



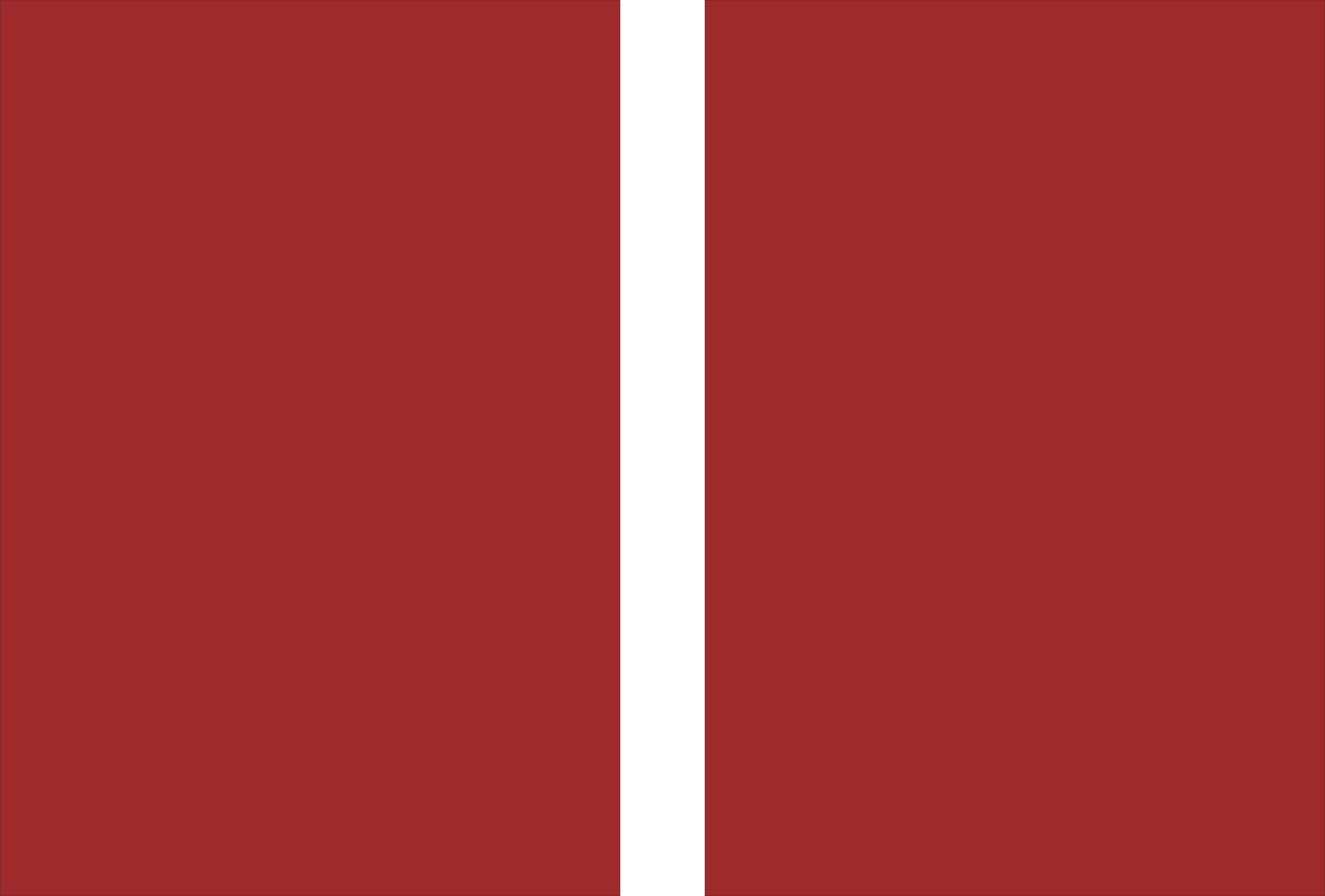
**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

