunos.

(H2) As práticas de lideranças pedagógica associam-se positivamente com os resultados académicos e sociais dos alunos.

(HO) Não há relação entre as práticas de liderança pedagógica e os resultados acdémicos e sociais dos alunos.

Respondeu-se a partir de três fontes de resultados, provenientes da análise quantitativa aos questionários, bem como da análise qualitativa às entrevistas e documentação orientadora do Agrupamento.

Análise ao Questionário sobre Liderança Pedagógica

Para a primeira hipótese, o modelo de regressão linear encontrado indicou que 54% (R^2= .54) da média da Última Classificação Atribuída foi explicada pelas práticas percebidas de Liderança Escolar. O modelo ajustado foi estatisticamente significativo (F (1,35) =43.81; p=<.001) e a relação encontrada entre ambas as variáveis foi positiva e forte (β= .80) (Pestana & Gageiro, 2000) (Tabela 38).

Tabela 38. Valor Preditivo da Liderança Pedagógica nos Resultados Escolares (Académicos)

Variável	R^2 Ajustado	Beta	Nível de Significância
Média da Última Classificação Atribuída	.543	.797	<.001

F (1.35) =43.811; p=<.001

Por sua vez, 32% (R^2= .32) da média do Número de Competências com Maior Evolução foi explicada pelas práticas percebidas de Liderança Escolar. O modelo ajustado foi estatisticamente significativo (F (1,35) =18.27; p=<.001) e a relação encontrada entre ambas as variáveis, foi positiva e moderada (β= .59) (Pestana & Gageiro, 2000) (Tabela 39).

Tabela 39. Valor Preditivo da Liderança Pedagógica nos Resultados Escolares (Sociais)

Variável	R^2 Ajustado	Beta	Nível de Significância
Média do Número de Competências com Maior Evolução	.324	.586	<.001

F (1,35) =18.271; p=<.001

Para responder à hipótese 2, criou-se uma matriz de correlação, para as variáveis consideradas, a fim de identificar padrões de correlação e secundar os modelos preditivos acima testados (Pestana & Gageiro, 2000).

Apresentam-se na Tabela 40, os resultados obtidos.

Tabela 40. Matriz de Correlação entre Liderança Escolar e Resultados Escolares: médias de Últimas Classificações Atribuídas e Número de Competências com Maior Evolução

		Média de Número de Competências Com mais Evolução	Média da Última Classificação Atribuída	Média Global de Liderança Escolar
Média de Número de Competências Com Mais Evolução	Correlação de Pearson		.541**	.586**
	Sig. (2 extremidades)		<.001	<.001
	N		37	37
	Correlação de Pearson	.541**		.746**

Média da Última Classificação Atribuída	Sig. (2 extremidades)	<.001		<.001
	N	37		37
Média Global de Liderança Escolar	Correlação de Pearson	.586**	.746**	
	Sig. (2 extremidades)	<.001	<.001	
	N	37	37	

**. A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

Constata-se uma associação entre todas as variáveis testadas, designadamente entre a Liderança Escolar e a Última Classificação Atribuída (r=.75; p<.01) e o Número de Competências com maior Evolução (r=.59; p<.01). A relação entre as primeiras é positiva e forte, e a segunda, igualmente positiva e moderada (Pestana & Gageiro, 2000).

Curiosamente, encontra-se ainda uma correlação, positiva e moderada, entre ambos os resultados: classificações e competências sociais dos alunos (r=.54; p<.01).

Numa procura de enriquecer a análise, verte-se ainda para a presente apresentação de resultados, a par das últimas classificações relatadas, as últimas classificações atribuídas (2º semestre), para os ciclos de escolaridade particularmente em estudo (5º ao 7º ano).

Assim, na Tabela 41 e na Figura 41 registam-se as médias das últimas classificações, relatadas e registadas, bem como as respetivas percentagens em cada nota.

Tabela 41. Últimas Classificações Atribuídas no 2º Semestre e Relatadas pelos Docentes Inquiridos, para 5º, 6º e 7º anos

Média Última Classificação Atribuída	Media Última Classificação Relatada
3.6858	3.3784

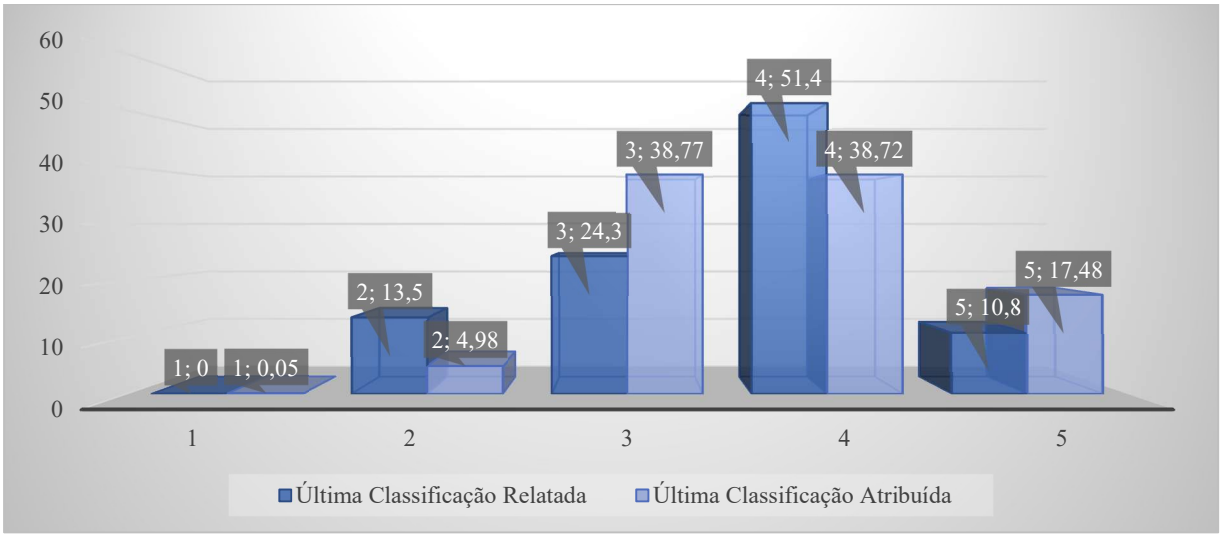


Figura 41. Percentagem de Cada Nota Atribuída, no 2º Semestre, e Relatada, em Questionário, para 5º, 6º e 7º anos

Verifica-se que a média atribuída foi ligeiramente superior à relatada (*M*= 3.68; *M*= 3.38), sendo que as maiores percentagens, reais e relatadas registam-se nas notas 3 (38.77% e 24.30%, respetivamente) e 4 valores (38.72% e 51.40%, respetivamente). A nota 1 foi a mais baixa, quer a realmente atribuída, quer a relatada (entre 0.05% e 0%).

Realizou-se o teste *t* para amostras independentes, a fim de aferir sobre a diferença de médias entre notas atribuídas e as relatadas, não se tendo encontrado um modelo estatísticamnete significativo (*t*= .134; *p*>.05).

Análise às Entrevistas de Grupo

Atendem-se, por análise aos conteúdos das entrevistas, aos resultados obtidos para os resultados sociais (Figura 42).

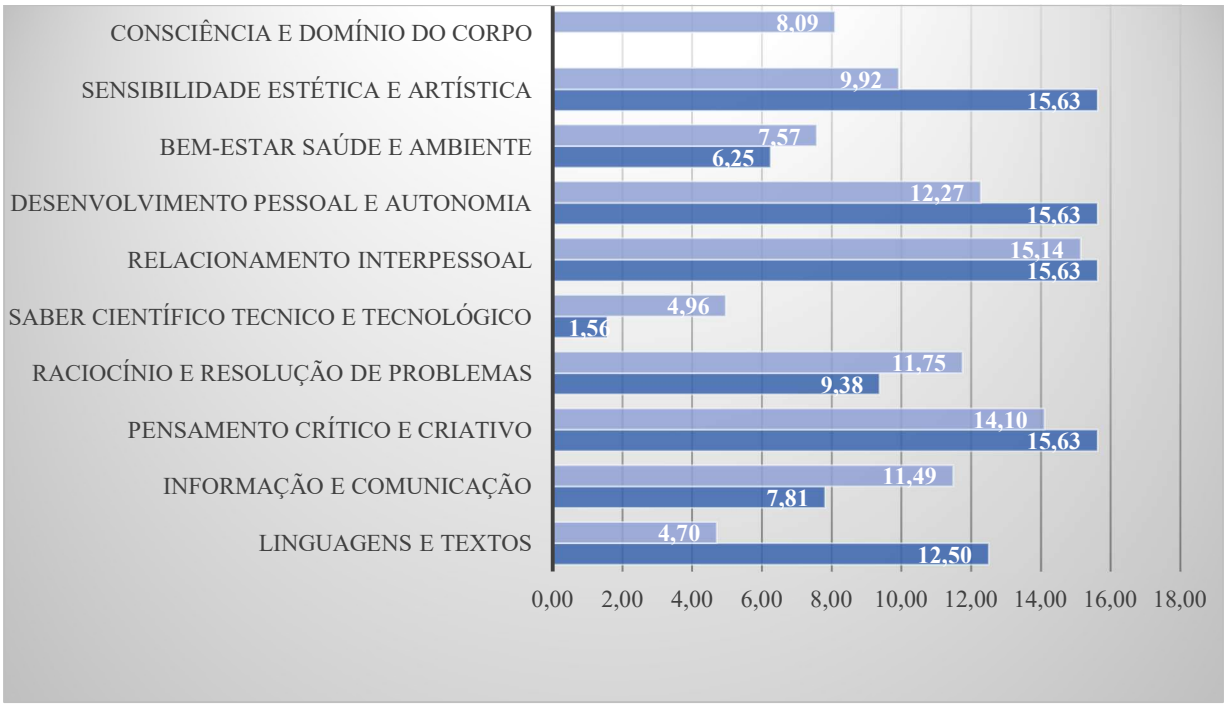


Figura 42. Competências Sociais Relatados pelos Alunos (a azul claro) e pelos Docentes (a azul escuro) em Entrevistas, em Percentagem

Tanto os alunos como os docentes referem que as áreas sociais com maior evolução são, respetivamente, relacionamento interpessoal (15.63% no grupo de docentes e 15.14% no grupo de alunos) pensamento crítico e criativo (15.63%, em docentes, e 14.10%, em alunos) e desenvolvimento pessoal e autonomia (15.63% em docentes e 15.14% em alunos).

Com uma maior discrepância de resultados registam-se linguagens e textos (percebida com uma maior evolução pelos professores, com 12.50%, opostamente aos alunos, com 4.70%) ou consciência e domínio do corpo (apenas percebida pelos alunos com 8.09% de respostas).

Em concordância, como a área menos evoluída, alunos e professores identificam o saber científico, técnico e tecnológico (com percentagens entre os 1.56% e os 4.96%).

Por fim, analisa-se o número de áreas de competências sociais identificado pelos docentes, tanto ao nível do questionário, como em entrevistas, como pelos alunos, nas entrevistas.

Tabela 42. Número de Áreas de Competências Sociais com Maior Evolução, Segundo Alunos Entrevistados, Docentes Entrevistados e Docentes Inquiridos

	N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
Alunos Entrevistados	75	5.1067	2.33408	.26952	.00	10.00
Docentes Entrevistados	15	4.2667	1.33452	.34457	1.00	7.00
Docentes Inquiridos	37	3.6216	1.23269	.20265	.00	5.00

Através da tabela 42 pode verificar-se que o número de competências identificadas com uma maior evolução varia entre as 4 e as 5, e que estas diferenças de médias são estatisticamente significativas.

Efetuada uma análise de variância, em concreto, o teste *One Way ANOVA*, concluiu-se uma diferença médias em função do grupo selecionado (F (2; 124)=7.23; p=.01); a diferença detetou-se entre os alunos e os docentes inquiridos, posteriormente apurado pelo teste *post hoc de Bonferroni* (*FWER*= 1,49; p=.05). Em suma, os alunos identificam em média, uma evolução, em cinco áreas de competências, e os docentes inquiridos, três áreas de competência. Esta diferença é estatísticamente significativa.

Análise Documental

Numa análise complementar, através do relatório detalhado do Plano Anual de Atividades para o ano letivo 2023/2024, foi possível identificar os principais resultados escolares obtidos face a apostas pedagógicas seleccionadas. O plano focou-se em três linhas de ação principais: comunicação como condição para participação ativa, competência como resultado do esforço e conhecimento, e cidadania como exercício da democracia.

O agrupamento alcançou uma taxa média de transição de 100% no 1º ciclo; no 2º ciclo, as taxas de transição/conclusão superaram as médias nacionais, com 98.16% no 5º ano e 98.7% no 6º ano; contudo, no 3º ciclo, os resultados dos exames de 9º ano ficaram abaixo da média nacional,

com 54% em Português e 44% em Matemática, comparados com as médias nacionais de 59% e 51%, respetivamente.

No ensino secundário, o agrupamento apresentou uma taxa de sucesso global de 84.05%, ligeiramente abaixo da média nacional de 89.82%. Nos cursos científico-humanísticos, as taxas de transição variaram entre 69.84% no 10º ano, 85.59% no 11º ano, e 87.88% no 12º ano. Já nos cursos profissionais, o sucesso foi de 100% de aprovação no 1º e 2º anos.

O Plano Anual de Atividades englobou um total de 134 atividades, das quais 47.01% foram visitas de estudo, 11.94% foram dias ou semanas dedicados à escola/agrupamento, e 8.96% foram projetos em parceria com entidades externas. As atividades foram alinhadas com os objetivos do Projeto Educativo, com 26.72% focadas em promover o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania ativa, e 14.05% em desenvolver instâncias que garantam e operem a inclusão de todos. Quanto ao público-alvo, a maioria das atividades foi direcionada aos alunos, com participação significativa de docentes, encarregados de educação/comunidade e pessoal não docente.

O agrupamento manteve uma taxa de 0% de abandono escolar e implementou um plano de formação abrangente para docentes e não docentes. Além disso, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) realizou 15 sessões para pais, encarregados de educação, docentes e pessoal não docente de todos os ciclos de ensino.

Por fim, a equipa de autoavaliação coordenou os Planos de Ação de Melhoria (PAM) e implementou o Observatório Pedagógico e de Qualidade.

Em suma, denotou-se na atividade do agrupamento, um foco claro na melhoria contínua e no alinhamento das atividades com os objetivos escolares estabelecidos.

Síntese

Com base na análise dos resultados apresentados, foi possível responder ao terceiro objetivo e confirmar as duas hipóteses teóricas postuladas (Figura 43).

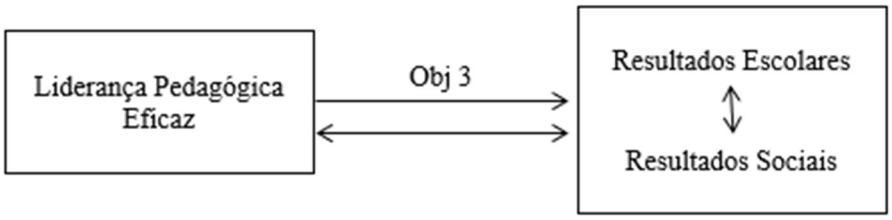


Figura 43. Modelo Teórico Encontrado em Relação ao Terceiro Objetivo de Investigação

Em suma, as práticas de liderança pedagógica explicaram 54% da variância na média da última classificação atribuída aos alunos, com uma relação positiva e forte. Por sua vez, 32% da variância no número de competências sociais com maior evolução foi explicada pelas práticas de liderança escolar, com uma relação positiva e moderada.

Encontrou-se uma correlação positiva e forte entre liderança escolar e última classificação atribuída, e uma correlação positiva e moderada entre liderança escolar e número de competências sociais com uma maior evolução.

Curiosamente, encontrou-se ainda uma correlação, positiva e moderada, entre ambos os resultados: classificações e competências sociais dos estudantes.

As entrevistas revelaram que as áreas sociais com maior evolução, segundo alunos e docentes, foram: relacionamento interpessoal, pensamento crítico e criativo, e desenvolvimento pessoal e autonomia. O número médio de competências sociais identificadas com maior evolução variou entre 4 e 5, com diferenças significativas entre os grupos de alunos entrevistados e os docentes inquiridos.

Da análise documental efetuada, conclui-se que o Agrupamento alcançou uma taxa de sucesso global de 94.1%, ligeiramente abaixo da meta estabelecida. A qualidade global do sucesso (73%) ficou aquém do objetivo (76%) e a taxa de abandono escolar manteve-se nos 0%.

Por sua vez, os resultados dos exames nacionais do ensino secundário foram ligeiramente inferiores ao ano anterior e à média nacional.

No que concerne à confirmação de hipóteses:

H1: As práticas de liderança pedagógica impactam positivamente nos resultados académicos e sociais dos alunos.

Esta hipótese foi confirmada. Os modelos de regressão linear demonstraram que as práticas de liderança pedagógica têm um impacto positivo e significativo tanto nos resultados académicos quanto nas competências sociais dos alunos.

H2: As práticas de liderança pedagógica associam-se positivamente com os resultados acdémicos e sociais dos alunos.

Esta hipótese também foi confirmada. A matriz de correlação demonstrou associações positivas e significativas entre a liderança escolar e os resultados académicos e sociais dos alunos.

H0: Não há relação entre as práticas de liderança pedagógica e os resultados académicos e sociais dos alunos.

Esta hipótese nula foi rejeitada, dado que foram encontradas relações significativas entre as práticas de liderança e os resultados dos alunos.

Em conclusão, os resultados suportam a importância das práticas de liderança pedagógica para os resultados académicos e sociais dos alunos, confirmando-se as hipóteses H1 e H2 e rejeitando-se a hipótese nula H0.

Discussão Global de Resultados

Com o presente trabalho foi possível encontrar diversos resultados seminais em reflexão e discussão teórica.

Com o primeiro objetivo de investigação foi possível caracterizar uma liderança eficaz, segundo a perceção de elementos de uma determinada realidade escolar.

Segundo Botía e Segovia (2024), um líder eficaz num contexto educativo é aquele que promove a melhoria contínua das práticas pedagógicas e o desenvolvimento institucional por meio de uma liderança colaborativa e transformadora. Algumas características centrais de um líder eficaz, segundo estes autores, incluem a capacidade de conceber uma visão clara para a escola, envolvendo toda a comunidade educativa em torno de objetivos comuns que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento organizacional, o foco na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, priorizando o impacto positivo sobre os estudantes, o que implica criar condições para que os professores possam refletir sobre as suas práticas e inovar, fomentar a colaboração entre os membros da equipa, promovendo comunidades de prática profissional que fortalecem o trabalho conjunto e a aprendizagem contínua, bem como partilhar responsabilidades, criando uma rede de apoio para sustentar iniciativas de melhoria contínua.

Foi possível registar a opção metodológica de construção e renovação do Projeto Educativo do Agrupamento estudado, sem esquecer que tal documento se funde na própria carta de missão do diretor.

Segundo Almeida, Valle, García Montero e González Reyes (2023) a liderança deve precisamente ser orientada por princípios estratégicos e articulada com o projeto educativo, que é o documento central para definir a visão, missão e objetivos da escola. Esta liderança eficaz envolve: a) uma articulação estratégica entre o projeto educativo e outros instrumentos de gestão; b) o acompanhamento pedagógico, que inclui a identificação de áreas prioritárias de formação docente e promoção do desenvolvimento profissional dos professores; c) a participação coletiva, promovendo uma visão partilhada e ações colaborativas que contribuam para alcançar os objetivos definidos no projeto educativo.

Dos vários aspetos elencados o único que se identifica como omisso, face aos resultados encontrados, foi o de promoção de um contexto específico para o desenvolvimento de práticas profissionais. A direção contemplou os tempos necessários e os docentes subscrevem a necessidade de partilha, mas há a opção de sacrificar momentos de pausa (e.g., intervalos entre aulas) ou de privilegiar a partilha informal (e.g., grupos de *whatsapp*), em detrimento da criação de momentos formais para o efeito.