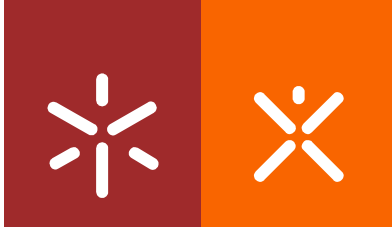
**Construir a autonomia curricular: fundamentar  
modelos e operacionalizar processos**  
Estudo de caso num agrupamento de escolas

Paulo Manuel Jorge dos Reis

Paulo Manuel Jorge dos Reis

**Construir a autonomia curricular: fundamentar  
modelos e operacionalizar processos**  
Estudo de caso num agrupamento de escolas





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Manuel Jorge dos Reis

**Construir a autonomia curricular: fundamentar  
modelos e operacionalizar processos**  
Estudo de caso num agrupamento de escolas

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Doutora Maria Palmira Carlos Alves**

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

No final deste processo que conduziu a este trabalho de investigação, quero manifestar o meu reconhecimento a todas as pessoas que, de modo mais direto, nele colaboraram.

Em primeiro lugar, quero manifestar o meu reconhecimento muito especial à minha orientadora científica da Universidade do Minho, Doutora Maria Palmira Carlos Alves, pelo profissionalismo, rigor científico, orientação, disponibilidade, encorajamento e amizade que demonstrou ao longo deste trabalho, o que permitiu o meu crescimento intelectual.

Aos participantes nesta investigação, diretor e subdiretor do agrupamento em estudo e aos elementos das equipas das intervenções formativas, eles também autores de uma parte importante do que aqui fica escrito, agradeço o tempo disponibilizado, as reflexões, o empenho e a colaboração desinteressada neste estudo.

Aos amigos Serafim, Maria João e Emília agradeço a amizade, a ajuda e partilha que sempre me disponibilizaram mas, sobretudo, o incentivo.

Por último, mas no meu coração:

Aos meus pais, que devo parte daquilo que sou, agradeço o amor, as preocupações constantes e o permanente incentivo na minha valorização profissional e humana;

À Regina, grande responsável pela realização deste projeto, pelo amor e compreensão que sempre manifestou, pela colaboração e reflexões académicas persistentes e por ter partilhado comigo momentos de angústia e alegria na concretização desta investigação.

Aos meus filhos João e Lucas pelas muitas horas que foram privados da minha presença.



CONSTRUIR A AUTONOMIA CURRICULAR:  
FUNDAMENTAR MODELOS E OPERACIONALIZAR PROCESSOS  
ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Paulo Manuel Jorge dos Reis  
Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade de Desenvolvimento Curricular  
Universidade do Minho, 2013

### Resumo

A construção da autonomia curricular é um processo a desenvolver na escola, para originar dinâmicas que conduzam a ações coletivas e ao fomento da aprendizagem organizacional, ao serviço da melhoria do sucesso educativo dos alunos e do desenvolvimento profissional de professores e educadores. Trata-se de uma perspetiva de regulação, que implica que a escola se assuma como sujeito da sua própria avaliação e, em consequência dos resultados, proceda à (re)construção da realidade com o envolvimento de todos.

Neste enquadramento, formulámos a problemática da investigação que consistiu em compreender como se constrói, negocia e vivencia a autonomia curricular, num agrupamento de escolas e, em simultâneo, intervir nesse processo. Emergiram questões subsidiárias, a saber: o processo de investigação-ação potenciará o trabalho colaborativo e reflexivo dos atores educativos no processo de avaliação e (re)construção do projeto educativo (PE), o projeto curricular(PC) e o projeto curricular de turma (PCT)?; A metodologia da referencialização originará referenciais e instrumentos de recolha de dados contextualizados, favorecendo, simultaneamente, a construção e a avaliação dos PE, PC e PCT, com efeitos positivos na ligação entre a teoria e a prática? Esta problematização conduziu-nos aos seguintes objetivos: analisar a forma como foram construídos, desenvolvidos e avaliados os projetos do agrupamento; inferir se os projetos do agrupamento têm contribuído para a autonomia curricular; realizar três intervenções formativas; construir referenciais para avaliar os projetos; inventariar as condições necessárias para a introdução de melhorias na construção e avaliação dos projetos do agrupamento; e construir 3 referenciais que suportem a construção e a avaliação dos 3 dispositivos educativos (PE, PC e PCT).