Não raramente, as escolas enfrentam diversos desafios que dificultam a promoção efetiva de comunidades de prática profissionais, apesar dos benefícios que estas podem trazer. Alguns dos principais motivos para essa situação são apontados por Marialva e Silva (2016) ou Reis (2016) e incluem:

1. Falta de tempo e recursos: Muitas escolas operam com recursos limitados e professores sobrecarregados, deixando pouco espaço para atividades colaborativas extras. A rotina intensa dificulta encontros regulares e informais necessários para nutrir uma comunidade de prática.

2. Cultura individualista: Tradicionalmente, o ensino é entendido como uma atividade individual, cultura que pode criar resistência à colaboração e à partilha.

3. Estruturas hierárquicas rígidas: Muitas escolas ainda mantêm estruturas organizacionais verticalizadas, que não favorecem a formação de grupos informais e auto-organizados característicos das comunidades de prática.

4. Falta de compreensão do conceito: Muitos gestores e educadores não estão familiarizados com o conceito de comunidades de práticas e dos seus benefícios potenciais para o desenvolvimento profissional, confundindo com momentos informais de partilha.

5. Dificuldade em manter o compromisso: Manter o interesse e a participação ativa dos membros de uma comunidade de práticas apresenta-se como um desafio contínuo, o qual requer esforço contínuo e liderança efetiva.

6. Rotatividade de professores: A instabilidade no quadro docente pode dificultar a formação de laços e a continuidade necessária para o desenvolvimento de comunidades de práticas sustentáveis.

Superar estes ou outros obstáculos, implica, entre diversas estratégias, proporcionar tempo e espaços adequados para encontros, incentivar a cultura de colaboração, oferecer formação sobre o conceito e sobre os seus benefícios, e reconhecer formalmente o valor dessas iniciativas para o desenvolvimento profissional dos docentes (House, Hanges, Ruiz-Quintanilla, Dorfman, Javidan, Dickson, & Gupta, 1999; Levine, 2011).

Um aspeto que se destaca como muito positivo prende-se com a perceção de maior eficácia em torno da dimensão Qualidade de Ensino que, nas entrevistas, se verificou como próxima de um poder transformacional sobre a vida dos alunos.

Fialho e Carapeta (2014) exploraram a relação entre os estilos de liderança de diretores e os resultados escolares dos alunos, em concreto, tomando três estilos de liderança como ponto de análise: o estilo "transformacional": focado na motivação, colaboração e transformação organizacional, o "transacional": baseado na recompensa e supervisão hierárquica e o "Laissez-faire": caracterizado pela ausência de intervenção efetiva. Os resultados indicaram que escolas

com melhores classificações no domínio "Resultados" (Muito Bom ou Excelente) tinham diretores que combinavam características transformacionais e transacionais.

Assim, os resultados da presente investigação corroboram a ideia de que a liderança transformacional surge como vantajosa, para as escolas e para os seus resultados, na medida em que se foca no desenvolvimento dos professores e alunos, visando a qualidade das aprendizagens, incentiva a colaboração entre os professores, criando um ambiente de trabalho em equipa, motiva o grupo a prosseguir os objetivos da organização, transcendendo objetivos individuais, mobiliza as pessoas para um compromisso, incutindo o sentido de pertença em torno de um propósito coletivo, e tende a uma descentralização de poder, que está na base de uma liderança partilhada e sustentada nos princípios da democracia (Fialho e Carapeta, 2014).

Também Castanheira (2014) estudou a importância da liderança educacional e a sua relação com a qualidade das escolas em Portugal e pese ter encontrado divergências quanto ao tipo de influência da liderança na qualidade das escolas (impacto direto, indireto ou recíproco), relaciona-o com a avaliação externa de escolas, considerada uma ferramenta para a melhoria da qualidade. Na presente investigação considera-se, na análise documental, a última avaliação externa elaborada pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, deixando-se em reflexão, eventuais impactos da apreciação desta entidade, sobretudo no domínio "Liderança e Gestão" dos relatórios de avaliação externa, na motivação e desempenho da direção atual.

No que concerne às dimensões de liderança menos percebida como eficaz pelos participantes – Responsabilização pelos Resultados e Relação com a Comunidade – Gratacós e Ladrón de Guevara (2019) alegam que uma das melhores estratégias para incrementar o compromisso da comunidade prende-se com o fomentar a liderança dos professores.

Segundo os autores, tal traz repercussões ao nível do fortalecimento de uma cultura colaborativa na escola e no aumento da participação e envolvimento da comunidade educativa. A direção escolar pode impulsionar a liderança dos professores através da distribuição da liderança, com delegação de responsabilidades e empoderamento dos seus membros, bem como pela promoção do trabalho em equipa e criação de espaços de colaboração entre professores. Com efeito, um professor-líder pode tornar-se num agente fundamental de mudança e melhoria educativa e tal transcende a mera gestão de sala de aula.

Foi possível, na presente investigação, verificar a inexistência de diferenças de médias entre qualquer grupo de docentes inquiridos, em função do número de anos na docência ou em funções no agrupamento, para a variável Liderança Pedagógica e respetivas dimensões. De acordo com

Rocha, Cerutti, Barido e Schneider (2023) a percepção de eficácia na liderança é mais influenciada por fatores subjetivos relacionados aos liderados, ideia que pode ajudar a compreender este resultado.

Segundo os autores, a perceção de eficácia na liderança tende a ser influenciada por fatores tais como: a) crenças e valores dos liderados (quando os valores dos liderados estão alinhados com os do líder, a eficácia percebida tende a ser maior); b) experiência e competências profissionais (o nível de experiência e as competências dos liderados influenciam a sua capacidade de compreender e colaborar com o líder); c) satisfação e motivação (a satisfação no trabalho e a motivação intrínseca dos liderados são determinantes para sua perceção da eficácia do líder; e.g., líderes que promovam a autonomia tendem a ser mais valorizados por equipas experientes e competentes); d) expectativas e *feedback* (as expectativas que os liderados têm em relação ao líder, bem como a qualidade do *feedback* recebido, impactam diretamente nesta perceção; e.g.,, líderes que superem a expetativa de liderados tendem a ser percebidos como mais eficazes); e e) dinâmica relacional (a qualidade das relações interpessoais entre o líder e os liderados, incluindo a confiança mútua, a empatia e a comunicação aberta).

Assim, mais do que um tempo de serviço ou de integração numa organização, é a interação entre líderes e liderados, onde as características, as dinâmicas, as atitudes e os comportamentos dos liderados que parecem desempenhar um papel fundamental na perceção da eficácia da liderança.

Com o segundo objetivo de investigação caracterizou-se um conjunto de práticas pedagógicas e aferiu-se em que medida as mesmas concorrem para a prossecução das políticas escolares formuladas.

Os resultados corroboram a ideia de vários autores (e.g., Ellis, Daniels, Jauregui, 2010; Mello & Moll, 2020; Silva, 2022) de que as práticas em sala de aula diferem frequentemente das políticas escolares. Em concreto, os autores alegam que as políticas escolares são tipicamente formuladas com base em objetivos e ideais amplos, ao passo que as práticas, em sala de aula, refletem as realidades quotidianas do ensino e aprendizagem. Por outro lado, as políticas nem sempre consideram as condições específicas das escolas, tais como os seus recursos e infraestruturas, as necessidades diversificadas dos alunos ou a aptidão dos docentes para as exigências que se postulam. Estes fatores contextuais podem dificultar a implementação das políticas conforme o pretendido, resultando em práticas de sala de aula que se desviam das diretrizes oficiais.

Por outro lado, a autonomia do professor, defendida pelo diretor de agrupamento e reconhecida pelos docentes entrevistados, pode conduzir à adaptação ou interpretação de políticas

com base no seu julgamento profissional ou mesmo no seu estilo de ensino e preferências, conduzindo a variações nas práticas de sala de aula.

Por outro lado, Ellis, et al. (2010), Mello e Moll (2020) e Silva (2022), alertam ainda para a "gramática da escolarização" estabelecida - incluindo práticas e rotinas tradicionais de sala de aula – as quais podem afigurar-se como resistentes a reformas impulsionadas por políticas. Assim, não raramente as práticas de sala de aula evoluem mais gradualmente do que as políticas advogadas.

Para diminuir a lacuna entre as práticas de sala de aula de políticas escolares, segundo os mesmos autores, é crucial envolver os professores no desenvolvimento de políticas, fornecer apoio contínuo para a implementação desejada, permitir a flexibilidade na sua adaptação aos contextos locais, focar em melhorias incrementais em vez de reformulações radicais e avaliar e ajustar regularmente as políticas com base nas realidades da sala de aula.

Destas medidas, ficou claro que no Agrupamento estudado, pese a procura de participação da comunidade educativa, há opções, sobretudo de carácter pedagógico, que foram definidas em instâncias supra docentes (e.g., a aposta nos PCT e método IBL, alegadamente definida pela direção). De igual modo, pese a disponibilidade da direção para suporte à atividade docente, reconhecida pelos próprios, não se verificou a existência de um mecanismo de avaliação e ajuste das suas opções, com base na experiência vivida em sala de aula.

Um outro aspeto seminal em reflexão prende-se com a escassa participação dos alunos, num contexto escolar que acolhe o papel ativo, a autorregulação e a responsabilidade pelos seus percursos de aprendizagem.

De acordo com Pacheco (2020), existem vários fatores que podem dificultar a criação de contextos de participação na escola, tais como a perceção de limitações de tempo para trabalhar certos conteúdos e projetos, à diversidade ou motivação de alguns alunos, que podem obstruir uma opção universal de participação, ou mesmo, a fase da adolescência, que os professores tendem a identificar como um período crítico, de resistência à participação.

Ficou evidente, no presente estudo, estar-se longe do postulado por Fernandes (2021) relativo à participação dos estudantes no desenvolvimento do processo de avaliação, com conhecimento dos seus conteúdos, processos e critérios, num processo transparente, e participando ativamente, devendo ser criadas oportunidades reais para participarem na avaliação das suas aprendizagens.

Aceitando que a participação dos alunos na avaliação poderá contribuir para que eles se tornem mais conscientes sobre o que têm de aprender, em que situação se encontram e que esforços

precisam mobilizar para alcançar os objetivos de aprendizagem, questiona-se se o seu incremento não contribuiria para o aumento gradual da autonomia da turma, e quiçá, preponderância, por parte dos docentes das metodologias ativas, com respetiva diminuição de métodos de ensino mais expositivos ou demonstrativos, fortemente presentes nas aulas assistidas.

O mesmo se considera em relação à pertinência de investir em práticas de autorregulação, as quais segundo Zimmerman (2000), permite que os alunos assumam um papel ativo e autónomo na sua própria aprendizagem, com assunção de responsabilidade e controlo sobre o próprio desenvolvimento, incluindo formular objetivos, planear atividades, usar estratégias adequadas e avaliar a sua eficácia, contribuindo para o crescimento psicológico das crianças em aspetos como o controlo do comportamento, a resolução de problemas e a estabilização de padrões motivacionais, que são importantes para a autonomia.

Das conclusões obtidas por Pacheco (2020) relativa à participação dos alunos em contextos escolares há ainda impactos a considerar dos métodos de carácter mais expositivo ou demonstrativo. O método expositivo e o método demonstrativo têm repercussões diferentes na participação dos alunos: o método expositivo tende a resultar num contexto de menor participação, enquanto o método demonstrativo proporciona mais oportunidades de participação ativa, através da observação, prática e aplicação dos conhecimentos. No entanto, ambos os métodos ainda mantêm o professor como principal detentor e transmissor do conhecimento, diferindo no grau de envolvimento ativo que pode ser proporcionável aos alunos.

Estes são alguns dos resultados que aludem à perspetiva de gestão de paradoxos, de Cunha e Rego (2009). Segundo estes autores, a liderança é um desafio complexo e exigente que implica, não raramente, equilibrar desafios frequentemente contraditórios, lidar com situações ambíguas e desenvolver técnicas de pensamento que permitam encontrar novas soluções no confronto de opostos.

Um aspeto positivo a destacar prende-se com a utilização dos recursos digitais encontrada em larga diversidade e frequência.

Segundo Lagarto e Andrade (2024) os rescursos digitais têm-se revelado um importante fator de inclusão nos territórios educativos, promovendo oportunidades de aprendizagem mais equitativas e acessíveis para todos os alunos. Além disso, as ferramentas digitais facilitam a personalização do ensino, respeitando os ritmos e preferências individuais dos alunos. A

integração das tecnologias no ensino prepara ainda os alunos para o futuro, desenvolvendo competências essenciais para o mercado de trabalho.

Nas aulas observadas foi possível observer a implementação das tecnologias digitais, garantindo a equidade no acesso aos recursos tecnológicos, equilibrando o seu uso com outras formas de aprendizagem e num porcesso adaptativo constantemente das práticas pedagógicas às novas tecnologias emergentes (e.g., recurso a *QR-Code, softwares*, etc).

Em conclusão, as tecnologias digitais, quando implementadas de forma consciente e inclusiva, têm o potencial de transformar os territórios educativos em espaços mais acessíveis, equitativos e preparados para atender às diversas necessidades dos alunos. Ao promover a inclusão digital, as escolas não apenas melhoram a qualidade do ensino, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, retoma-se para a presente discussão um dado elencado na análise documental e que remete para o relatório de avaliação externa produzido pela Inspeção Geral de Educação e Ciência que reconhece no projeto educativo do Agrupamento estudado, um documento de planeamento estratégico, perspetivado na criação de sinergias com os parceiros locais, e dirigido para a melhoria das aprendizagens, em áreas diferenciadoras, de inovação, investigação e excelência.

Arranca (2014) e Fullan (2023) alegam que as noções de reforma, mudança e inovação tendem a estar intrinsecamente ligados no contexto educativo, mas que a efetividade da mudança depende do envolvimento dos agentes educativos. Os autores alertam para as tensões comuns inerentes a processos de mudança, com gestão entre forças "criativas" e "emocionais", o impulso para a mudança e a resistência dos atores. Uma das questões que se coloca é se a inovação pedagógica é uma inevitabilidade natural dos processos educativos ou uma estratégia intencional para alcançar melhores resultados.

Não considerando haver informação recolhida que possibilite responder a esta questão, parece-nos claramente haver o exercício permanente, por parte do Agrupamento, de inovar. De acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação (2023), a inovação pedagógica remete para uma prioridade tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e preparação dos alunos para os desafios de complexidade, diversidade e incerteza que caracterizam as sociedades atuais.

A mesma recomendação defende que a inovação pedagógica deve ter três dimensões interligadas: a) um sentido social, com uma visão transformadora da educação; b) uma orientação local e sistémica, considerando os contextos e condições; c) um foco nos educandos e na aprendizagem, com gestão flexível do currículo e novas abordagens pedagógicas, salvaguardando que a inovação não é um fim em si mesmo, mas um meio para ampliar uma educação transformadora, cabendo às escolas definir as próprias prioridades e processos de mudança, no seio de um quadro de referência comum.

O último objetivo de investigação permitiu encontrar um valor preditivo da liderança escolar sobre os resultados, escolares e sociais dos alunos, bem como uma associação positiva e moderada entre estes dois resultados obtidos.

Estes são resultados que secundam os estudos de Leithwood et al. (2019) de que há efeitos (diretos e indiretos) da liderança na aprendizagem dos alunos e que representam cerca de um quarto dos efeitos escolares totais (no presente estudo, a percentagem variou até cerca de 50%).

Dado o valor de influência da liderança encontrado ter sido tão elevado, questiona-se se, em consonância com a perspetiva de Bolivar (2011a), não poderão estar a existir variáveis moderadoras (e.g.,, contexto socioeconómico) a influenciar este tipo de resultado.

Os autores postulam que os líderes contribuem principalmente para a aprendizagem dos alunos através da sua influência sobre outras pessoas ou características da organização escolar e que os seus efeitos tendem a ser maiores em escolas onde as necessidades de aprendizagem dos alunos são mais prementes. Em concreto, os líderes eficazes influenciam positivamente os resultados dos alunos através de: a) definição de direções claras e estabelecimento de altas expectativas; b) desenvolvimento de pessoas, fornecendo apoio e formação necessários; c) reestruturação da organização para apoiar o ensino e a aprendizagem.

Um resultado inesperado prende-se com a associação positiva entre competências sociais e resultados académicos. Contudo, vários autores já verificaram esta relação. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011), por exemplo, concluíram que programas de competências socioemocionais favorecem a construção de modelos relacionais positivos e o desenvolvimento académico. De igual modo, um estudo da OCDE (2018) em nove países demonstrou que alunos com elevada autoestima, determinação e sociabilidade têm mais probabilidade de obter resultados escolares desejados. Estes resultados foram corroborados por um outro estudo da OCDE (2024),

com dezasseis países, e que concluiu que competências como o desempenho competente de tarefas ou a abertura à novidade se associavam com as notas escolares mais elevadas.

Leithwood et al. (2010) propôs ainda um modelo que explica como a liderança influencia a aprendizagem dos alunos através de quatro caminhos: a) racional (influência da liderança nas competências, conhecimentos e práticas dos professores em sala de aula); b) emocional (impacto da liderança nas emoções, crenças e atitudes dos professores em relação ao seu trabalho); c) organizacional (influência da liderança nas condições e cultura organizacional da escola, incluindo estruturas, políticas e práticas que afetam o trabalho dos professores); d) familiar (impacto da liderança no envolvimento e apoio das famílias na educação dos alunos).

Em suma, os autores defendem que a liderança eficaz atua nestes diferentes níveis para criar as condições que promovem o ensino de qualidade e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes. No presente trabalho foi possível encontrar evidências de cada um destes domínios tais como: a) suporte aos docentes e formação (ainda que facultativa); b) espaço à autonomia, orientação para a empatia e "felicidade"; c) aposta num projeto educativo agregador de uma comunidade educativa, e orientadora da missão de diretor; d) espaço à participação das famílias e disponibilidade para o atendimento a variáveis pessoais influentes no processo de aprendizagem.

Importa ainda relembrar o conceito de "zona de segurança psicológica", termo desenvolvido por Amy Edmondson da Harvard Business School (Edmondson, 2018), fundamental na criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A zona de segurança psicológica é essencial para criar um ambiente onde a aprendizagem possa florescer. Ao promover um espaço onde as pessoas se sentem seguras para se expressar, experimentar e aprender com os erros, as organizações podem impulsionar a inovação, melhorar o desempenho e criar uma cultura de aprendizagem contínua. Investir na criação desses ambientes é, portanto, investir no futuro e no sucesso sustentável das organizações. Parece-nos que a direção do Agrupamento de Escolas em estudo pode investir neste caminho, através da já referida comunidade de práticas profissionais.

Jesuíno (2005), Cunha e Rego (2009) entendem a liderança como um processo de influência social, distinguindo-a do mero exercício de poder ou autoridade formal. Enfatizam o seu papel na orientação das pessoas para o futuro, destacando a importância de estabelecer uma visão, bem como da capacidade de inspirar e energizar os liderados.

CONCLUSÕES

"Só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia" (Freire, 1996, p. 119).

Com base no presente trabalho, foi possível compreender a importância da Liderança em contexto escolar, bem como as vantagens do seu veículo dever ser eminentemente pedagógico.

Os dados permitiram verificar que a liderança se focou muito particularmente e de forma sistemática na melhoria do ensino e da aprendizagem, com a procura permanente de melhorar os processos de ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos, estabelecendo objetivos de melhoria e introduzindo inovações na gestão e desenvolvimento do currículo, ou nas práticas de avaliação pedagógica.

Os dados permitiram igualmente constatar que a liderança deu particular relevância às relações com os docentes, nomeadamente no que se referia à promoção de um clima favorável ao seu bem-estar, favorecendo sentimentos de pertença partilhados e institucionais, estabelecendo um clima de confiança e relações positivas e criando condições para o seu desenvolvimento profissional.

Pese ambas as responsabilidades, administrativas e pedagógicas se encontrarem acometidas ao papel de diretor, gerir o tempo e equilibrar as prioridades entre tarefas burocráticas e pedagógicas parece ser fundamental, com retorno na promoção de uma cultura colaborativa, bem como no alinhamento das práticas escolares com objetivos pedagógicos institucionais (Botia & Segovia, 2024).