Trata-se de uma investigação de natureza essencialmente qualitativa, descritiva e interventiva, levada a cabo num agrupamento de escolas, que agrega um estabelecimento de ensino do 2.º e 3.º ciclos, um do 1.º ciclo e três do 1.º ciclo com jardim-de-infância integrado, com 229 professores, 2296 alunos e respetivos encarregados de educação, 68 assistentes operacionais e 10 assistentes técnicos.

A estratégia metodológica traduziu-se na realização de um plano de formação, que envolveu 35 docentes da educação pré-escolar e dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, oriundos dos cinco estabelecimentos de ensino que constituíam o agrupamento, materializado em três intervenções formativas, desenvolvidas num processo de investigação-ação, ao longo de 3 anos, com a duração de 150 h cada. Construámos, colaborativamente, os referenciais para a

avaliação e a (re)construção do PE, do PC e do PCT. Para a reconstrução do PE, recolhemos dados através de inquéritos por questionário junto de professores (n=135), da direção executiva (n=5), dos alunos (n=792), dos encarregados de educação (n=1251), dos assistentes operacionais (n=45) e dos assistentes técnicos (n=7) e realizámos uma entrevista semiestruturada ao diretor. Para a reconstrução do PC, recolhemos dados através de um inquérito por questionário aos subcoordenadores dos grupos disciplinares (n=27) e uma entrevista em *focus group* aos 6 coordenadores de departamento. Para a reconstrução do PCT, recolhemos dados através de inquéritos por questionário junto dos professores do 1º ciclo (n=36), das educadoras do pré-escolar (n=11), dos alunos (n=397) e de encarregados de educação (n=875). Os dados quantitativos foram tratados com recurso à estatística descritiva e os dados qualitativos com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados revelam que os documentos do exercício da autonomia tinham sido construídos para o cumprimento do preceito legal, com acentuada falta de centralidade no desenvolvimento da ação educativa do agrupamento e com desconhecimento por uma grande parte da comunidade educativa. Os docentes que participaram nas 3 intervenções formativas demonstraram disponibilidade para partilhar, com os colegas, as suas perceções e dúvidas; manifestaram preocupações acrescidas com a construção, desenvolvimento e avaliação dos dispositivos educativos, aceitando a partilha e a introdução de ideias, que auxiliarão nas suas práticas pedagógicas. Assim, a construção de referenciais para a avaliação e a (re)construção dos dispositivos contribuiu para a profissionalidade docente.

O maior impacto desta investigação em desenvolvimento curricular foi o de ajudar a compreender e a melhorar os projetos que consubstanciam a autonomia curricular. Testemunhámos o potencial formativo e reflexivo da metodologia da referencialização, pelo que apresentamos referenciais para a construção e a avaliação destes e, julgamos, de outros dispositivos educativos.



CONSTRUCTING THE CURRICULAR AUTONOMY:  
SUPPORTING MODELS AND OPERATIONALIZING PROCESSES  
A CASE STUDY IN A CLUSTER OF SCHOOLS

Paulo Manuel Jorge dos Reis  
PhD in Philosophy – Curriculum Development  
Universidade do Minho, 2013

Abstract

The construction of the curricular autonomy is a process to be developed within school, in order to create dynamics that lead to collective actions and increase the organizational learning, to improve the educational success of students and the professional development of teachers and pedagogues. It is a perspective of adjustment, which implies that school takes the subject of its own assessment and, in consequence of results, proceed to the reconstruction of reality with the involvement of everyone.