Há vários desafios que se lançam neste processo, como o de subordinar os aspetos administrativos ou gestionários a princípios pedagógicos, como defende Freire (1996), a fim de mobilizar os recursos e as estruturas administrativas como meios para viabilizar os fins pedagógicos da escola, e não como fins em si mesmos.

Por outro lado, importa distribuir a liderança e adotar uma gestão democrática e participativa, envolvendo professores, alunos, pais e comunidade nas decisões da escola, especialmente na elaboração do projeto pedagógico.

Esse modo de agir não só proporciona espaços escolares públicos de educação, como conduz à necessidade impreterível de desenvolvimento de novas competências de liderança, dirigidas para a capacidade de influenciar e mobilizar *stakeholders* para a construção de objetivos comuns, de criar uma visão partilhada da instituição ou de redesenhar a organização e desenvolver as pessoas.

Em simultâneo, processos partilhados contribuem para a autonomia da escola, dotada de identidade própria, vivida por um projeto educativo partilhado, adequado à sua realidade local, ainda que alinhadas com políticas educativas nacionais.

Um projeto singular no seio de uma política educativa definida e centralmente regulada implica, necessariamente, um equilíbrio entre a inovação e o cumprimento de diretrizes estabelecidas, em que a análise ao contexto contribui para identificar espaços de necessidades contextuais e espaços de flexibilidade nacionais. Pressupõe ainda estabelecer objetivos claros para um projeto escolar, alinhados com as metas educativas decorrentes de políticas públicas, mas compatibilizadas com políticas escolares específicas. Foi o caso de algumas práticas observadas neste Agrupamento, como a construção partilhada do projeto educativo ou a elaboração dos "PCT", a aposta no "aluno agente" e no caminho dos processos de participação na sala de aula, entre outros.

Tal como afirma Botia e Segovia (2024) importa não só atender ao projeto da escola, mas à conceção da escola enquanto projeto. As metodologias participativas, os contextos promotores de trabalho em equipa, a formação docente e a criação de parcerias com a comunidade local, foram alguns dos exemplos que personalizaram a organização estudada. Por outro lado, a preocupação com a prática da avaliação formativa, os incrementos do *feedback* com as metodologias ativas em sala de aula, na senda das inovações implementadas, constituem-se como outros dos aspetos que singularizam este contexto de escola.

Pese algumas limitações inerentes a opções inevitáveis de cariz metodológico, este trabalho permitiu, de forma aprofundada, compreender muitos dos aspetos acima elencados numa realidade escolar. Futuras investigações poderão passar por metodologias mais extensivas, viabilizando a comparação socioeconómica de realidades.

É importante notar que, apesar destas limitações, um estudo de caso pode oferecer *insights* valiosos sobre fenómenos específicos e complexos, particularmente quando o objetivo é uma compreensão profunda de uma realidade.

Uma das técnicas de recolha de informação considerada mais rica, e com potencial para aprofundamento, no registo e análise, prendeu-se com a observação de sala de aula. Com efeito, o acesso direto à sala de aula permitiu testemunhar em primeira mão as interações, práticas e dinâmicas ocorridas em situação de aprendizagem, fornecendo dados autênticos e contextualizados sobre as variáveis em estudo.

A observação potencia o diagnóstico de problemas, a identificação de áreas de melhoria, bem como a deteção de desafios enfrentados por professores e alunos *in loco*.

Por fim, através da observação, o investigador pode alcançar uma compreensão mais profunda do contexto sociocultural da escola e do clima de sala de aula, fatores que influenciam significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Outra componente inovadora prendeu-se com a utilização de uma escala de avaliação de Liderança Pedagógica, traduzida para português, que se demonstrou adequada para a população estudada.

Ficou claro, com o presente trabalho como uma liderança, eminentemente pedagógica, se constitui como variável preditora dos resultados escolares dos alunos, com concentração de esforços nos processos de ensino e aprendizagem, estabelecimento de metas claras e criação de condições organizacionais favoráveis à aprendizagem.

A identificação de práticas de liderança eficazes pode acarretar implicações práticas e teóricas, no campo dos processos de seleção de diretores, na conceção e implementação de programas de formação ou no desenvolvimento de políticas educativas mais eficientes.

E enfatiza-se também a importância de criar um ambiente de "segurança psicológica" nas escolas, pelo bem-estar emocional e a satisfação dos seus atores, com possíveis repercussões num ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo, propício à experimentação, à assunção de riscos controlados e à inovação.

A criação de políticas educativas preparatórias para as lideranças escolares torna-se por isso importante, pelas suas implicações possíveis nas seguintes dimensões:

1. Melhoria da qualidade educacional: A liderança escolar eficaz é considerada um fator-chave para melhorar a qualidade da educação, consubstanciando-se no segundo fator intra escolar mais influente nos resultados escolares, após a ação docente. Líderes bem preparados serão mais capazes de gerir de forma eficiente os seus recursos humanos, financeiros e materiais da escola, bem como equilibrar políticas de escola com políticas nacionais, conferindo-lhe ao projeto educativo "vida" e singularidade.

2. Desenvolvimento de competências: Políticas preparatórias de liderança podem contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para uma liderança escolar eficaz, como a visão estratégica, a gestão de pessoas e recursos, ou o foco na aprendizagem dos alunos, melhoria do conhecimento organizacional e autonomia de escola.

3. Inovação e adaptação às mudanças: Os líderes escolares podem ser capacitados para lidar com os desafios e mudanças constantes dos contextos societários e educacionais, incluindo as novas tecnologias, as atualizações de currículos ou a diversidade dos alunos. Líderes capacitados podem promover práticas inovadoras e uma cultura de melhoria contínua nas escolas.

4. Promoção da equidade: Líderes bem preparados podem implementar estratégias para promover a equidade e inclusão nas escolas, atendendo às necessidades de todos os alunos. Tal influi ainda no ambiente escolar, que se pretende positivo, colaborativo e focado na aprendizagem.

5. Sustentabilidade da liderança: Práticas incitativas da formação de novos líderes contribuem para a continuidade e sustentabilidade das boas práticas de liderança ao longo do tempo, desenvolvimento e sustentabilidade das organizações.

Em suma, investir em políticas preparatórias de lideranças escolares é fundamental para garantir uma educação de qualidade, equitativa e adaptada aos desafios do século XXI.

Abordar a liderança pedagógica implica, inevitavelmente, atender à sala de aula, ao que nela se vive e ao que nela se aprende.

E ensinar, por sua vez, implica auto liderança, na medida em que, e segundo Freire (1996), caracteriza-se como um ato político, que envolve diálogo e amorosidade, assim como resiliência para enfrentar desafios (como a burocratização da educação), ou as mutações permanentes (fruto de alterações políticas ou reformistas).

A escola consubstancia-se como um espaço que se pretende de construção livre e democrática, em que o ato de ensinar não se finda na transmissão de saberes acumulados, mas antes na compreensão do mundo, participação cidadã e produção de conhecimento, que se deseja não só poderoso, como também empoderador.

REFERÊNCIAS

Alkin, M., & Christie, C. (2013). An evaluation theory tree. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots: Tracing Theorists'Views and Influences* (pp. 381-392). Londres: Sage.

Almeida, L., Gonçalves, S., do Ó, J., Rebola, J., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação Pedagógica no Ensino Superior: Cenários e Caminhos de Transformação*. Lisboa: A3ES.

Almeida, J. M., Valle, J. M., García Montero, R., & González Reyes, L. (2023). *Liderar una Educación integral, sostenible e inclusiva: Fundamento teórico y prácticas LEI*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Alvarez, M. (2001). *El Liderazgo de la Calidad Total.* Madrid: Editorial Escuela Española.

Alves, G. (2005). *Marketing de Serviços de Educação.* Porto: IPAM.

Alves, J. (2014). Exames: Mitos e realidades. In J. Machado, J. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola, Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.162-177). Porto: Universidade Católica do Porto Editora.

Alves, J. (2017). Avaliação pedagógica – Alargar os horizontes da avaliação ao serviço das aprendizagens. In In I. Cabral, & A.M. Alves (Coords.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp. 141-172). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alves, J., & Cabral, I. (2015). Educação, território e governação – O programa aproximar e a terceira margem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 15,* 35-52.

Alves, J., Cabral, I., & Bolivar, A (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: Recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In I. Cabral, & A.M. Alves (Coords.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (pp. 143-161). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alvez-Mazzotti, A. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso, *Cadernos de Pesquisa, 36 (129),* 637-651.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge.

Arranca, A. (2014). Inovação pedagógica, inevitabilidade ou estratégia? In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid, & M. Favinha (Orgs.), *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp. 235-251). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.

Bandura, A. (1989). *Human Agency in Social Cognitive Psychology. American Psychologist, 44*, 1175-1184.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). *Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 586-598.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo.* S. Paulo: Martins Fontes.

Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2011). Avaliação externa de escolas: do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 79-92.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa – Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 40* (3), 95-133.

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). *Clever Classrooms: Summary Report*. Manchester: University of Salford.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.

Beillerot, J. (1995). *A Sociedade Pedagógica*. Porto: Rés Formalpress.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. England: Taylor & Francis.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33-46.

Bisquerra, R. (1989). *Metodología de Investigación Educativa: Guía Práctica.* Barcelona: CEAC.

Black, P., & William, D. (2010). *Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment.* Disponível em http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=022921/(100). 80.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (Vol. 1: Cognitive domain). Londres: Longmans.

Boekarts, J. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1,* 100-112.

Bolivar, A. (2011a). Como um liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta, *Revista Internacional de Investigación en Educación, 3*(5), 76-106.

Bolivar, A. (2011b). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar, 47* (2), 253-275.

Bolivar, A. (2012a). *Políticas Atuales de Mejora y Liderazgo Educativo.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Bolivar, A. (2012b). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que Nos Ensina a Investigação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolivar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. In J. Machado, & J.M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 111-126). Porto: Universidade Católica Editora.

Bolivar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revision de enfoques e instrumentos, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(2),* 15-39.

Bolivar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global?. In I. Cabral, & J.M. Alves (Coords.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas.* (pp. 17-32). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12*(2), 361-376.

Botía, A., Rodríguez, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *25*(95), 483-506.

Botia, A., & Segovia, J. (2024). *Comunidades de Práctica Profesional y Mejora de los Aprendizajes.* Barcelona: Análisis y Estudios.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard: University Press.

Boyd, E, Green, A., Hopfenbeck, T., & Stobart, G. (2019). *Effective Feedback: The Key to Successful Assessment for Learning.* Oxford: Oxford University Press.

Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2009). *SPSS for Psychologists.* UK, NY: Palgrave MacMillan.

Brookhart, S. (2007). *How to Give Effective Feedback to Your Students* (2ª ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart, S. (2010). *Formative Assessment Strategies for Every Classroom* (2ª ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading.* Alexandria, VA: ASCD.

Brookover, W. B., & Others. (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard: University Press.

Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy, W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods.* Oxford: Oxford University Press.

Cabral, I., Alves, J.M., & Cunha, R.S. (2020). Enquadramento do projeto de investigação edugest - Gestão escolar e melhoria das escolas. In I. Cabral, & A.M. Alves (Coords.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (pp. 12-15). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Canário, R. (2005). *O Que é a Escola? Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.

Capucha, L., Albuquerque, J., Rodrigues, N., & Estevão, P. (2009). *Mais Escolaridade – Realidade e Ambição. Estudo Preparatório do Alargamento da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: ANQ, IP.

Castanheira, P. (2014). Líderes escolares e qualidade educativa: Será que a liderança faz a diferença?, In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha (Orgs.), *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp.183-198). Évora: CIEP-UE.

CM (2013). *História e Caracterização dos Bairros Municipais (Disponível on line).*

CM (2018). *Revisão da Carta Educativa do Concelho e Elaboração do Plano Estratégico Educativo Municipal. (Disponível on line).*

CM (2019). *Diagnóstico Social (Disponível on line).*

CM (2021). *Semestralização do Calendário Escolar (Disponível on line).*

CM (2024). *Observatório de Educação* (*Disponível on line).*

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Conselho Nacional de Educação. (2015). *Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2016). *Avaliação das Aprendizagens e Realização de Provas Finais no Ensino Básico.* Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2017). *Organização Escolar: Os Agrupamentos.* Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2020). *O Estado da Educação 2019*. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação. (2023). *Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas.* Lisboa: CNE.

Cosme, A. (2009). Repensando a sala de aula. Novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico. *Aprendizagem,* 20-21.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação.* Porto: Porto Editora.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação.* Porto: Porto Editora.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, Questões, Desafios e Respostas.* Porto: Mais Leituras.

Cosme, A., & Trindade, R. (2024a). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente, *Journal of Educational Research, 45*(2), 123-145.

Cosme, A., & Trindade, R. (2024b). *Escola e Conhecimento: O Vínculo Incontornável*. Porto: Porto Editora.

Costa e Silva, C. (2022). *A Importância do Espaço Físico nos Processos de Aprendizagem.* Tese de Mestrado em Administração das Organizações Educativas. Porto: Escola Superior de Educação do Porto (texto policopiado).

Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional, *RBPAE, 31* (1), 13-44.

Costa, J., Neto-Mendes, A., & Sousa, L. (2001): *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J., Gonçalves, C., & Figueiredo, S. (2014). As metáforas dos discursos sobre lidernaça em contexto escolar: Incursão exploratória, In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha (Orgs.), *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp.201-216). Évora: CIEP-UE.

Costa, J. A., Mendes, A. N., & Castanheira, P. (2011). The ELO Project – Educational Leadership Observatory, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1000-1005.

Coutinho, L. G. (2022). Uma crítica do debate em torno da visão do Banco Mundial e a proposta de uma abordagem alternativa neo-schumpeteriana, *Revista de Economia Política, 42*(2), 392-411.

Creswell, J., & Clark, V. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* London: SAGE.

Cuban, L. (1992). *Curriculum Stability and Change*. Braga: Universidade do Minho.

Cunha, M. V. (2018). *Didática: Uma Controvérsia Contemporânea*. São Paulo: Cortez.

Cunha, M. & Rego, A. (2009). *Liderar* (2ª ed). Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harrs, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report.*

London: Departament for Children, School and Families, Univerity of Nottingham y The National College for School Leadership.

Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integation in Personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990. Vol. 38: Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Dedering, K., & Muller, S. (2011). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany, *Journal of Educational Change, 12*(3), 301-322.

Del Carmen, L., y Zabala, A. (1991). *El Currículo en el Centro Educativo*. Barcelona: Horsori/ICE.

Delgado, M. (1994). *Organización Escolar. La Construcción de la Escuela como Ecosistema.* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Dewey, J. (2011). *Democracy and Education.* New York: Simon & Brown.

Durand, M., & Chouinard, R. (2012). *Évaluation des Apprentissages: De la Planification de la Démarche à la Communication des Résultats.* Paris: Marcel Didier Inc.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-27.

Edmondson, A. C. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections, *British Journal of Educational Studies, 54*(1), 51-72.

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25*(1), 3-43.

Elliott, S. N., & Clifford, M. (2014). *Principal Assessment: Leadership Behaviors Known to Influence Schools and the Learning of All Students* (Document No. LS-5). Florida: Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center.

Ellis, Y., Daniels, B., and Jauregui, A. (2010). The effect of multitasking on grade performance of business students. *Research in Higher Education Journal,* 1-5.

Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement. In B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership* (pp. 37-67). Paris: OCDE.

Ernst, D., Hodge, A., & Yoshinobu, S. (2017). What is "inquiry-based learning"?, *Notices of the American Mathematical Society, 64* (2), 570-574.

Estrela, E., & Ricardo, M. (2020). Inovação e mudança na formação de professores: reflexões sobre o processo de autonomia e flexibilização curricular em duas escolas da região de Lisboa, *Revista Lusófona de Educação, 50,* 143-160.

Esteves, Z., Formosinho, J, & Machado, J. (2016). Da avaliação à intervenção: Uma experiência de implementação das equipas educativas. In J. Formosinho, J. Alves, & J. Verdasca (Org.), *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola* (pp. 55-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment, *Annual Review of Psychology, 57*(1), 423–451.

Fernandes, A. (1995). Educação e poder local. In CNE (Ed.), *Atas do Seminário Educação, Comunidade e Poder Local* (pp.45-63). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Fernandes, A. (1998). O insucesso escolar. In E. Pires, A. Fernandes, & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.187-213). Porto: Edições: ASA.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios.* Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: Refletir, agir e transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp.65-78). Curitiba: Futuro Eventos.

Fernandes, D. (2007a). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em Educação: Teorias e Práticas, 1960-2005* (pp. 261-306). Lisboa: Educa.

Fernandes, D. (2007b). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa, 33* (3), 581-600.

Fernandes, D. (2008a). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens, *Estudos em Avaliação Educacional, 19* (4), 347-372.

Fernandes, D. (2008b). *Contributos das Perspetivas Orientadas por/para uma Agenda Social*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/330684086_Contributos_das_perspetivas_orientadas_porpara_uma_agenda_social.

Fernandes, D (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade, *Revista de Ciência da Educação, 9,* 87-99.

Fernandes, D. (2010a). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e Interfaces: Reflexões Críticas Sobre a Avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.

Fernandes, D. (2010b). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban, & A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e Interfaces: Reflexões Críticas sobre a Avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.

Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 21* (78), 11-34.

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (Vol. 1), pp. 231-268. Coimbra: Almedina.

Fernandes, D. (2018). Contributos das perspetivas orientadas por/para uma agenda social. In J. Ferrão, & J. P. Paixão (Orgs.), *Metodologias de Avaliação de Políticas Públicas* (pp. 49-67). Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa.

Fernandes, D. (2020a). *Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes. Folha # Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).* Lisboa: Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2020b). *Avaliação Formativa. Folha # Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).* Lisboa: Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2020c). *Avaliação Sumativa. Folha # Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).* Lisboa: Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2020d). *Critérios de Avaliação. Folha # Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).* Lisboa: Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2020e). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos). Folha # Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).* Lisboa: Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2020f). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Folha # Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).* Lisboa: Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2020g). *Rubricas de Avaliação. Folha # Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).* Lisboa: Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2021). *Para uma Iniciação Às Práticas de Classificação Através de Rubricas. Folha # Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).* Lisboa: ISCTE-IUL.

Fernandes, D. (2022). *Avaliar e Aprender numa Cultura de Inovação Pedagógica.* Lisboa: Leya.

Fernandes, D., & Gaspar, A. (2014). Avaliação das Aprendizagens: Uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001-2010), *Meta: Avaliação, 6 (17),* 199-222.

Fernandes, D., & Gonçalves, C. (2018). Para compreender o desempenho dos alunos portugueses no PISA, 2000-2015. In M. I. R. Ortigão (Org.), *Políticas de Avaliação, Currículo e Qualidade: Diálogos sobre o PISA* (pp. 39-68). CRV: Brasil.

Fernandes, D., Tinoca, L., Neves, C., Henriques, S. & Viseu, S. (2018). *Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015) - Relatório Final*. Lisboa: Instituto de Educação.

Fernandes, E., Fonseca, A. M., & Silva, C. F. (2020). Avaliação externa de escolas em Portugal: Impactos na organização escolar e nos resultados acadêmicos, *Revista Portuguesa de Educação, 33*(2), 122-141.

Ferreira, P. (2011). *Gestão e Avaliação Escolar: Estratégias e Práticas para a Melhoria das Escolas*. Editora Universitária.

Ferreira, C. (2020). *A Escola Pública Portuguesa: As Crianças em Acolhimento Residencial e os Caminhos na Inclusão***.** Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: FPCE-UP. (texto policopiado).

Fialho, I. (2011). Avaliação das escolas e melhoria dos seus processos e resultados: O papel da autoavaliação. In M. P. Costa & J. M. Silva (Eds.), *A Avaliação das Escolas: Práticas e Desafios* (pp. 79-92). Évora: Edições Universitárias.