In this context we formulate the research problem, that consisted in understanding how to construct, negotiate and live the curricular autonomy in a grouping syllabus and simultaneously, to interfere in the process. This raised a lot of questions: will the research-action increase the collaborative work of the educational actions involved in the evaluation process and in the constructing of the educative project (EP), the curricular project (CP) and the class curricular project (CCP)? The reference methodology create devices and instruments to gather the contextualized data, granting, simultaneously the construction and evaluation of the EP, the CP and the CCP with positive effects on the connection between theory-practice. This problem took us to the following aims: analyze the way the projects of the cluster of schools were built, developed and evaluated; to deduce whether the school projects have contributed to the curricular autonomy; to carry out three formative interventions; construct devices to evaluate the projects; to produce a list of the required conditions to improve the building and evaluation of the projects; and construct three devices to hold the construction and the evaluation of the three educative devices (EP, CP and CCP).

This is a research mainly qualitative, descriptive and interventive, made in a cluster of schools, that joins a 2nd and 3rd grade school, a 1st grade school and three others of the 1st grade, these ones including kindergarten, with 229 teachers, 2296 students, 68 school attendants and 10 technical attendants.

The methodological strategy included a training planning that involved 35 teachers of the 1st, 2nd and 3rd grades, belonging to the five schools that constitute the basic cluster. This plan was based on the three formative interventions, developed on a research-action process, during three years and 150 hours each one. In total co-operation we've built the frameworks for the evaluation process, as well as for the reconstruction of the EP, CP and CCP. In what concerns the EP, data provide from the surveys: teachers(n=135), leadership (n=5), students (n=397), parents (n=1251), school attendants (n=45), technical attendants (n=7); we've also made and

interviewed the executive leader. To reconstruct the CP, data provide from the surveys by questioning the sub-coordinators of the several subject groups (n=27) and an interview in focus group to the six department coordinators. To rebuild the CCP, data were collected from the surveys: 1st grade teachers (n=36), kindergarten teachers (n=11), students (n=792) and parents (n=875). The quantitative data were treated using the descriptive statistic and the qualitative data, using the content analysis.

The results show up that the documents of the autonomy exercise have been built, to fulfill the legal procedures, with an evident lack of centered decisions on the development of the educational process of the cluster although the majority of the educative community weren't aware of the documents. The teachers who have participated in the three formative interventions revealed total availability to share their perceptions and doubts; they were also worried with the making of, development and evaluation of the educative devices, sharing and giving ideas that will help their pedagogical activities. This way, the construction of devices for the evaluation process and (re)construction of devices that have contributed to teacher's professionalism.

The greatest impact of this research on the curricular development was helping to understand and to improve the projects that reflect the curricular autonomy. We've witnessed the formative and reflexive potential of the reference methodology, that's why we've presented the devices for their construction and evaluation and, we hope, other educational devices.

# Índice

AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO .....	V
LISTA DE QUADROS .....	XIII
LISTA DE TABELAS .....	XXI
LISTA DE FIGURAS .....	XXIII
LISTA DE ABREVIATURAS .....	XXV
Capítulo 1 - Introdução .....	3
A EMERGÊNCIA DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO .....	5
- escolha do tema .....	5
- a instauração dos projetos .....	6
- o assumir dos projetos .....	9
PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....	10
METODOLOGIA .....	12
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	14
Capítulo 2 - Enquadramento concetual .....	21
2.1 A REVISÃO DA LITERATURA .....	21
2.2 DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS .....	22
2.2.1 O currículo .....	23
2.2.2 As teorias curriculares .....	24
Teoria técnica .....	25
Teoria prática .....	25
Teoria crítica .....	26
2.2.3 O desenvolvimento curricular .....	28
2.2.4 Contextos e níveis de decisão curricular .....	30
2.2.5 Conceito de autonomia .....	31
2.2.6 Conceito de projeto .....	34
2.2.7 Conceito de avaliação curricular .....	38
2.2.8 Os paradigmas da avaliação .....	39
Teoria curricular técnica e paradigma objetivista da avaliação .....	40
Teoria curricular prática e paradigma subjetivista da avaliação .....	40
Teoria curricular crítica e paradigma crítico da avaliação .....	41
2.3 CONCEÇÃO DA AVALIAÇÃO DE PROJETOS .....	41
2.4 ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-NORMATIVO DOS PROJETOS EDUCATIVO E CURRICULARES .....	44
2.5 CONCEITO DE PROJETO EDUCATIVO .....	53
2.5.1 Pressupostos e especificidades do projeto educativo .....	57
2.6 CONCEITO DE PROJETO CURRICULAR .....	62
2.6.1 Pressupostos e especificidades dos Projetos Curriculares .....	70
2.6.2 Pressupostos e especificidades dos PCT .....	80
Capítulo 3 - A referencialização como modelização da construção e avaliação de um dispositivo educativo .....	91
3.1 CONCEITO DE DISPOSITIVO EDUCATIVO .....	92
3.2 AS DIMENSÕES DE UM DISPOSITIVO EDUCATIVO – INDUZIDO, CONSTRUÍDO E PRODUZIDO .....	93
3.3 A REFERENCIALIZAÇÃO COMO MODELIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE UM DISPOSITIVO EDUCATIVO .....	94
3.4 A REFERENCIALIZAÇÃO COMO MODELIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE UM DISPOSITIVO EDUCATIVO .....	96