Fialho, I., & Carapeta, L. (2014). Liderança e resultados escolares: Que relações? In L. M. R. C. Carapeta (Eds.), *Liderança e Resultados Escolares – Indícios de uma Relação. Um Estudo a Partir de Relatórios de Avaliação Externa* (pp. 2-29). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (CIEP-UE).

Filipe, J., & Silva, M. (2021). A participação das crianças na escola: Perspetivas de alunos e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, *Revista Portuguesa de Educação, 34*(1), 117-139.

Fischman, G., Topper, A., Silova, I., Goebel, J., & Holloway, J. (2018). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies, *Journal of Education Policy,* 1-30.

Fitzpatrick, J., Christie, C., & Mark, M. (2008). *Evaluation in Action: Interviews with Expert Evaluators.* CA: SAGE.

Flores, M. (2017). Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. In I. Cabral, & J. Alves (Coords.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp. 85-113). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal – 1987-2007. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, H. Ferreira (Eds), *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp.43-55). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In F. I. Ferreira, J. Formosinho, & J. Machado (Orgs.), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-63). Lisboa: Edições Asa.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Autonomia e gestão escolar. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (Vol. 2, pp. 227-250). Coimbra: Almedina.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. Matias Alves, & J. Verdasca (Org.), *Uma Nova Organização Pedagógica na Escola. Caminhos de Possibilidades* (pp.19-37). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., Fernandes; A. & Machado, J. (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, H. Ferreira (Eds), *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp.31-42). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (34ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2016). *Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar (26ª ed.).* São Paulo: Paz e Terra.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform.* CA: SAGE.

Fullan, M. (2023). *Liderar Numa Cultura de Mudança.* Porto: Edições ASA.

Gallant, B., & Phillipot, P. (2002). Style motivationelle des élèves au secondaire: Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Canadian Journal of Behavioural Science, 34*(49), 261-275.

Garcia, R. L., & Moreira, A. (2006). *Currículo na Contemporaneidade.* São Paulo: Cortez.

Gardner, J. (2012). *Assessment and Learning.* Londres: Sage.

Gee, J. P. (2007). *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning, and Literacy*. Lausanne: Peter Lang.

Giroux, H. A. (2008). *Currículo, Poder e Lutas Educacionais: Com a Palavra, os Subalternos.* Porto Alegre: Artmed.

Gomes, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação.* Porto: Porto Editora.

Goodlad, J. (1994a). *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Goodlad, J. (1994b). *What Schools Are For.* EUA: Phi Delta Kappa.

Goodson, I. (1995). *Currículo: Teoria e História*. RJ: Vozes.

Gowin, D. B. (1981). *Educating.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn, *Childhood, 17*(3), 343-359.

Gratacós, G., & Ladrón de Guevara, B. (2019). El profesor-líder: La visión desde la dirección escolar. In M. A. Sancho Gargallo (Ed.), *Liderar una Educación Integral, Sostenible e Inclusiva: Fundamento Teórico y Prácticas LEI* (pp. 436-451). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educació.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jasson, D. (1999), *Improving Schools: Performance and Potential.* Buckingham: Open University Press.

Grilo, M. (1996). O sistema educativo. In A. Reis (Coord.), *Portugal, 20 Anos de Democracia* (pp.406-435). Lisboa: Temas e Debates.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso.* Estoril: Principia.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. CA: SAGE.

Harlen, W. (2012). On the relation between assessment for formative and summative purposes, In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (2ªed., pp.103-118). London: SAGE.

Harlen; W., & James, M. (1996, Abril). Creating a positive impact of assessment on learning. Apresentado no *Symposium on Investigating Relationships between Student, Learning and Assessment in the Primary School*, New York.

Hallinger, P. y Heck, R.(1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995, E*ducational Administration Quarterly, 32(1),* 5-44.

Hallinger, P.(2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education, 33 (*3), 329-352.

Hallinger, P. (2011). Leadership for leaning: Lessons from 40 years of empirical research, *Journal of Educational Administration, 49 (2),* 125-142.

Hargreaves, D. H. (2003). Education epidemics: How can we make it happen? *School Leadership & Management, 23*(2), 107-117.

Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Paris, UNICEF: International Child Development Centre.

Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning: Lessons in Architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.

Huebner, D. (1999). The curriculum: The political and social dimensions, *Journal of Curriculum Studies, 31*(3), 297-306.

IGEC (2023). *Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas: 2018-(...).* Disponível em https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00.

Ismail, N., & Suhaidi, A. (2006). Inquiry-based learning: A new approach to classroom learning, *English Language Journal, 2*, 13-22.

Jencks, C. (1970). *Education Vouchers: A Report on Financing Elementary Education by Grants to Parents.* Cambridge, MA: Center for the Study of Public Policy.

Jesuino, J. (2005). *Processos de Liderança.* Lisboa: Horizonte.

Justino, D. (2020). Prefácio. In L. Neves, *Liderança em Contexto Educativo em Portugal: O Presente, o Futuro e o Impacto nos Professores* (pp. 11-14). Lisboa: Lisbon International Press.

Lagarto, J. (2017). Aprendizagens em rede: Construindo comunidades de prática em torno do sucesso escolar. In I. Cabral, & J. Alves (Coords.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp. 115-139). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lagarto, J., & Andrade, A. (2024). As tecnologias digitais como fator de inclusão nos territórios educativos. In M. Esteban Villar (Ed.), *Liderar uma Educação Integral, Sustentável e Inclusiva: Fundamento Teórico e Práticas LEI* (pp. 438-451). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (pp. 11-23). Reino Unido: Routledge.

Larkins, C. (2023). Participation. In C. Almeida (Org.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais/Key Concepts on Sociologu of Chilhood. Global Perspetives* (pp.387-391). Braga: Universidade do Minho.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: A Review of Research for the Learning from Leadership Project.* Nova Iorque: Wallace Foundation.

Leithwood, K. (2009). C*omo Liderar Nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación.* Santiago do Chile: Fundación Chile.

Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management* (2nd ed., pp. 13-30). UK: SAGE.

Lemos. V. (2014). A OCDE e as Políticas de Educação em Portugal. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (Vol. 1), pp. 293-323. Coimbra: Almedina.

Levine, T. (2011). Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. *Improving Schools, 14*(1), 30-47.

Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* São Paulo: Cortez.

Lima, L. C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar.* Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das Escolas, *Revista Portuguesa de Educação, 12(1),* pp.57-80.

Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação.* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, J., & Silva, S. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária, *Revista Portuguesa de Pedagogia, 45(1),* 111-142.

Lima, L., Sá, V., & Silva, G. (2020). A centralidade do(a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Org.), *Diretores Escolares em Ação* (pp.19-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

LISA (2009). *Leadership Improvement for Student Achievement.* Netherland: UE.

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education, *Oxford Review of Education, 38*(1), 9-24.

Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (Eds.). (2012). *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective.* Bristol: Policy Press.

Lobo, A. (2010). *Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa e Exames na Prática de Três Professoras de Português de 12º ano.* Tese de Doutoramento em Educação: Especialização em Avaliação em Educação, IE-UL, Lisboa (policopiado).

Lopes da Silva, A. (1994). *Estratégias de Aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Lopes da Silva, A. (2004). A autorregulação na aprendizagem: A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. Manuel Duarte, I. Sá, & A.M.Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.

Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, M. A. (2020). Escola, liderança e aprendizagem - Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral, & A.M. Alves (Coords.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (pp. 33-98). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, J. (2017). Políticas educativas para a promoção do sucesso escolar. In I. Cabral, & J. Alves (Coord.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp. 11-30). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, E. (2020). *Feedback.* Porto: Universidade Portucalense.

Magalhães, J. (2004). A avaliação das escolas e a melhoria dos seus processos e resultados. In J. Magalhães & S. Moreira (Eds.), *A Avaliação das Escolas: Reflexões e Práticas* (pp. 19-32). Porto: Porto Editora.

Marialva, M., & Silva, M. (2016). *Educação, Formação & Tecnologias, 9* (2), 10-20.

Mark, M., Henry, G. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation, 10,* 35-57.

Mark, M., Henry, G., & Julnes, G. (1999). Toward an integrative framework for evaluation practice1, *The American Journal of Evaluation, 20* (2), 177-198.

Martins, S.C. (2014). Políticas educativas europeias: Divergir e convergir num espaço comum. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (Vol. 2, pp. 685-708). Coimbra: Almedina.

Martins, S.C., Sebastião, J., Abrantes, P., & Rodrigues, M. (2018). Desigualdades e políticas educativas. Portugal no contexto europeu. In R. M., Carmo, J. Sebastião, J. Azevedo, S.C. Martins & A.F. Costa (Orgs.). *Desigualdades Sociais: Portugal e a Europa* (pp.7-22). Coimbra: Almedina.

Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mascadri, J., Brownlee, J. L., Walker, S., & Alford, J. (2021). Exploring intercultural competence through the lens of self-authorship. *Early Years, 41*(2-3), 254-269.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper

Matthews, P., & Sammons, P. (2004). *Improvement Through Inspection: An Evaluation of the Impact of Ofsted's Work.* Londres: Ofsted Publications.

McCombs, B. (1994). Strategies for assessing and enhancing motivation: Keys to promoting self-regulated learning and performance. In H. O'Neil Jr., & M. Drillings (Eds.). *Motivation: Theory and researh* (pp.49-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Mello, R. C. A., & Moll, J. (2020). Relação entre políticas em educação e práticas escolares no ensino médio integrado à educação professional, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 36*(3), 847-868.

Ministério de Educação (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas 1974-1999. Continuidades e Ruturas.* Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years.* Somerset: Open Books.

Moss, C., & Brookhart, S. (2019). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom* (2ª ed.). Virginia: ASCD.

Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia Prático de Avaliação para Professores e Formadores.* Lisboa: Guerra e Paz.

Nóvoa, A. (2009). *Os Professores e a Sua Formação: Uma Nova Agenda para a Educação*. Lisboa: Edições Asa.

OCDE. (2005). *Paris Declaration on Aid Effectiveness.* Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2008). *Accra Agenda for Action.* Paris: OECD Publishing.

OCDE (2011). *Improving School Leadership Policy and Practice.* Paris: OECD Publishing.

OCDE (2016). Disponível em EDU | OECD.

OCDE (2017). *The Learning Environment Matters*. Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2018). *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success.* Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives.* Paris: OECD Publishing.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 13-40). Porto: Porto Editora.

Opdenakker, M., & Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education?, *British Educational Research Journal, 33* (2), 179-206.

Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. H. (2011). *Teorias de Aprendizagem.* Porto Alegre: Evangraf; UFRGS.

Pacheco, J. A. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspetiva, 18*(33), 11-33.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). Políticas curriculares em Portugal nos últimos 30 anos – Conceções e sentidos que as caraterizam. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, A *Educação em*

Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação (pp. 59-81). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 21*(80), 449-472.

Pacheco, J., & Maia, I. (2017). Avaliação das aprendizagens no contexto de políticas curriculares de accountability. *Linhas Críticas, 25,* 511-530.

Pacheco, A. C. S. (2020). *Participação das Crianças em Contexto Escolar: Representações de Professores e Alunos.* Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (texto policopiado).

Paris, S., Cross, D., & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning. A program to improve children's Reading awareness and comprehension, *Journal of Educational Psychology, 76,* 1239-1252.

Pereira, C. S. (2020). Contribuições de Michael Young para os estudos curriculares, *Educação em Debate, 42*(82), 73-86.

Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., & Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt assessment of leadership in education (val-ed). *Universitas Psychologica, 17* (1), 1-13.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre Duas Lógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pestana, M., Gageiro, J. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pinar, W. F. (2007). *O Que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 92-104.

Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem. Conceções, Teorias e Processos.* Lisboa: Stória Editores.

Porter, A., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S., Polikoff, M. & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education – Technical Manual.* Nashville: Vanderbilt University.

Präss, A. (2012). *Teorias de Aprendizagem.* Miami: SriniaLibis.

Prensky, M. (2010). Teaching digital natives: Partnering for real learning. Corwin Press.Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates.* London: Continuum International Publishing Group.

Prout, A., Simmons, R., & Birchall, J. (2006). Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: Mutual incentives and the participation chain. In E. K. M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill, & A. Prout (Eds.), *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for What?* (pp. 75-101). Bristol: Policy Press.

Quivy, R., & Campenhout, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Referencial de Direitos Humanos. (2024). Disponível em referencial_direitos_humanos_2024.pdf.

Reis, P. (2016). O papel das comunidades de prática na formação do desenvolvimento profissional de professores e do diálogo entre a escola e a universidade. In L. G. R. Genovese, A. G. de Moraes, F. C. Bozelli, S. T. Gehlen, A. F. Miquelin, & L. H. Sasseron (Orgs.), *Diálogo entre as Múltiplas Perspectivas na Pesquisa no Ensino de Física* (pp. 173-194). São Paulo: Editora Livraria da Física.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue With Reggio Emilia: Listening, Researching, and Learning*. London: Routledge.

Robinson, K. (2011). *Out of our Minds: Learning to be creative*. New Jersey: Wiley.

Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,12 (4e)*, 13-40.

Rocha, C. (2000). Perspetivas organizacionais sobre a liderança feminia em contexto educativo. In J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares: Atas do Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rocha, E., Cerutti, B., Barido, G., Schneider, E., (2023). As características da liderança na perceção de liderados, *Revista Destaques Académicos, 15* (1), 2023-3367.

Rodrigues, M. L. (2007). *Avaliação das Escolas: Questões e Desafios*. Liboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, M.L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença.* Coimbra: Almedina.

Rodrigues, M.L. (2012). Os desafios de política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas, 68*, 171-176.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: Free Press.

Rogoff, B. (2005). *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano.* Porto Alegre: Artmed.

Roldão, M. C. (1997). *Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular: Os Desafios da Escola e dos Profissionais.* Lisboa: APM.

Roldão, M. C. (2000), O currículo escolar da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular, *Revista da Educação, IX (1),* 81-92.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos.* Chamusca: Edições Cosmos.

Roldão, M. C. (2017). *Estratégias de Ensino.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M.C. (2019). *Quem Lidera o Ensino e a Aprendizagem nas Escolas?* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2020). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e Práxis.* Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores.* Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-first Century.* The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research.* London: OFSTED.

Sampaio, J. C. S. (2017). Uso de tecnologias digitais em sala de aula: Um estudo de caso em uma escola pública de ensino fundamental, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *98*(249), 495-513.

Santiago, P., Donaldson, G., Herman, J., & Shewbridge, C. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.

Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. Educação, *Sociedade & Culturas, 25*, 183-206.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice.* London: Cassel.

Scheerens, J. (2020). *Improving School Effectiveness.* Paris: UNESCO.

Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Harvard: University Press.

Schunk, D. (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective.* New York: Merrill/Macmillion.

Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, Research and Applications* (pp.631-649). Orlando: Academic Press.

Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp.15-30). Dordrecht: Kluwer.

Seabra, A., Carmo, R., Baptista, I. & Fontes, A. (2012), *Avaliação da Descentralização de Competências de Educação para os Municípios.* Lisboa: ISCTE-IUL & Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência.

Serrão, A. (2014). PISA: A Avaliação e a Definição de Políticas Educativas. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (Vol. 1), pp. 269-291. Coimbra: Almedina.

Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2*(2), 169-194.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107-117.

Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, P. J. (2022). A relação teoria e prática nas políticas educacionais para a formação docente no Brasil. *Revista Técnico-Científica do IFSC,* 1-12.

Silva Fernandes, P. (2022). *Inovação educacional: Transformações no ensino e aprendizagem*. Lisboa: Editora Educação e Conhecimento.

Silva, S. M., & Lima, J. Á. de. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *45*(1), 119-138.

Silva, M., & Ferreira, L. (2021), A pedagogia como ciência da educação: Reflexões epistemológicas e contribuições na formação docente, *Educere et Educare*, *16* (38), 35-51.

Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida - Representações, Práticas e Poderes*. Tese de doutoramento à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).

Souza, M. (2010). Prática pedagógica: Conceito, características e inquietações (comunicação). Apresentado no *IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola*, Sinaloa.

Stake, R. (2000). Case studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). London: SAGE.

Stake, R., & Schwandt, T. (2006). On discerning quality in evaluation. In I. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Ed.). *The Sage Handbook of Evaluation* (pp.404-418). London: SAGE.

Stoll, L., & Fink, D. (1995). *Changing our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement.* Buckingham: Open University Press.

Stufflebeam, D. (2000). Foundational models for 21 st century program evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 33-83, 2ªed.). Boston: Kluwer.

Szymanski, H., Almeida, L., & Brandini, R. (2004). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva.* Brasília: Liber Livro.

Teddlie, C., Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned From a 10-year Study of Study of School Effects*. New York/London: Teachers College Press.

Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade": Participação das crianças e cidadania da infância, *Contexto & Educação, 22(*78), 45-68.

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Associação Portuguesa de Sociologia (Eds.), *Educação, Territórios e (Des)Igualdades: II Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 27-29). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária.* Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação, 21(1),* 59-81.

Torres, L. (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Org.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 109-151). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trevisan, G. (2014). *Somos as Pessoas que Temos de Escolher, não são as Outras Pessoas que Escolhem por Nós: Infância e Cenários de Participação Pública: Uma Análise Sociológica dos Modos de Codecisão das Crianças na Escola e na Cidade.* Tese de doutoramento à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).

Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infância, *Revista Iberoamericana de Educación, 26,* 137-164.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* USA: University of Chicago Press.

UNESCO. (1994). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* e *Plano de Ação*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2019). *The 2019 UNESCO Recommendation on Open Educational Resources (OER): Supporting Universal Access to Information Through Quality Open Learning Materials.* Paris: UNESCO.

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança.* Paris: UNICEF.

UNICEF (2020). *Engaged and Heard! Guidelines on Adolescent Participation and Civic Engagement*. Paris: UNICEF.

Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua Fundamentação e Implementação.* Coimbra: Almedina.

Veiga Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem. In A. Lopes da Silva, A. Manuel Duarte, I. Sá, & A.M.Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Villas Boas, B. (2019). Esmiuçando a avaliação formativa. In B. Villas Boas (Ed.), *Conversas sobre Avaliação* (pp. 13-32). Campinas: Papirus.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2003). *Communities of Practice – The Art of Learning Together.* USA: College.

Westat, J. (2002). *The 2002 User-Friendly Handbook for Evaluation.* Arlington: National Science Foundation.

Worgan, M. (2023). "*Inquiry-based Learning": Make Your Classroom More Inclusive.* Disponível em "inquiry-based learning": make your classroom more inclusive (cambridge.org).

World Bank. (1984). *World Development Report 1984.* Oxford: University Press.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Califórnia: SAGE.

Young, M. (2007). *Para que Servem as Escolas? Educação e Sociedade, 28*(101), 1287-1302.

Young, M. (2011). O futuro da educação numa sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação,* (38), 395-416.

Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa, 46*(159), 18-37.

Young, M. (2020). Curriculum theory and the question of knowledge: A response to the six papers. *London Review of Education, 18*(2), 186-195.

Zimmerman, B. (1998). Academic studing and the development of persnal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist, 33*, 73-86.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). New York: Academic Press.

Legislação Consultada

Lei n.º 5/1973, de 35 de julho, Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 221/1974, de 27 de maio, Determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eLeitas ou a eleger depois de 25 de abril de 1974.

Decreto-Lei n.º 735-A/1974, de 21 de dezembro, Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Constituição da República Portuguesa, 1976, 2 de Abril.

Decreto-Lei n.º 769-A/1976, de 23 de outubro, Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Portaria n.º 677/1977, de 4 de novembro, Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Diretivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Portaria n.º 679/1977, de 8 de novembro, Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987. Programa Interminesterial de Promoção do Sucesso Escolar.

Despacho n.º 119/ME/1888, de 15 de julho. Regulamenta as Escolas de Intervenção Prioritária.

Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto, Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro, Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 172/1991, de 10 de maio, Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar (com implementação experimental e parcial).

Resolução do Conselho de Ministros nº 29/1991, 9 de agosto, Programa Educação para Todos.

Despacho Normativo n.º 98-A/1992, de 19 de junho, Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico.

Despacho n.º 178-A/ME/1993, de 30 de junho, Modalidades e Estratégias de Apoio Pedagógico aos Alunos do Ensino Básico, de Acordo com o novo Sistema de Avaliação Aprovado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho.

Despacho n.º 338/1993, de 29 de setembro, Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Lei n.º 24/1999, de 22 de abril, Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/89, de 4 de maio.

Lei n.º 159/1999, de 14 de setembro, Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Lei n.º 166/99, de 29 de Dezembro. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, (1999).

Despacho Conjunto nº 882/1999, de 15 de outubro, Determina a Criação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Lei n.º 30/2002, 20 de dezembro, Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, Aprova o Sistema de Educação e do Ensino Não Superior.

Parecer n.º 7/2004 de 8 de julho. Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar "Eu não desisto".

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, Implementação, Acompanhamento e Avaliação dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento dos Alunos.

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho. Desenvolvimento de Atividades de Animação e de Apoio às Famílias na Educação Pré-escolar e de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração (TEIP2).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, Regime da Escolaridade Obrigatória para as Crianças e Jovens que se Encontram em Idade Escolar e Universalidade da Educação Pré-escolar para as Crianças a Partir dos 5 anos de Idade.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, com as alterações dos Decretos-Leis n.º 91/2013, de 10 de julho, 176/2014, de 12 de dezembro e 17/2016, de 4 de abril, Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da Avaliação dos Conhecimentos a Adquirir e das Capacidades a Desenvolver pelos Alunos.

Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto, alterada pela Portaria n.º 44/2014 de 20 de fevereiro, Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, Estabelece condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social.

Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, Estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico.

Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, Estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março. Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril. Autoriza a Realização de Projetos-piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Autoriza, em Experiência Pedagógica, a Implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Procede à Regulamentação das Ofertas Educativas do Ensino Básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, Procede à Regulamentação dos Cursos Científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, Aprova o Plano 23|24 Escola+, plano de recuperação de aprendizagens e prorroga o mandato da Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar.

ANEXOS

Anexo A: Evoluções na Definição do Conceito de Liderança
(Costa & Castanheira, 2015; Lourenço-Gil et al., 2020)

Anos	Conceito	Paradigma	Autores de Referência
Anos 40 a 80	Visão Mecanicista	Liderança enquanto ato de influenciar um grupo, para atingir determinados objetivos. Visão hierárquica, unidirecional e sequencial de liderança (mecanicista) *3 Variantes* Líder Nato (Anos 40): dotado de traços pessoais característico dos líderes Líder Treinado (Anos 50): com aprendizagem dos comportamentos mais eficazes à liderança de um grupo Líder Ajustável (Anos 60): Adoção de comportamentos mediante as exigências dos contextos.	Bush (modelo formal) Ellstrom (modelo racional) England (modelo tradicional) Bolman e Deal (modelo estrutural) Lewin (modelo comportamental: Autocrático, democrático, liberal) Fiedler (modelo de contingência de liderança)
Anos 80	Visão Cultural	Movimento de "Nova liderança": Alguém que gere o sentido, através de uma visão, missão e valores. O líder cultural apoia assim a construção de uma identidade. O foco centra-se na atuação dos líderes para a criação de uma cultura organizacional, mobilizando e inspirando os seus membros.	Downton e Burns (liderança transformacional) House (liderança carismática)

Pós-modernidade (A partir Anos 90)	Visão Ambígua	As organizações são consideradas organismos flexíveis, instáveis, carregados de ambiguidade, influenciáveis por incerteza externa com impacto na desarticulação interna, conflitos e necessidade de reestruturação pelos seus atores. *3 Estilos* Liderança transformacional (que advém da disseminada nos anos 80): Mobilização de um coletivo pela inspiração, respeito, lealdade; perspetiva assente em valores e convicções do líder que comprometem as suas ações. Liderança instrucional: Fornecimento de recursos e promoção de um clima social da organização; a ação do líder é privilegiadamente direta e dirigida para a instrução. Liderança distribuída: Concebe cenários de atividade, em detrimento da ação de um líder e implica: a) Participação dos atores nos seus processos de liderança (auto-liderança); b) Protagonismo das equipas e valorização do "grupo"; c) Relevo das lideranças intermédias e informais, centros de contrapoder face ao líder formal; d) A ideia de que liderança não implica estar no topo da hierarquia.	Hallinger (liderança instrucional) Bryman (liderança dispersa)

Anexo B: Síntese de Práticas de Liderança Mais Influentes nas Aprendizagens dos Alunos (adaptado de Bolivar, 2015)

Segundo a Perspetiva de Liderança para as Aprendizagens (Leithwood, et al., 2006)	Segundo a Conceção de Liderança Eficaz (Robinson, 2007)	Segundo o Conceito de Liderança Distribuída ou Partilhada (Day et al. (2010)
A) Estabelecer uma meta ou visão de grupo focada no progresso dos alunos; B) Desenvolver praticas pessoais com impacto no desenvolvimento profissional, melhorando a capacidade de resposta às situações; C) Redesenhar a organização, com fomento de uma cultura colaborativa; D) Gerir programas de ensino-aprendizagem, como a supervisão e avaliação do ensino, coordenação de currículo, acompanhamento dos alunos.	A) Estabelecer metas e expectativas; B) Obter e consignar recursos de forma estratégica; C) Planificar, coordenar e avaliar o ensino e o currículo; D) Promover e participar na aprendizagem e desenvolvimento profissional; E) Assegurar um ambiente sistematizado e de apoio.	A) Definir a visão, valores e direção, construindo confiança; B) Melhorar as condições para o ensino e aprendizagem (ambiente e estrutura das instalações, etc.); C) Reestruturar a organização: Redefinir papéis e responsabilidades; D) Melhorar o ensino e aprendizagem (incrementando a perceção de autoestima e autoeficácia); E) Redesenhar e enriquecer o currículo (gerindo-o com flexibilidade e articulação); F) Melhorar a qualidade docente (motivação, melhoria e compromisso);

		G) Construir relações na comunidade escolar (relações positivas, de bem-estar pessoal e profissional); H) Construir relações fora da comunidade escolar (rede de parceiros e de pertença a um contexto social).

Anexo C: Síntese dos Três Decretos-Lei Estruturais sobre Gestão e Administração Escolar dos Anos 70 (Pós 25 de abril de 1974) até 2008

	Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro	Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (com alterações da Lei nº 24/99, de 22 de abril e Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho)
Objeto	Estabelece a regulamentação da gestão das escolas, na procura da disciplina necessária indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo.	Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
Órgãos de Gestão Escolares	Conselho diretivo (CD) Conselho pedagógico (CP) Conselho administrativo (CA)	Conselho de escola ou de área escolar (CE) Diretor executivo (DE) Conselho pedagógico (CP) Conselho administrativo (CA) Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos	Assembleia (AE) Conselho executivo (CE) ou diretor Conselho pedagógico (CP) Conselho administrativo (CA) (Precedidos por comissões instaladoras por 1 ano)

		agregados em áreas escolares (C)	
Composição dos Órgãos	Conselho Diretivo: Presidente, vice-presidente, secretário e vogais, correspondentes a 3 a 5 docentes, incluindo profissionalizados, 2 alunos, apenas de cursos complementares e 1 pessoal não docente. Conselho Pedagógico: Presidente do CD, um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano. Conselho Administrativo: Um presidente, um vice-presidente e um secretário, respetivamente, o presidente do CD, o	Conselho de escola ou de área escolar: 14 a 18 elementos, representantes de docentes, pessoal não docente, associações de pais e encarregados de educação, município, comunidade económica e cultural, e alunos em escolas com ensino secundário. O diretor executivo e o presidente do conselho pedagógico participam nas reuniões do conselho de escola, sem direito a voto. Diretor executivo: Um docente profissionalizado, de um nível de ensino ministrado na escola, com, pelo menos, cinco anos de bom e efetivo serviço e formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar.	Assembleia: Da responsabilidade da escola, até 20 elementos. Inclui docentes (até 50% da sua composição), não docentes e pais/encarregados de educação (no mínimo 10% da sua composição) e alunos em caso de ensino secundário. O presidente do CE ou diretor participam sem direito a voto. Conselho Executivo: Um presidente e dois vice-presidentes. Ou se a opção foi a de um Diretor, este é coadjuvado por dois adjuntos. As lideranças topo são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e

	vice-presidente do CD e o chefe de secretaria.	É coadjuvado por equipa de adjuntos (em número fixado por Despacho). Conselho pedagógico: O diretor executivo, lideranças intermédias docentes, representantes de Associações de Pais e Encarregados de Educação e Serviços Técnico-Pedagógicos. Preside um dos docentes. Conselho administrativo: O diretor executivo, que preside, um dos adjuntos e o chefe dos serviços de administração escolar. Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares: Um docente.	qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. Conselho Pedagógico: Representantes de docentes, estruturas de orientação e serviços de apoio educativo, de associações de pais e encarregados de educação, de alunos no ensino secundário, de pessoal não docente e de projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros. O presidente do conselho executivo ou o diretor é membro do conselho pedagógico. Conselho Administrativo: Presidente do conselho executivo ou diretor, chefe dos serviços de administração escolar e um dos vice-presidentes do conselho executivo ou adjunto do diretor. Preside o presidente do

			conselho executivo ou diretor.
Processo de Seleção	Conselho Diretivo: Eleição de docentes e não docentes em assembleia eleitoral docente e não docentes, respetivamente, e eleição de alunos pelos delegados de todas as turmas (mínimo 10). Conselho Pedagógico: Os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade eLeitos pelos docentes. Conselho Administrativo: Por inerência.	Conselho de escola ou conselho de área escolar: por eleição e designação. Diretor executivo: Selecionado mediante concurso, promovido pelo presidente do conselho da escola. Os adjuntos são nomeados pelo diretor. Conselho pedagógico: Por designação dos respetivos pares. Conselho administrativo: Por inerência e nomeação. Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares: Eleito pelo pessoal docente.	Assembleia: Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respetivamente, pelos alunos, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente. Os pais são eleitos pelos seus órgãos representativos. Os membros da comunidade são designados (autarquia) e cooptados (comunidade). Conselho Executivo ou Diretor: Eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos

			pais e encarregados de educação. Conselho Pedagógico: Da responsabilidade da escola, definido em Regulamento Interno. Conselho Administrativo: Por inerência e designação.
Funções	Conselho Diretivo: Órgão colegial deliberativo do estabelecimento de ensino, excetuada a competência específica do conselho pedagógico e do conselho administrativo, com atribuições regulamentadas pela Portaria n.º 677/77 de 4 de novembro. Conselho Pedagógico: Definir a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, cooperação entre todos os membros da	Conselho de escola de área escolar: Órgão de direção responsável pela orientação das atividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Diretor executivo: Órgão unipessoal de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa, patrimonial e financeira, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que	Assembleia: Órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo. Conselho Executivo ou Diretor: Órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

	escola, para garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos. O seu funcionamento é regulamentado pela Portaria nº. 679/77 de 8 de novembro. Conselho Administrativo: Criar, implementar e avaliar as regras a que deve obedecer a administração do estabelecimento, de acordo com as Leis gerais da contabilidade pública e a orientação da Direção-Geral de Pessoal e Administração.	satisfaçam as aspirações da comunidade escolar. Conselho pedagógico: órgão de coordenação e orientação educativa, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Conselho administrativo: órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola, nos termos das disposições legais em vigor. Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares: Planificar, programar e coordenar as atividades educativas do núcleo, em cumprimento das orientações do diretor e promovendo a participação dos docentes do núcleo dos assuntos de natureza pedagógica e disciplinar; pais e encarregados de	Conselho Pedagógico: Órgão de coordenação e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico-didático, orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente. Conselho Administrativo: Órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.

		educação e demais comunidade.	
Aspetos de Inovação	Procura de norma para o funcionamento do sistema educativo, numa era pós 25 abril 74 e implementação do estado democrático.	Situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade, convocando o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola.	Contempla instrumentos de autonomia e regula a as estruturas formais de gestão com protagonismo no desenvolvimento das suas políticas educativas.

Anexo D: Exemplos de Métodos Respondentes a Metodologias Ativas
(adaptado de Cosme, et al., 2020)

Trabalho por Projeto	Respeita a um método tendencialmente operacionalizado em grupo, com um grau elevado de participação dos seus elementos, sendo particularmente rica para a integração de diversos conteúdos programáticos e o trabalho transdisciplinar, para além do fomento de competências pessoais e sociais como a cooperação e a resolução de problemas. As autoras identificam como vantagens: a) ampliação do aproveitamento do talento de cada elemento; b) incremento da motivação pela participação ativa na realização da tarefa; c) descentralização do poder, com inerente aumento da responsabilização pelos produtos e aprendizagens realizadas; d) riqueza e produtividade, pela relação entre as diferentes áreas de saber.
Resolução de Problemas	Parte de uma proposição de um problema para oferecer um conjunto de oportunidades de aprendizagens. Encontra na planificação condição primordial para a sua ação, uma vez que pressupõe: a) a apresentação do problema; b) a realização das tarefas com vista à sua resolução, muitas vezes optando-se pelo trabalho em grupo, que, duplamente, desafia os elementos a encontrar as suas regras de funcionamento; c) a apresentação e discussão dos resultados obtidos, por norma, em plenário, de forma a socializar e ressignificar conhecimentos; d) a formulação de novos problemas, fruto de um trabalho de discussão, reflexão e incitação a novas descobertas.
Aprendizagem por Descoberta Guiada	Iniciando-se com a definição de objetivos a alcançar, seguindo-se uma orientação para um trabalho de pesquisa (o qual pode ser coadjuvado por um guião de etapas a serem exploradas e/ou um diálogo orientado e intencional para a resolução da situação), resolução do problema (constituindo-se como oportunidade para a monitorização, por parte dos alunos, da adequação dos seus esforços para o alcance de resultados) e, conclusão, que poderá incitar a revisão ou o aprofundamento do problema ou de outros adjacentes.

Sala de Aula Invertida	Método introduzido por Bergmann (2018, citado pelas autoras) pressupõe verter para o contexto de sala de aula as tarefas mais cognitivas (como a Leitura de textos, a sua análise e o desenvolvimento de pensamento crítico sobre dado assunto) em detrimento da sua realização tipicamente pelo professor, aquando da planificação de uma aula. Tal permite que os alunos ampliem os seus conhecimentos e competências, uma vez que se assumem como os atores privilegiados das suas tarefas e consequentes aprendizagens. Implica, contudo, um trabalho preparatório exigente ao professor, no sentido de selecionar o problema, o material a disponibilizar ou as fontes para eventuais pesquisas.

Obs.: As metodologias ativas conferem a oportunidade de os alunos ampliarem os seus conhecimentos integradamente com o desenvolvimento de um repertório de competências, conjugando o conhecimento com a sua aplicabilidade.

Anexo E: Participação de Portugal em Estudos de Avaliação Internacionais

(adaptado de Fernandes, 2007b, 2014; CNE, 2020)

Primeira Participação de Portugal	Entidade Tutelar	Estudo	Objetivo
1991	Educational Testing Service, EUA	Second International Assessment of Educational Progress (IAEP-II)	Avaliação de habilidades matemáticas e científicas em alunos de 9 e 13 anos dos Estados Unidos e de outros 19 países, com tecnologia específica.
1995	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)	Avaliação internacional do desempenho dos alunos do 4.º e do 8.º ano de escolaridade em matemática e em ciências.
2000	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)	Program for International Student Assessment (PISA)	Avaliação de alunos de 15 anos sobre competências de Leitura, matemática, ciências, resolução colaborativa de problemas e literacia financeira.
2011	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)	Avaliação da literacia de Leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade.

2018	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	International Computer and Information Literacy Study (ICILS)	Avaliação da literacia digital e de informação em jovens com idades entre 13 e 14 anos.

Anexo F: Dados Escolares Obtidos no PISA 2012, 2015 e 2018 Relativos a Retenção Escolar

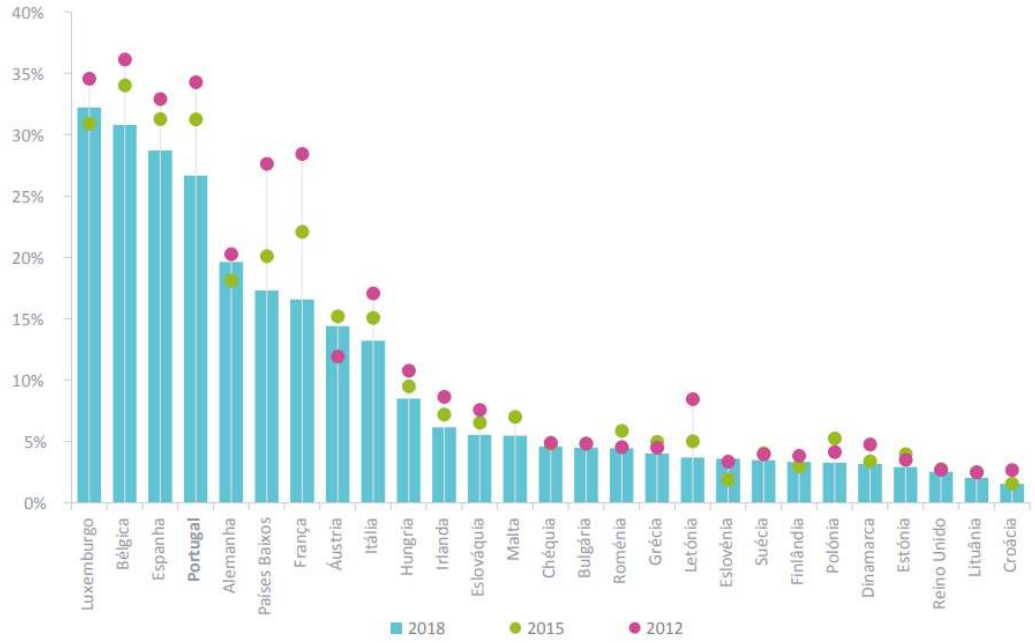


Figura F1. Alunos em Percentagem com Pelo Menos Uma Retenção Escolar (PISA 2012, 2015 e 2018, OCDE adapt. por CNE, 2020).

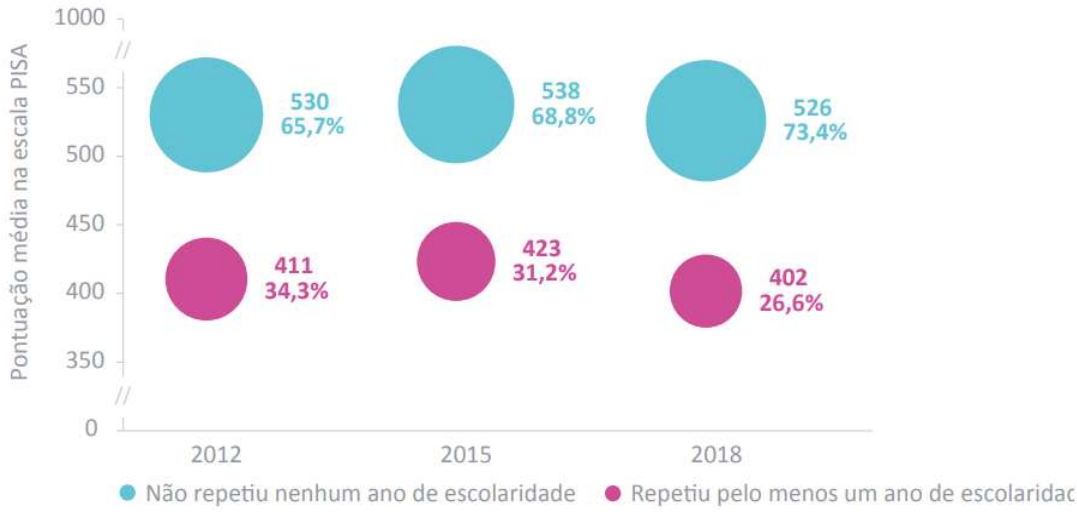


Figura F2. Percentagem e Desempenho de Alunos que Não Repetiram ou que Repetiram pelo Menos um Ano de Escolaridade em Portugal (PISA 2012, 2015 e 2018, adapt. por CNE, 2020).