3.5 Os CONSTITUINTES DA REFERENCIALIZAÇÃO .....	98
3.5.1 O primeiro elemento – o objeto .....	98
3.5.2 O segundo elemento – o referencial .....	98
3.5.3 O terceiro elemento – a instrumentação .....	102
3.6 AS ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL – PERCURSO TEÓRICO-PRÁTICO.....	103
3.6.1 Desconstrução da grelha de registo do processo de referencialização .....	104
Etapa 1 – delimitação do objeto .....	105
Etapa 2 - Seleção dos referentes externos e internos.....	105
Etapa 3 – Desconstrução dos referentes.....	106
Etapa 4 - Definição dos critérios e dos indicadores.....	107
Etapa 5 - Construção da instrumentação .....	109
Etapa 6 – Aplicação do referencial.....	110
Capítulo 4 - Enquadramento metodológico .....	115
4.1 A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	115
4.2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....	117
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	120
4.3.1 Enquadramento externo do agrupamento .....	121
4.3.2 Enquadramento interno do agrupamento.....	121
Os alunos.....	123
Os docentes.....	126
Os assistentes.....	131
Os encarregados de educação.....	132
4.3.3 Caracterização dos estabelecimentos de ensino do agrupamento.....	134
4.3.4 Serviços.....	136
4.4 OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	136
4.5 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	137
4.6. PLANO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA .....	142
Introdução.....	142
4.6.1 Enquadramento metodológico das intervenções formativas .....	144
Modelo integrado de construção e de avaliação dos documentos de gestão pedagógica	145
Fases do planeamento do projeto .....	146
4.6.2 Intervenções formativas.....	152
Modelo de avaliação das intervenções formativas.....	153
4.6.3 Intervenção formativa 1 - A construção da autonomia curricular: o quadro de referência	
estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento .....	155
Planificação da intervenção formativa 1 .....	156
Conceção do quadro de referência estratégico do agrupamento .....	158
Conceção do processo de avaliação e (re)construção do projeto educativo .....	159
Métodos e técnicas de recolha de dados .....	177
Observação.....	179
Análise de conteúdo.....	180
Inquérito por entrevista .....	181
Inquérito por questionário .....	182
procedimentos estatísticos .....	184
Inquérito por questionário – direção executiva e docentes.....	185
Inquérito por questionário – alunos .....	187
Inquérito por questionário – assistentes operacionais e técnicos.....	187