*O relatório não apresenta os mesmos resultados para o ano de 2022 (em alternativa ao ano de 2021, por motivos de combate à pandemia derivado de SARS-COV-19).

Anexo G: Enquadramento do Modelo Lógico da Presente Investigação

Objetivo Geral	Metodologia/ Instrumentos	Especificações
Conhecer a perceção da eficácia de atores escolares de uma determinada realidade portuguesa em relação à sua liderança pedagógica.	Quantitativa: 1.Questionário Qualitativa: 1. Análise documental. 2. Entrevista semiestruturada individual. 3. Entrevistas semiestruturadas de grupo.	Aplicação via digital do questionário à totalidade do corpo docente e técnicos especializados do ciclo a investigar (VAL-ED). Recolha de documentos orientadores da gestão do Agrupamento de Escolas. Entrevista individual ao Diretor de Agrupamento. Entrevista de grupo a líderes pedagógicos (direções de turma ou coordenação de projetos), Não Docentes (incluindo representantes municipais) e representantes de Associações de Pais e Encarregados de Educação.
Caracterizar a perceção dos atores escolares face um conjunto de práticas pedagógicas e compreender as suas relações com as políticas escolares vigentes.	Qualitativa: 1. Análise documental. 2. Entrevista semiestruturada de grupo a líderes intermédios (conselho pedagógico),	Documentos orientadores da gestão educativa do Agrupamento. Entrevista de grupo a representantes do Conselho Pedagógico e docentes de um ciclo de ensino selecionado.

	representantes de docentes e alunos de um ciclo selecionado. 3. Observação de sala de aula.	Entrevista de grupo a representantes de alunos, dos respetivos anos/turmas e professores entrevistados. Observação de aulas do respetivo ciclo em estudo, com recurso a registo em grelha.
Verificar de que forma as práticas de liderança pedagógica percebidas se relacionam com os resultados académicos e sociais dos alunos.	Quantitativa: a) Resultados académicos: Contempla-se a média da última classificação atribuída por cada docente inquirido (teste de hipóteses). b) Resultados sociais: Analisam-se outros impactos no percurso escolar dos alunos obtidos em entrevistas aos docentes e alunos.	Inquérito por questionário e entrevista aos docentes e alunos.

Anexo H: Instrumentos

Questionário aos Docentes e Técnicos Especializados da Instituição Escolar (VAL-ED)

QUESTIONÁRIO DE LIDERANÇA EM EDUCAÇÃO

Adaptado de Universidade de Vanderbilt

1. **Responde na qualidade de** (Assinale com um x):

Técnico/a Superior Especialziado[1] ☐ Professor/a[2] ☐

1.1. **Anos de experiência nestas funções:** ☐

1.2. **Anos de experiência na atual instituição escolar:** ☐

1.3. **Em que anos leciona ou exerce funções técnicas:**

	2º Ciclo		**3º Ciclo**		
	5º	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**
Indicar a(s) sua(s) opção(ões) com uma cruz					

1.4. **Se é docente, a que departamento curricular pertence? (Assinale com uma cruz "X" a sua opção)**

Pré-escolar e 1º Ciclo	
Línguas	
Expressões	
Matemática e Ciências Experimentais	
Ciências Sociais e Humanas	
Educação Especial	

1.5. **Se acumula com funções de liderança pedagógica, quais são?**

Direção de Turma ou Coordenação Disicplinar $_1$ ☐

Coordenação de EMAEI$_2$ ☐

Coordenação de Outros Projetos$_3$ ☐

O questionário de Liderança em Educação de Vanderbilt (VAL-ED) mede a eficácia das atuações mais importantes da direção que influenciam o desempenho docente e a aprendizagem dos alunos. Pede-se que qualifique a eficácia de cada uma das 72 práticas de liderança com base em evidências.

Leia e classifique cada um dos itens, de acordo com as seguintes indicações:

1. Na coluna "valoração do grau de eficácia", deve assinalar também com uma cruz "X" o grau de eficácia segundo a escala que se apresenta.
2. No final, ordene com uma cruz "X" as principais "fontes de evidência" a que recorre para fundamentar a sua opinião global.

Considere este exemplo antes de começar a responder:

Objetivos de Aprendizagem Elevados	Valoração do grau de eficácia				
	Ineficaz$_1$	Pouco eficaz$_2$	Eficaz$_3$	Bastante eficaz$_4$	Muito eficaz$_5$
Planificação	X				

	Planifica o ensino exigido pelos alunos com necessidades especiais tendo por base dados de avaliação					
	Planifica um calendário que permita um ensino de qualidade			X		

1. Para o item 1: "Quão eficaz é a direção para garantir que o AE/E planeia o ensino exigido pelos alunos com necessidades especiais com base em dados de avaliação", o entrevistado marcou um grau de eficácia ineficaz.
2. Para o item 2: "Quão eficaz é a direção para garantir que o AE/E planeia um cronograma que permita um ensino de qualidade", o entrevistado marca uma categoria eficaz.

Abaixo encontra as definições das "Componentes Básicas" contidas no questionário, assim como as dimensões de liderança da direção nela contemplada.

1. Objetivos de aprendizagem elevados: objetivos individuais, de equipa e de AE/E para que os alunos alcancem a aprendizagem integral (académica e social).

2. Currículo rigoroso: conteúdos académicos ambiciosos fornecidos a todos os alunos nas áreas disciplinares ou disciplinas.

3. Qualidade do ensino: práticas de ensino que alcançam bons resultados de aprendizagem académica e social nos alunos.

4.Cultura de aprendizagem e trabalho em equipa: ambiente de trabalho em equipa entre professores na qual a aprendizagem social e escolar dos alunos é o principal eixo.

5.Relacionamento com a Comunidade: Existem vínculos com famílias e outras instituições comunitárias para melhorar a aprendizagem académica e social.

6.Responsabilidade pelos resultados: A liderança está comprometida em alcançar altos níveis de aprendizagem académica e social dos alunos. Assume uma responsabilidade individual e coletiva entre professores e alunos.

Cada uma destas "Componentes Básicas" deve ser avaliada nas seguintes "Dimensões": planificação, desenvolvimento, suporte, inclusão, comunicação e monitorização que surgem na coluna esquerda.

Para começar a responder, pode pf virar a página.

Objetivos de Aprendizagem Elevados Quão eficaz é a direção para garantir que o AE/E...		Valoração do grau de eficácia				
		Ineficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muito eficaz
Planificação	1. Define objetivos elevados para a aprendizagem de todos os alunos					
	2.Define objetivos que o corpo docente levará a cabo para melhorar a aprendizagem dos alunos					
Desenvolvimento	2. Estabelece acordos entre professores para promover um nível elevado de aprendizagem					
	4. Cria expectativas nos professores para manter níveis elevados de exigência para a aprendizagem dos alunos					
Apoio	5. Incentiva os alunos a atingir com sucesso as metas de aprendizagem					
	6. Apoia os professores para se identificarem com os objetivos do AE/E					
Inclusão	7. Tem programas educativos individualizados para alcançar um nível elevado de aprendizagem em todos os alunos					
	8. Supera baixas expectativas para alunos com necessidades especiais					
Comunicaçã						

	9. Comunica aos professores metas elevadas de aprendizagem					
	10. Informa as famílias e a comunidade dos objetivos de aprendizagem					
Acompanhamento	11. Supervisiona a aprendizagem dos alunos para alcançar níveis elevados de realização					
	12. Supervisiona detalhadamente os resultados alcançados					

Currículo Rigoroso Quão eficaz é a direção para garantir que o AE/E...		Valoração do grau de eficácia				
		Ineficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muito eficaz
Planificação	13. Planeia rigorosamente um currículo para todos os alunos					
	14. Planeia rigorosamente o acesso aocurrículo para alunos com necessidades especiais					
Desenvolvimento	15. Cria sequências rigorosas para promover uma boa aprendizagem					
	16. Desenvolve um currículo rigoroso em todas as aulas					
Apoio	17. Dispõe os materiais necessários para desenvolver o currículo					

	18. Apoia os professores para levarem a cabo um ensino coerente com o currículo oficial					
Inclusão	19. Propõe um currículo que responde à diversidade dos alunos e das suas famílias					
	20. Foca a atenção dos professores para os alunos em risco de fracasso escolar					
Comunicação	21. Debate a adaptação do currículo oficial					
	22. Discute como abordar o conteúdo académico em programas especiais e regulares					
Acompanhamento	23. Avalia o grau em que todos os alunos completam o programa curricular					
	24. Avalia o cumprimento do currículo estabelecido					

Qualidade do Ensino Quão eficaz é a direção para garantir que o AE/E..		Valoração do grau de eficácia				
		Ineficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muito eficaz
Planificação	25. Planifica o ensino exigido pelos alunos com necessidades especiais tendo por base dados de avaliação					

	26. Planifica um calendário que permita um ensino de qualidade					
Desenvolvimento	27. Coordena esforços para melhorar o ensino em todas as turmas					
	28. Tem professores com a experiência necessária para desenvolver um ensino que melhore a aprendizagem dos alunos					
Apoio	29. Apoia a colaboração entre professores para melhorar o ensino com impacto nas aprendizagens dos alunos					
	30. Cria oportunidades para que os professores melhorem as suas práticas educativas					
Inclusão	31. Garante o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade					
	32. Garante igualdade de oportunidades para um ensino de qualidade fora do horário escolar					
Comunicação	33. Aborda a análise às práticas docentes em reuniões docentes					
	34. Comunica aos professores como eliminar barreiras que impedem os alunos de aceder a uma educação de qualidade					
Acompanhamento	35. Supervisiona como o tempo de ensino é usado					
	36. Acompanha a prática docente					

Cultura de Aprendizagem e Trabalho Profissional Quão eficaz é a direção para garantir que o AE/E...		Valoração do grau de eficácia				
		Ineficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muito eficaz
Planificação	37. Planeia programas e políticas que promovam a convivência e a ordem					
	38. Planeia um ambiente favorável no qual a aprendizagem do aluno é o eixo central					
Desenvolvimento	39. Cria um ambiente de aprendizagem no qual todos os alunos são conhecidos e atendidos					
	40. Contribui para a construção de uma cultura que valoriza a realização académica					
Apoio	41. Fornece recursos para construir uma cultura focada na aprendizagem dos alunos					
	42. Apoia o trabalho em equipa para melhorar o ensino					
Inclusão	43. Aposta numa cultura de aprendizagem que respeita a diversidade dos alunos					
	44. Incita os alunos a participarem na comunidade escolar					
Comunicação	45. Comunica às famílias os aspectos que promovem uma cultura escolar positiva					

	46. Discute os principios que devem reger o exercício profisisonal					
Acompanhamento	47. Supervisiona a participação dos alunos em atividades sociais e escolares					
	48. Avalia a cultura escolar desde a perspectiva dos alunos					

Relação com a Comunidade Quão eficaz é a direção para garantir que o AE/E		Valoração do grau de eficácia				
		Ineficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muito eficaz
Planificação	49. Dispõe de um plano que fomenta as relações AE/E e a comunidade em torno de objetivos escolares					
	50. Dispõe de um plano para impulsionar ações com a comunidade coerentes com as metas educativas					
Desenvolvimento	51. Desenvolve programas que considerem necessidades da comunidade					
	52. Estabelece sinergias com as empresas para apoiar a aprendizagem social e escolar dos alunos					
Apoio	53. Dispõe de recursos adicionais para a criação de sinergias com organismos externos para melhorar o ensino e aprendizagem					

	54. Aloca recursos que disponibilizam acordos com as familias e comunidade para garantir a aprendizagem					
Inclusão	55. Cria mecanismos para chegar às familias menos implicadas					
	56. Desafia os professores para o trabalho com instituições da comunidade para apoiar os alunos com baixo rendimento					
Comunicação	57. Escuta e tem em conta as sugestões da comunidade					
	58. Escuta e tem em conta as opiniões e necessidades de todas as famílias					
Acompanhamento	59. Recolhe informação sobre os recursos e bens da comunidade					
	60. Supervisiona a eficácia das relações entre a escola e a comunidade					

Responsabilidade pelos Resultados Quão eficaz é a direção para garantir que o AE/E…		Valoração do grau de eficácia				
		Ineficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muito eficaz
Planificação	61. Dispõe de um plano que fomenta a responsabilidade individual e colectiva dos professores pelas aprendizagens dos alunos					
	62. Dispõe de um plano para dar conta dos resultados académicos e sociais dos alunos às partes interessadas					
Desenvolvimento	63. Tem em conta propostas do corpo docente para manter a sua responsabilidade nas aprendizagens					
	64. Promove a responsabilidade social e académica de maneira equitativa para todos os alunos					
Apoio	65. Contempla tempo para avaliar as aprendizagens dos alunos					
	66. Contempla tempo para avaliar as propostas dos profesores sobre as aprendizagens dos alunos					
Inclusão	67. Desafía os professores para que não atribuam o insucesso escolar a outros					
	68. Incita para que os alunos demonstrem altos níveis de aprendizagem social e escolar					
Comunicaçã						

	69. Discute o progresso para o cumprimento das metas escolares com os pais					
	70. Comunica aos professores como os resultados obtidos serão utilizados para a melhoria escolar					
Acompanhamento	71. Analisa a influência das avaliações dos professores sobre o aperfeiçoamento curricular					
	72. Supervisiona a precisão e adequação dos dados usados para melhorar os resultados dos alunos					

2. Quais as principais "fontes de evidência" que fundamentam a sua opinião? (ordene de 1º - a mais frequente- a 5º - a menos frequente).

	1º	2º	3º	4º	5º
Relatórios de Terceiros					
Observações Pessoais					
Documentos do AE					
Projetos e Atividades Escolares					
Outras Fontes					

3. Na última avaliação classificatória que existiu neste Agrupamento, qual a foi nota média que atribuiu? ☐

4. Atendendo ao Perfil de Competências dos Alunos à Saída da Escolaridade Obriagtória, que identifica:

Áreas de Competência	Nº competências com maior evolução
Competências Cognitivas: Capacidade de compreensão, análise, síntese e avaliação de informações.	
Competências Socio emocionais: Habilidades de comunicação, empatia, trabalho em equipa e resolução de conflitos.	
Competências Práticas: Habilidades práticas e técnicas necessárias para a vida quotidiana e o mundo do trabalho.	
Competências Críticas e Criativas: Pensamento crítico, criatividade, inovação e capacidade de tomar decisões informadas.	

Identifique, em número, quantas identifica com uma maior evolução nos seus alunos, desde o início do ano letivo.

Muito obrigada pela sua participação!

Guião de Entrevista Semiestruturada ao Líder Escolar Topo

Sobre Liderança Pedagógica

(*Objetivo Específico: Conhecer os objetivos de aprendizagem da liderança, se assegura objetivos individuais, de equipa e de Escola para que os alunos alcancem aprendizagens de qualidade no plano escolar e social).*

1. Este AE Assume como visão no seu Projeto Educativo ser uma escola pública do concelho de referência, com a comunidade mais feliz; como missão, a de cocriar cidadãos autónomos, responsáveis, criativos, críticos, solidários e aptos à coexistência em diversidade e complexidade; os seus valores assentam na autonomia, liberdade, bem-estar e sabedoria (Projeto Educativo do AE, 2018),

a. Em que medida considera que o Diretor deve contribuir para a prossecução desta missão? Que práticas desenvolve?

2. Qual a centralidade da aprendizagem no projeto educativo deste Agrupamento?

(Objetivo Específico: No âmbito de um currículo rigoroso, explorar que objetivos e trâmites de gestão de currículo para uma educação de excelência de todos os launos nas diversas áreas ou domínios curriculares).

1. Considerando que "o currículo define a natureza da instituição escolar" (Roldão, 2019):

a. O que inclui o projeto curricular de escola, como resultado das opções e prioridades deste AE?

b. De que forma articulam com o currículo *core* e as orientações e prioridades definidas a nível nacional?

c. O corpo docente participa na gestão pedagógica escolar? De que forma (diretamente, através dos seus Departamentos, via Conselho Pedagógico)?

2. Qual o "rosto" deste AE em matéria de metodologias e métodos de ensino?

a. Como organizar os vários métodos de ensino para que os alunos retirem vantagem? (ex. métodos expositivos, métodos de aprendizagem ativa – trabalho de projeto, resolução de problemas, etc.).

b. E como organizar ações de suporte às aprendizagens, seja de pesquisa (apoio tutorial, oficinas, observações, visitas de estudo, etc.) ou de participação dos alunos (intercâmbios, assembLeias, debates, etc.)?

c. Que decisões são de caracter interdisciplinar? Que autonomia é dada a cada docente?

d. Os alunos participam neste tipo de decisões?

3. De acordo com Gowin (1981), no ensino, há um triangulo partilhado: O professor, o aluno e o material educativo.

a. Como se prepara o professor para ensinar?

b. E quanto ao material educativo, como é organizado, e apresentado aos alunos? Para além do manual, que outro tipo de materiais habitam a sala de aula?

c. E em relação aos alunos, há alguma preparação a fim de os disponibilizar para as aprendizagens? Como ajudam os alunos a estudar?

4. E quanto ao espaço físico, de sala de aula, como o organizam em consonância com as metodologias e métodos de ensino eleitas?

5. Existe uma política de avaliação pedagógica das aprendizagens institucional? Se sim, gostaria de a descrever (relação avaliação sumativa-formativa, critérios e articulação com as aprendizagens essenciais a realizar); se não, que reflexão formula sobre o assunto?

a. Que estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação "vivem" na sala de aula? Porquê?

b. Como se caracteriza a avaliação formativa que os professores aplicam em contexto de ensino-aprendizagem?

6. Quais as práticas pedagógicas que já não servem os alunos atualmente e quais as que importa reforçar?

7. Que indicadores são por si valorizados para autoavaliar a escola? Debate esta autoavaliação com membros desta comunidade escolar? Se sim, de que forma e com quem); se não, que reflexão formula sobre o assunto?

8. Que relação estabelece entre a avaliação interna e externa das aprendizagens?

(Objetivo Específico: Compreender que ensino de qualidade é percebido, se o mesmo é integrador de práticas docentes efetivas que promovam aprendizagens escolares e sociais dos alunos).

9. No seu projeto de missão, que objetivos traçou para uma educação de qualidade? Em que opções se centra, como as comunica e desenvolve?

(Objetivo Específico: Conhecer a cultura de aprendizagem e trabalho entre os docentes, e qual a prioridade dada na aprendizagem escolar e social dos alunos).

10. Na sua ação, tem possibilidade de prestar apoio individualizado aos professores e pessoal não docente? Se sim, de que forma?

11. E os docentes têm oportunidades de aprendizagem entre pares? Que mecanismos aciona para este efeito?

12. Refere o Projeto Educativo do AE que o agrupamento centra nos departamentos curriculares a articulação horizontal e vertical do currículo, bem como a implementação de uma metodologia comum para as práticas de diferenciação pedagógica em contextos de aprendizagem.

a. Como envolvem os departamentos e os docentes neste alinhamento comum?

b. E como monitoriza esta concertação e trabalho colaborativo?

(Objetivo Específico: Caracterizar a relação com a comunidade, designadamente vínculos com as famílias e instituições da comunidade para a melhoria das aprendizagens escolar e social dos alunos).

13. A relação escola – família de que forma é promovida, no sentido do desiderato de uma relação positiva, respeito mútuos e participação efetiva na vida diária escolar?

14. E no que respeita à comunidade: A mesma é recurso ou a escola igualmente incrementa valor à sua comunidade local? Quer identificar exemplos concretos de ações desenvolvidas?

(Objetivos Específico: Perceber se a liderança assume como compromisso o alcance de níveis de aprendizagem escolar e social dos alunos elevados, contando com uma responsabilidade individual e coletiva).

15. Em caso de fracasso com uma qualquer meta definida. De quem é a responsabilidade? Que estratégias desenvolve para a melhoria?

16. Como descreve os resultados académicos e sociais dos alunos deste Agrupamento?

Pergunta Final

17. Na prossecução da sua missão e dos objetivos desta escola, o que falta ainda fazer?

Muito grata pelo tempo e investimento disponibilizados.

Guião de Entrevista Semiestruturada em Grupo a Líderes Pedagógicos

Sobre Liderança Pedagógica

(*Objetivo Específico: Conhecer os objetivos de aprendizagem da liderança, se assegura objetivos individuais, de equipa e de Escola para que os alunos alcancem aprendizagens de qualidade no plano escolar e social).*

1. Este AE Assume como visão no seu Projeto Educativo ser uma escola pública do concelho de referência, com a comunidade mais feliz; como missão, a de cocriar cidadãos autónomos, responsáveis, criativos, críticos, solidários e aptos à coexistência em diversidade e complexidade; os seus valores assentam na autonomia, liberdade, bem-estar e sabedoria (Projeto Educativo do AE, 2018),

a. Em que medida considera a liderança deve contribuir para a prossecução desta missão? Que práticas se desenvolvem neste AE?

b. O corpo docente participa na gestão pedagógica escolar? De que forma (diretamente, através dos seus Departamentos, via Conselho Pedagógico)?

(Objetivo Específico: No âmbito de um currículo rigoroso, explorer que objetivos e trâmites de gestão de currículo para uma educação de excelência de todos os launos nas diversas áreas ou domínios curriculares).

2. Que opções ao nível do currículo a escola adota para uma aprendizagem de todos e de cada aluno?

3. Existe uma política de avaliação pedagógica das aprendizagens institucional? Se sim, gostariam de a descrever (relação avaliação sumativa-formativa, critérios e articulação com as aprendizagens essenciais a realizar); se não, que reflexão formulam sobre o assunto?

(Objetivo Específico: Compreender que ensino de qualidade é percebido, se o mesmo é integrador de práticas docentes efetivas que promovam aprendizagens escolares e sociais dos alunos).

4. Que medidas discriminam para uma educação de qualidade?

(Objetivo Específico: Conhecer a cultura de aprendizagem e trabalho entre os docentes,e qual a prioridade dada na aprendizagem escolar e social dos alunos).

5. O corpo docente tem possibilidade de beneficiar de apoio individualizado para a melhoria da sua ação educativa? Se sim, de que forma?

6. E de mecanismos para a partilha e aprendizagem entre pares (docentes)? Se sim, de que forma? Se não, o que proporiam implementar para uma ação coletiva mais coesa e eficaz?

(Objetivo Específico: Caracterizar a relação com a comunidade, designadamente vínculos com as famílias e instituições da comunidade para a melhoria das aprendizagens escolar e social dos alunos).

7. A relação escola – família de que forma é promovida, no sentido do desiderato de uma relação positiva, respeito mútuos e participação efetiva na vida diária escolar?

8. E no que respeita à comunidade: A mesma é recurso ou a escola igualmente incrementa valor à sua comunidade local? Querem identificar exemplos concretos de ações desenvolvidas?

(Objetivo Específico: Perceber se a liderança assume como compromisso o alcance de níveis de aprendizagem escolar e social dos alunos elevados, contando com uma responsabilidade individual e coletiva).

9. Em caso de fracasso com uma qualquer meta definida. De quem é a responsabilidade? Que estratégias desenvolvem para a melhoria?

10. Que indicadores são neste AE valorizados para autoavaliar a escola? Esta autoavaliação é debatida com membros desta comunidade escolar? Se sim, de que forma e com quem?

11. Como descrevem os resultados académicos e sociais dos alunos deste Agrupamento?

Perguntas Finais

12. Na prossecução dos objetivos desta escola, o que falta ainda fazer?

Muito grata pelo tempo e investimento disponibilizados.

Guião de Entrevista Semiestruturada em Grupo a Representantes da APEE

Sobre Liderança Pedagógica

(*Objetivo Específico: Conhecer os objetivos de aprendizagem da liderança, se assegura objetivos individuais, de equipa e de Escola para que os alunos alcancem aprendizagens de qualidade no plano escolar e social).*

1. Este AE Assume como visão no seu Projeto Educativo ser uma escola pública do concelho de referência, com a comunidade mais feliz; como missão, a de cocriar cidadãos autónomos, responsáveis, criativos, críticos, solidários e aptos à coexistência em diversidade e complexidade; os seus valores assentam na autonomia, liberdade, bem-estar e sabedoria (Projeto Educativo do AE, 2018),

a. Em que medida consideram que a liderança deve contribuir para a prossecução desta missão? Como é que descrevem a ação da liderança?
b. Conhecem o Projeto Educativo deste Agrupamento? Se sim, conseguem sumariar quais os seus principais conteúdos?

(Objetivo Específico: No âmbito de um currículo rigoroso, explorer que objetivos e trâmites de gestão de currículo para uma educação de excelência de todos os launos nas diversas áreas ou domínios curriculares).

1. Sobre as Aprendizagens dos vossos Educandos,
a. Como é que vos educandos aprendem nesta escola? Que métodos, que materiais, que dinâmicas são promovidas?
b. Como é que vossos educandos são avaliados? E quando ou com que regularidade?
c. Como imaginam que seja uma aula no AE?
d. São de alguma forma promovidas ações de apoio a alunos com baixo desempenho? Se sim, quais?

(Objetivo Estratégico: Compreender que ensino de qualidade é percebido, se o mesmo é integrador de práticas docentes efetivas que promovam aprendizagens escolares e sociais dos alunos).

3. Que objetivos é que identificam neste AE para uma educação de qualidade?

a. Como é que vos comunicam estes objetivos?

(Objetivo Específico: Caracterizar a relação com a comunidade, designadamente vínculos com as famílias e instituições da comunidade para a melhoria das aprendizagens escolar e social dos alunos).

4. São conferidos espaços e tempos para os Pais/EE participarem no sentido do desiderato de uma relação positiva, respeito mútuos e participação efetiva na vida diária escolar?

a. Se sim, de que forma e em que domínios: Gestão Ensino-Aprendizagem; Inclusão; Avaliação; Organização da Escola; Lazer e convívio, outros?

5. Centrando-nos no planeamento e nos projetos da escola na e com a comunidade, na vossa opinião,

a. O AE dispõe de um plano ou projeto que promove a relação com a comunidade para melhorar o ensino e a aprendizagem ou para cumprir objetivos escolares? Se sim, como por exemplo?

6. Aloca recursos concebidos com as famílias para avançar nas aprendizagens dos alunos? Se sim, como por exemplo?

7. O AE tem um plano de impacto social (ações que ajudem a responder a necessidades da comunidade)? Se sim, como por exemplo?

8. Atendendo às famílias menos comprometidas com a escola,

a. Há pela liderança do AE ações que se destinam a envolver estas famílias?
b. E os representantes de pais/EE procuram envolver estas famílias? Se sim, de que forma?

(*Objetivo Específico: Perceber se a liderança assume como compromisso o alcance de níveis de aprendizagem escolar e social dos alunos elevados, contando com uma responsabilidade individual e coletiva).*

9. Sobre a comunicação Escola-famílias-comunidade, de acordo com a vossa perceção:

a. As sugestões da comunidade são escutadas e tidas em conta?

b. As opiniões e necessidades das famílias são escutadas e tidas em conta?

10. Há algo mais que considerem importante referir?

Muito obrigada pela disponibilidade e tempo despendidos. Muito sucesso para vós e para os vossos educandos.

Guião de Entrevista Semiestruturada em Grupo a Pessoal não Docente

Sobre Liderança Pedagógica

(*Objetivo Específico: Conhecer os objetivos de aprendizagem da liderança, se assegura objetivos individuais, de equipa e de Escola para que os alunos alcancem aprendizagens de qualidade no plano escolar e social).*

1. Este AE Assume como visão no seu Projeto Educativo ser uma escola pública do concelho de referência, com a comunidade mais feliz; como missão, a de cocriar cidadãos autónomos, responsáveis, criativos, críticos, solidários e aptos à coexistência em diversidade e complexidade; os seus valores assentam na autonomia, liberdade, bem-estar e sabedoria (Projeto Educativo do AE, 2018),

a. Como é que descrevem as práticas da liderança no cumprimento desta missão?

b. Conhecem o Projeto Educativo deste Agrupamento? Se sim, conseguem resumir os seus conteúdos principais?

(Objetivo Específico: Compreender que ensino de qualidade é percebido, se o mesmo é integrador de práticas docentes efetivas que promovam aprendizagens escolares e sociais dos alunos).

2. Que objetivos é que identificam neste AE para uma educação de qualidade?

a. Esses objetivos são vos comunicados? Se sim, como? E quando?

(Objetivo Específico: Conhecer a cultura de aprendizagem e trabalho entre os docentes, e qual a prioridade dada na aprendizagem escolar e social dos alunos).

3. Há espaços e tempos para participarem na vida da escola?

a. Se sim, de que forma e em que áreas: Gestão Ensino-Aprendizagem; Inclusão; Avaliação; Organização da Escola; Lazer e convívio, outros?

4. Na vossa ação diária na escola, têm possibilidade de receber apoio individualizado, quando necessário, de alguma liderança desta escola? Se sim, de que forma?

5. E têm oportunidades de aprendizagem entre pares? Se sim, que mecanismos existem para este efeito?

(Perceber se a liderança assume como compromisso o alcance de níveis de aprendizagem escolar e social dos alunos elevados, contando com uma responsabilidade individual e coletiva).

6. Em caso de fracasso com uma qualquer meta definida. De quem é a responsabilidade? Que estratégias são mobilizadas para a melhoria?

7. Quais as principais dificuldades ou desafios que esta escola tem?

Perguntas Finais:

8. O que falta ainda fazer? Muito obrigada.
9. Gostariam de acrescentar mais alguma coisa?

Muito obrigada pela atenção e tempo disponibilizados.

Guião de Entrevista Semiestruturada em Grupo para Docentes do Ciclo de Escolaridade Selecionado Sobre Práticas Pedagógicas

(Objetivo Específico: Criar um ambiente de segurança para a livre expressão de opinião - Pergunta de Quebra – Gelo)

1. O que é para vocês uma aula que corre bem? Podem dar-me um exemplo de uma aula ou momento que mais gostaram de dar?

(Objetivo Específico: No âmbito da planificação e gestão do currículo, caracterizar como, quem e que prioridades definem o currículo escolar, nas diversas áreas ou domínios).

2. Sobre as aulas que tive o privilégio de assistir:

a. Como foram planeadas?

b. O que inclui o vosso projeto curricular de turma, como resultado das opções e prioridades deste AE?

c. E de que forma o articulam com o currículo *core* e as orientações e prioridades definidas a nível nacional?

(Objetivo específico: Compreender que metodologias e métodos são seleccionados para a promoção das aprendizagens escolares e sociais dos alunos).

3. Para o desenvolvimento das vossas aulas que metodologias e métodos de ensino são selecionados para que os alunos retirem vantagem? (ex. expositivos, aprendizagem ativa – trabalho de projeto, resolução de problemas, etc.).

a. Que adaptações considerar para cada turma, de forma a potenciar a sua aprendizagem?

b. Que decisões são de caracter interdisciplinar? Que autonomia é dada a cada docente?

4. Estão previstas ou já se realizaram ações de suporte às aprendizagens, seja de pesquisa (apoio tutorial, oficinas, observações, visitas de estudo, etc.) ou de participação dos alunos (intercâmbios, assembLeias, debates, etc.)?

(Objetivo Específico: Caracterizar formas de organização e funcionamento das aulas, e que impactos podem ser gerados, fruto das escolhas pedagógicas efetuadas).

5. E quanto ao espaço físico, de sala de aula, foi pleneada e/ou consenualizada a sua organização em consonância com os métodos de ensino eleitos?
6. E quanto ao material educativo, como é organizado, e apresentado aos alunos?

(Objetivo Específico: Conhecer as práticas de avaliação pedagógica, nas suas vertentes formativa e sumativa e aferir a respetiva preponderância no dia a dia escolar).

7. Para o desenvolvimento das aprendizagens, que técnicas e instrumentos de avaliação pedagógia foram previstos?
   a. Como definiram os critérios de avaliação?
   b. Que técnicas e instrumentos "vivem" mais frequentemente na sala de aula?
   c. Qual a principal preocupação do professor na atribuição de *feedback*?

(Objetivo Específico: Identificar o grau de participação dos alunos, nas práticas pedagógicas e, em particular, na avaliação pedagógica).

8. Os alunos participam em decisões relativas a métodos de Ensino e estratégias na sala de aula?
9. Em que medida os alunos participam na prática de avaliação pedagógica (elaboração de critérios, criação de rubricas, autoavaliação, avaliação interpares, etc)?

(Objetivo Específico: Criar um espaço para balanço, de aferição de resultados e considerações finais).

10. Que balanço fazem deste conjunto de práticas pedagógicas implementadas neste ciclo de ensino?

11. Quais as áreas de competência em que os vossos alunos apresentaram mais progressos (Segundo o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho):

. Linguagens e Textos: Desenvolver a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos variados.

. Informação e Comunicação: Ser capaz de pesquisar, avaliar e comunicar informações de maneira eficaz.

. Raciocínio e Resolução de Problemas: Desenvolver habilidades para resolver problemas de forma lógica e criativa.

. Pensamento Crítico e Pensamento Criativo: Questionar, analisar e gerar novas ideias.

. Relacionamento Interpessoal: Interagir eficazmente e de forma respeitosa com os outros.

. Desenvolvimento Pessoal e Autonomia: Gerir a própria vida com responsabilidade e autonomia.

. Bem-Estar, Saúde e Ambiente: Adotar comportamentos saudáveis e sustentáveis.

. Sensibilidade Estética e Artística: Apreciar e criar expressões artísticas.

. Conhecimentos Científicos e Tecnológicos: Compreender e aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos.

. Consciencialização e Domínio do Corpo: Desenvolver a consciência e o controlo do corpo, promovendo o bem-estar físico.

Pergunta Final

12. Na prossecução dos objetivos deste projeto, o que falta ainda fazer?

Muito obrigada!

Guião de Entrevista Semiestruturada de Grupo aos Alunos Sobre Práticas Pedagógicas

(Objetivo Específico: Criar um ambiente de segurança para a livre expressão de opinião - Pergunta de Quebra – Gelo)

1. O que é para vocês uma aula que corre bem? Podem dar-me um exemplo de uma aula ou momento que mais gostaram?

(Objetivo Específico: No âmbito da planificação e gestão do currículo, caracterizar como, quem e que prioridades definem o currículo escolar, nas diversas áreas ou domínios).

2. Eu tive o privilégio de assistir a algumas das vossas aulas.

a. Como é que os vossos professores planearam as vossas aulas?

b. Há alguma organização entre os vários professores para vos ensinar?

(Objetivo específico: Compreender que metodologias e métodos são seleccionados para a promoção das aprendizagens escolares e sociais dos alunos).

3. Já se realizaram ou estão previstas atividades complementares: de pesquisa (apoio tutorial, oficinas, observações, visitas de estudo, etc.) ou de participação (intercâmbios, assembLeias, debates, etc.)?
4. Como é que o que vossos professores vos ensinam?

(Objetivo Específico: Caracterizar formas de organização e funcionamento das aulas, e que impactos podem ser gerados, fruto das escolhas pedagógicas efetuadas).

5. O espaço físico da sala é alterado em função do tipo de aula que vão ter?
6. Para além do manual, que outro tipo de material existe na sala de aula?

(Objetivo Específico: Conhecer as práticas de avaliação pedagógica, nas suas vertentes formativa e sumativa e aferir a respetiva preponderância no dia a dia escolar).

7. Como é que os vossos professores vos avaliam? (instrumentos, técnicas, momentos definidos de avaliação)

a. Conhecem os critérios de avaliação das vossas aprendizagens?

b. Participaram na sua definição? Se sim, de que forma?

c. Depois de uma determinada tarefa é importante os vossos professores darem-vos *feedback*? E dão-vos? Como é que eles fazem?

d. Quantos reportes / ano efetuam os professores a vocês e aos encarregados de educação? De que forma?

(Objetivo Específico: Identificar o grau de participação dos alunos, nas práticas pedagógicas e, em particular, na avaliação pedagógica).

8. Os alunos participam na forma como se ensina e aprende? Em que tipo de decisões?

(Objetivo Específico: Criar um espaço para balanço, de aferição de resultados e considerações finais).

9. Qual estimam que vá ser o vosso desempenho, no final deste ano letivo?

10. Em que áreas consideras que mais evoluíste, desde o início do ano até agora? (braço no ar, com Leitura de competências igual à do guião para docentes)

11. Na vossa opinião, esta forma de ensinar e de aprender é eficaz? Mudariam alguma coisa? Se sim, o que?

12. Imaginem que um amigo do vosso bairro vos perguntava como é que se ensina e aprende nesta escola. O que diriam?

Muito obrigada e felicidades para vocês!

Guião de Entrevista Semiestruturado em Grupo para Conselho Pedagógico

(Objetivo Específico: Criar um ambiente de segurança para a livre expressão de opinião - Pergunta de Quebra – Gelo)

1. Que medidas são consideradas e implementadas neste AE para uma educação de qualidade?

(Objetivo Específico: No âmbito da planificação e gestão do currículo, caracterizar como, quem e que prioridades definem o currículo escolar, nas diversas áreas ou domínios).

2. Considerando que "o currículo define a natureza da instituição escolar" (Roldão, 2019):

a. O que inclui o projeto curricular de escola, como resultado das opções e prioridades deste AE?

b. De que forma articulam com o currículo *core* e as orientações e prioridades definidas a nível nacional?

(Objetivo específico: Compreender que metodologias e métodos são seleccionados para a promoção das aprendizagens escolares e sociais dos alunos).

3. Qual o "rosto" deste AE em matéria de metodologias e métodos de ensino?

a. Como organizar os vários métodos de ensino para que os alunos retirem vantagem?

b. E como organizar ações de suporte às aprendizagens, seja de pesquisa (apoio tutorial, oficinas, observações, visitas de estudo, etc.) ou de participação dos alunos (intercâmbios, assembLeias, debates, etc.)?

c. Que adaptações considerar para cada turma, de forma a potenciar a sua aprendizagem?

d. Que decisões são de caracter interdisciplinar? Que autonomia é dada a cada docente?

(Objetivo Específico: Caracterizar formas de organização e funcionamento das aulas, e que impactos podem ser gerados, fruto das escolhas pedagógicas efetuadas).

4. De acordo com Gowin (1981), no ensino, há um triângulo partilhado: O professor, o aluno e o material educativo.

a. Quanto ao material educativo, como é organizado, e apresentado aos alunos? Para além do manual, que outro tipo de materiais habitam a sala de aula?

b. E quanto ao espaço físico, de sala de aula, como o organizam em consonância com as metodologias e métodos de ensino eLeitas?

(Objetivo Específico: Conhecer as práticas de avaliação pedagógica, nas suas vertentes formativa e sumativa e aferir a respetiva preponderância no dia a dia escolar).

5. Existe uma política de avaliação pedagógica das aprendizagens institucional? Se sim, gostaria de a descrever (relação avaliação sumativa-formativa, critérios e articulação com as aprendizagens essenciais a realizar); se não, que reflexão formula sobre o assunto?

6. Que estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação "vivem" na sala de aula? Porquê?

(Objetivo Específico: Identificar o grau de participação dos alunos, nas práticas pedagógicas e, em particular, na avaliação pedagógica).

7. Os alunos participam neste tipo de decisões (práticas pedagógicas)?

(Objetivo Específico: Criar um espaço para balanço, de aferição de resultados e considerações finais).

8. Que indicadores são valorizados pelo Conselho Pedagógico para autoavaliar a escola?

a. Debatem esta autoavaliação entre vocês? Se sim, de que forma; se não, que reflexão formulam sobre o assunto?

b. Que relação estabelecem entre a avaliação interna e externa das aprendizagens?

9. Como descrevem os resultados académicos e sociais dos alunos deste Agrupamento?

10. Na prossecução dos objetivos desta escola, o que falta ainda fazer?

Muito grata pelo tempo e investimento disponibilizados.

Grelha de Observação da Aula/Disciplina:

Ano:	Turma:	Data:
Partilha do Objetivo/Planeamento/Organização da Aula:		

EM ANÁLISE	Métodos	Registo (Nº ocorrências)
Metodologias Passivas e Ativas	Expositivo	
	Demonstrativo	
	Sala de Aula Invertida	
	Inquiry Based Learning (IBL)	
	Aprendizagem por Descoberta Guiada	
	Estudo de caso	
	Design Thinking	
	Trabalho de projeto	
	Outro	
Atividades de Apoio à Aprendizagem pela Pesquisa	Apoio Tutorial	
	Animação de Oficinas	
	Visita de Estudo	
	Observações	
	Entrevista	

	Outro:	
Avaliação para as Aprendizagens Processos de Recolha de Informação (Instrumentos)	Autoavaliação / Heteroavaliação	
	Observação Informal	
	Listas de Verificação/Grelhas de Observação	
	Teste / Mini-testes/Questão Aula	
	Portefólio	
	Outro:	
Feedback (avaliação e autoavaliação)	Do Professor – Descrição: De onde vim? (*feed up*) Como estou? (*feedback*) Para onde vou? (*feed forward*)	
	Dos Alunos – Descrição: De onde vim? (*feed up*) Como estou? (*feedback*) Para onde vou? (*feed forward*)	
Avaliação das Aprendizagens	Há algum momento de avaliação sumativa? (Sim/Não)	
Clima de Sala de Aula: Grau de Participação dos Alunos	Participação	
	Não Participação	
	Semi participação	

	Participação de Outros Elementos da Comunidade Educativa	
Atividades de Apoio à Aprendizagem pela Participação	Debates	
	Elaboração de Produções	
	Assembleias	
	Relação da Aula com Intercâmbios	
	Relação da Aula com Clubes	
Houve recurso a algum instrumento de autorregulação de aprendizagens?	Sim: ___ Descrição:	
Recursos Físicos e Materiais	Recursos materiais utilizados:	
	Espaço físico e organização:	
	Recursos Digitais:	

Estratégias Associadas aos Métodos de Aula / Observações:

Anexo I: Síntese do Estudo Piloto

Sobre Liderança Pedagógica						
Categoria -- Participante	Práticas deLideran ça	Objetivos de Aprendizagem	Desenvolvimento do Corpo Docente	Responsabiliza-ção por Resultados	Envolvimento com EE/Famílias	Impacto da escola na Comunidade
Líderes Topo	Alinhame nto com Projeto Educativo "…há uma liderança do próprio projeto, sobre o que ele quer dizer às pessoas".	Reformulação de instrumentos: fichas de planificação, construídos com atitude crítica Auditorias internas, entre professores Figura do tutor ou diretor de turma (DT) no apoio ao encontro de projeto de vida Sistemas de qualidade (partilha com pais, alunos, docentes de principais indicadores)	"Entrevista entre pares" ("ao ser ouvido pelos colegas aumento a reflexão pessoal, elevo-a a partilha"). Entre grupos disciplinares, escolher um colega assistir à sua aula e posteriormente fazer um relatório independente Para o próximo ano: formação interna sobre uso de recursos audiovisuais Apoio individualizado	Também é importante a responsabilizaçã o das lideranças intermédias É importante o envolvimento das pessoas, não procuramos a solução sozinhos.	Sensibilizando para que façam o caminho com a escola: 1. Reuniões com pais/EE através dos tutores ou diretor de turma 2. Pelo carácter familiar, convites diversos: "A escola ao palco", acompanhame nto em visitas de estudo.	Investimento nas soft skills / dimensão na formação humana dos alunos

		Agenda escolar (com apresentação de projeto educativo, explicação do que é o tutor, o DT.	aos docentes e não docentes Relatório Autoavaliação: cada professor faz um relatório de autoavaliação anual e conclui, fazendo a sua análise, dos seus pontos fortes e fracos, as suas ameaças e oportunidades. Depois é discutido individualmente com a direção, identificam-se 2 ou 3 pontos, e que ficam escritos, de melhoria para o ano letivo seguinte.			
Líderes Intermédios		Existência de uma planificação assente em competências Debate intensivo no início do ano letivo.	Um professor pode beneficiar de apoio individualizado Há muita reflexão conjunta, muita colaboração nas	Há um conjunto de ações que se realizam em conjunto, pelo que a responsabilidade é da escola, no seu conjunto.	Reuniões formais com os pais/EE pelo diretor de turma ou o tutor, para um acompanhamento	

		Há um caminho de aprendizagem antes da classificação. Adaptação curricular em função do grupo turma Reflexão prática para se chegar à conclusões teóricas (e não o inverso)	formações internas (Facilita o facto de ser uma escola pequena)	No final do ano há a avaliação de desempenho onde a planificação é revista e discutida. Há auditorias internas e externas. A interna, a meio do ano, permite a verificação de todos os procedimentos instituídos e a produção de relatório de inconformidades permite a melhoria. A externa, no final do ano letivo, igualmente.	individualizado Formações para pais/EE Diálogo direto por telefone ou email.	

Práticas Pedagógicas (Incidência na Avaliação Pedagógica)					
Categoria	Politica de Avaliação Pedagógica	Técnicas em Sala de Aula	Caracterização da Avaliação Formativa	Centralidade da Aprendizagem	Resultados Académicos e Sociais
Líderes topo	Autonomia dos professores, com planificação concertada institucionalmente	De Aprendizagem: Projetos Trabalhos de projeto Dinâmicas de grupo Apresentações De Avaliação: Fichas	Reporte intercalar para alunos e EE		Foco não só no futuro profissional e académico mas igualmente na formação humana de cada aluno.
Líderes Intermédios	Distinguimos a componente de carácter cognitivo da de caráter sócio afetivo, onde se inclui o comportamento, a assiduidade, a postura, a maturidade. Cada disciplina tem a sua autonomia para gerir, de acordo com as planificações que	De Aprendizagem: Trabalho de projeto trabalho de reflexão Debates Trabalho de pesquisa e investigação Mini olimpíadas De Avaliação: O teste *Feedback* (importante		A centralidade encontra-se no crescimento e desenvolvimento do aluno, e essa é a base do projeto educativo. A formação da pessoa. A personalização do ensino, reconhecendo que "cada um vai ao seu ritmo".	

	se consensualizam. Nós temos um documento orientador transversal a toda a avaliação, onde se discrimina a componente cognitiva com uma ponderação de 70% e a atitudinal com 30%. A partir daí há autonomia de cada professor para identificar como vai avaliar e com que instrumentos.	para a autorregulação do aluno) Grelha de observação Rubricas Autoavaliação			

Avaliação Pedagógica (Observação em Sala de Aula)						
Categoria	Uma aula bem sucedida	Medidas de Suporte ao Professor / Aluno	Caracterização da Política de Avaliação Pedagógica	Técnicas e Instrumentos de Avaliação	Relação com EE	O Que Falta Fazer
Professores	Quando os alunos demonstram sede de	Recurso ao diretor de turma e à coordenadora	Entre grupo disciplinar são determinados os critérios e	De Aprendizagem: Trabalhos práticos	Avaliações qualitativas, as quais incrementaram	Sobrecarga de horário de alunos e professores,

	aprender mais qualquer coisa Despertar a curiosidade nos alunos Quando se denota motivação para aprender mais	para verificar estratégias de adaptação do currículo e conteúdos para adaptação às características de uma turma. Recurso ao diretor de turma e coordenador de departamento ou curso. O próprio diálogo com a turma. O trabalho de equipa entre os professores.	instrumentos de avaliação. Há especificidades consoantes as disciplinas (e.g., no inglês, a análise à oralidade). Adaptação ainda às especificidades de cada turma (diferenciação pedagógica). Há partilha entre docentes (ex. grelhas de observação) Sobre a participação dos alunos na construção da política de avaliação: No segundo e terceiro ano, não no primeiro.	trabalho individual Trabalhos de Investigação Análise de Filmes Role-play De avaliação: Grelha de Observação direta testes Portfolio	"cumplicidade" escola-família no processo de avaliação. Os reportes são importantes mas não chegam a todos, não chegam às famílias a quem mais era necessário envolver na escola. A avaliação qualitativa está mais próxima da compreensão dos pais, possibilitou a relação "equipa" entre escola-família	impedindo mais tempos informais de relação e partilha. Excesso de burocracia, canalizado tempo e energia que deveriam ser vertidos para a planificação de aulas. Espaço físico limitador, levando a pensar na extensão das aulas para fora de portas.

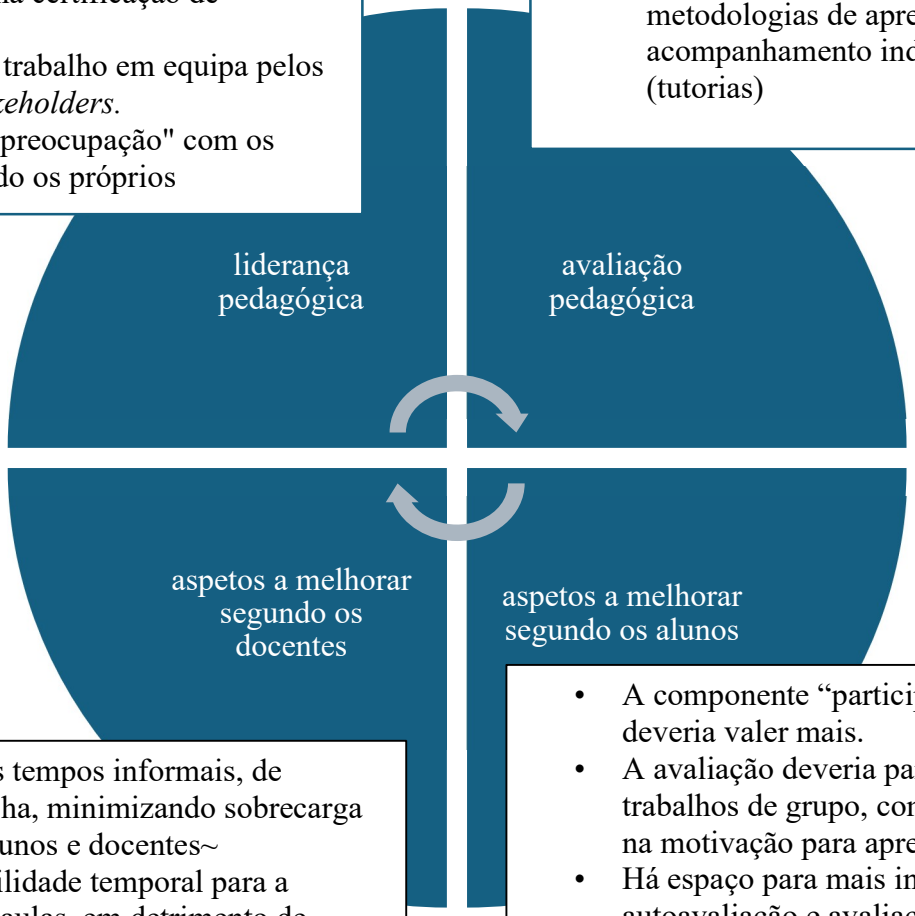
Alunos	Quando são menos expositivas Quando há ajuda dos professores e colegas	Os professores e tutores perguntam muitas vezes se necessitamos de alguma coisa.	O DT deu-nos uma tabela feita: A atitude conta 30% e corresponde à componente socio-afetiva. A componente "participação oral" deveria valer mais.	Maioritariamente, testes. Trabalhos de grupo com apresentações orais. Se estamos abaixo do esperado, é negociado um trabalho de recuperação. Já fizemos um diário gráfico e um portfólio, entretanto não terminado.	As notas seguem para casa por email duas vezes por ano.	Na nossa opinião deveria haver mais trabalhos de grupo, aprendemos mais e com mais motivação. A heteroavaliação poderia acontecer mais e entre colegas. A pontuação socio afetiva deveria contar mais (60%-40%). Poderia haver mais diálogo connosco. Os testes só deveriam

						contar para a subida de nota. Os alunos poderiam ter mais voz nesta escola, como com uma assembLeia, por exemplo.

Da Análise às Entrevistas e Observações de Aula – Em Síntese:

- Centralidade na formação humana do aluno
- Comunicação eficaz do projeto educativo (documento considerado estratégico segundo questionários)
- Autonomia e responsabilização coletiva
- Com evidências de cultura de aprendizagem / práticas de desenvolvimento profissional dos docentes
- Envolvimento dos EE/Pais nas ações escolares
- Aposta na auto e heteroavaliação escolar, com reflexão sobre a prática docente
- Investimento na certificação de qualidade
- Referência ao trabalho em equipa pelos diferentes *stakeholders*.
- Referência à "preocupação" com os alunos, segundo os próprios

- Planificação institucional
- Ponderação institucional (70%-30%)
- Autonomia para desenho de critérios de avaliação e seleção de processos de recolha de dados ao nível de departamento curricular
- Comunicação estreita com EE/Pais (emails, telefonemas, pelo DT e Tutor) e reportes qualitativos do desempenho dos alunos
- Diversidade de instrumentos de avaliação e técnicas subjacentes
- Diferenciação pedagógica, nas metodologias de aprendizagem e acompanhamento individualizado (tutorias)



- Criação de mais tempos informais, de reflexão e partilha, minimizando sobrecarga de horário de alunos e docentes~
- Maior disponibilidade temporal para a planificação de aulas, em detrimento de burocracia associada a tarefas e obrigações
- Investimento na extensão da sala de aula fora de portas, pela limitação do espaço físico
- Oportunidade para investir em formação e desenvolvimento docente com recurso a tecnologias.

- A componente “participação oral” deveria valer mais.
- A avaliação deveria partir mais de trabalhos de grupo, com alegado reflexo na motivação para aprender.
- Há espaço para mais investimento na autoavaliação e avaliação entre pares.
- A ponderação poderia ser ajustada (60%-40%).
- Os testes só deveriam contar para subir a nota.
- Os alunos deveriam ter "espaços" para uma maior participação na gestão escolar.

Da Análise ao Questionário "Liderança Pedagógica" (VAL-ED) – Em Síntese:

1. Sobre "Objetivos de Aprendizagem": Maioritariamente considerada Eficaz, as principais fontes de evidência refletem-se em Documentos da Escola, Observações Pessoais e Projetos e Atividades Escolares.

2. Sobre "Currículo Rigoroso": Maioritariamente considerada Eficaz, a Bastante Eficaz no que respeita a "Acompanhamento", as principais fontes de evidência refletem-se em Documentos da Escola e Observações Pessoais.

3. Sobre "Qualidade de Ensino": Maioritariamente considerada Eficaz, oscilante entre Pouco a Bastante Eficaz na "Comunicação", as principais fontes de evidência refletem-se em Documentos da Escola e Observações Pessoais.

4. Sobre "Cultura de Aprendizagem": Maioritariamente considerada Eficaz, as principais fontes de evidência refletem-se em Documentos da Escola, Observações Pessoais e Atividades Escolares.

5. Sobre "Relação com a Comunidade": Maioritariamente considerada Eficaz, a Muito Eficaz no que concerne a "Comunicação", as principais fontes de evidência refletem-se em Documentos da Escola e Observações Pessoais.

6. Sobre "Responsabilidade pelos Resultados": Maioritariamente considerada Eficaz, as principais fontes de evidência refletem-se em Documentos da Escola e Observações Pessoais.

Anexo J: Consentimento Informado e *Debriefing*

EXEMPLO DE DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos Docentes em cargos de Liderança Pedagógica:

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação a decorrer no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, com a orientação do Professor Doutor Domingos Fernandes. O estudo incide no tema Liderança na Escola, Práticas Pedagógicas e Resultados Escolares, e pretende conhecer-se a forma como esta escola se organiza, implementa as suas práticas pedagógicas em sala de aula e aferir resultados académicos e sociais. A sua participação no estudo, que será muito valorizada, irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste em:

- Responder a um questionário de perguntas fechadas, respondido de forma anónima, com uma duração prevista de 20 minutos (o qual será remetido digitalmente via a direção do Agrupamento);

- Participar numa entrevista semiestruturada em grupo, com uma duração prevista de 1h, gravada via áudio, para melhor registo, transcrição e compreensão dos factos;

- Fornecer dados sociodemográficos, indagados no ato de entrevista;

- Permitir a observação, por parte do investigador, de três aulas, com registo de informação em papel e lápis;

- Facilitar as autorizações/consentimentos informados aos respetivos Encarregados de Educação das turmas selecionadas (diretores de turma).

O Iscte é o responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o art. 6º, nº1, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados. O estudo é realizado por Ana Gil Ana_Luisa_Gil@iscte-iul.pt, que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais. Poderá utilizar o contacto indicado para solicitar o acesso, a retificação, o apagamento ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais. A participação neste estudo é confidencial. Os seus dados pessoais serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de sigilo e confidencialidade. O Iscte garante a utilização das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações pessoais. É exigido a todos os investigadores que mantenham os dados pessoais

confidenciais. Além de confidencial, a participação no estudo é estritamente voluntária: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado. Os seus dados pessoais serão conservados por dois anos, sendo alvo de encriptação, após o qual serão destruídos, e pseudonimizados no ato da transcrição para documento escrito. Os resultados do estudo apenas serão divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo. O Iscte não divulga ou partilha com terceiros a informação relativa aos seus dados pessoais.

O Iscte tem um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email dpo@iscte-iul.pt. Caso considere necessário tem ainda o direito de apresentar reclamação à autoridade de controlo competente – Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora.

Aceito participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

Sim □ Não □ _____ (local), _____/____/_____ (data)

Nome:_____

Assinatura:_____

(SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR EM RAZÃO DA IDADE OU DE INCAPACIDADE Cfr. arts 7º - "Participantes menores" - e 8º - "Participantes maiores incapazes de prestar consentimento informado" - da Lei n.º 21/2014, de 16 de abril; ver ainda art. 14º do RGPD)

Nome:_____Document o de Identificação n.º:_____ Data ou validade:____/___/_____ Representante legal:_____ (se for parente, indicar o grau de parentesco, tendo presente que a autorização deve ser assinada pelo representante legal, que poderá não ser um dos pais ou outro familiar).

Assinatura: _____

EXPLICAÇÃO FINAL SOBRE A INVESTIGAÇÃO (*Debriefing)*

Muito obrigado por ter participado neste estudo.

Conforme adiantado no início da sua participação, o presente estudo incide no tema Liderança na Escola, Práticas Pedagógicas e Resultados Escolares, e pretende conhecer-se em profundidade a forma como esta escola se organiza, implementa as suas práticas pedagógicas em sala de aula e aferir resultados académicos e sociais. No âmbito da sua participação, clarifica-se que este é um estudo que se centra exclusivamente numa instituição educativa, sendo preservada a identidade institucional e individual de cada participante, bem como a confidencialidade da informação, que se destina exclusivamente a fins científicos. Este estudo não trará nenhuma despesa ou risco aos seus participantes, as informações recolhidas serão efetuadas através de uma entrevista que será gravada para permitir uma melhor compreensão dos factos. A informação recolhida é confidencial e será tratada e conservada de forma pseudonimizada. Os arquivos não serão partilhados com terceiros, e é assegurado o apropriado armazenamento dos dados para que estes não possam ser acedidos nem identificados por outros. Todas as informações coletadas ao longo do estudo serão armazenadas pelo período de 2 anos, findo este período, tais informações serão eliminadas e/ou destruídas. Para toda e qualquer informação que possa ser utilizada como análise de trabalho, será atribuída a um nome fictício de forma a assegurar a confidencialidade do entrevistado. Os resultados apenas serão divulgados em contexto científico (em apresentações ou publicações) sem nunca revelar a sua identidade.

Reforçamos os dados de contacto que pode utilizar caso deseje colocar uma dúvida, partilhar algum comentário, ou assinalar a sua intenção de receber informação sobre os principais resultados e conclusões do estudo: Ana_Luisa_Gil@iscte-iul.pt. Se tiver interesse em aceder a mais informação sobre o tema do estudo, pode ainda consultar a(s) seguinte(s) fonte(s):

.https://www.researchgate.net/publication/292501193_Como_melhorar_as_escolas_Estrategias_e_dinamicas_de_melhoria_das_praticas_educativas.

Mais uma vez, obrigada pela sua participação!