Inquérito por questionário – encarregados de educação .....	187
Triangulação dos dados - avaliação do PE.....	187
População e amostra.....	191
4.6.4 Intervenção formativa 2 - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento.....	192
Planificação da intervenção formativa 2 .....	194
Conceção do processo de avaliação e (re)construção do projeto curricular de agrupamento .....	195
Métodos e técnicas de recolha de dados .....	205
Análise de conteúdo .....	207
Focus group.....	207
Inquérito por questionário .....	208
Inquérito por questionário: domínio processual e complementar .....	208
Inquérito por questionário: domínio nuclear .....	209
Triangulação dos dados - avaliação do PC.....	209
População e amostra.....	213
4.6.5 Intervenção formativa 3 - Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma .....	215
Planificação da intervenção formativa 3 .....	215
Conceção do processo de avaliação e (re)construção do projeto curricular de turma ....	216
Métodos e técnicas de recolha de dados .....	223
Análise de conteúdo.....	224
Inquérito por questionário .....	224
Inquérito por questionário – docentes .....	224
Inquérito por questionário – alunos .....	225
Inquérito por questionário – encarregados de educação .....	225
Triangulação dos dados - avaliação do PCT .....	225
População e amostra.....	227
Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados .....	233
5.1 INTERVENÇÃO FORMATIVA 1 - A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESCOLAR: O QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO DO AGRUPAMENTO E O PROJETO EDUCATIVO DE AGRUPAMENTO .....	234
5.1.1 Avaliação do processo da intervenção formativa.....	234
5.1.2 Avaliação do “estado da arte” do PE.....	237
Parte I - Avaliação da estrutura do PE .....	237
Parte II - Avaliação global do PE.....	246
Domínio processual.....	247
Domínio nuclear.....	255
Domínio complementar .....	295
Parte III - Síntese da avaliação do PE .....	298
5.1.3 (Re)construção do PE.....	303
5.2 INTERVENÇÃO FORMATIVA 2 - A CONCEÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO CURRICULAR DE AGRUPAMENTO .....	312
5.2.1 Avaliação do processo da intervenção formativa.....	312
5.2.2 Avaliação do “estado da arte” do projeto curricular .....	314
Parte I - Avaliação da estrutura do PC .....	315
Parte II - Avaliação global do PC .....	319
Domínio processual.....	319

Domínio nuclear.....	324
Domínio complementar.....	362
Parte III - Síntese da avaliação do PC.....	363
5.2.3 A (re)construção do PC.....	364
5.3 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO FORMATIVA 3 - A CONCEÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO CURRICULAR DE TURMA.....	377
5.3.1 Avaliação do processo da intervenção formativa.....	377
5.3.2 Avaliação do “estado da arte” do projeto curricular de turma.....	379
Parte I - Avaliação da estrutura do PCT.....	379
Educação pré-escolar.....	380
1.º ciclo.....	384
Parte II - Avaliação global do PCT.....	391
Domínio processual.....	391
Domínio nuclear.....	395
Domínio complementar.....	403
Parte III - Síntese da avaliação do PCT.....	405
5.3.3 A (re)construção do PCT.....	407
Checklist.....	409
Capítulo 6 - Conclusão.....	417
Autonomia.....	419
Documentos da autonomia.....	420
Investigação-ação/intervenções formativas.....	422
Referencialização.....	424
Projeto educativo.....	426
Projeto curricular.....	430
Projeto curricular de turma.....	435
Nota final.....	436
Contributos e limitações do estudo.....	439
Perspetivas de investigação futura.....	440
Referências bibliográficas.....	445
Legislação consultada.....	455
Anexos.....	459

## Lista de quadros

Quadro 1 - Fundamentação da teoria técnica .....	25
Quadro 2 - Fundamentação da teoria prática .....	26
Quadro 3 - Fundamentação da teoria crítica .....	27
Quadro 4 - Contextos e níveis de decisão curricular .....	31
Quadro 5 – Características gerais do projeto educativo.....	57
Quadro 6 – Áreas de intervenção prioritária do PE .....	59
Quadro 7 – Questões a colocar na construção do PC .....	72
Quadro 8 – Particularidades do PC .....	75
Quadro 9 – Requisitos para a construção do PC.....	77
Quadro 10 – Competências dos órgãos de administração escolar .....	79
Quadro 11 - Quadro resumo das diferenças entre o PC e o PCT .....	80
Quadro 12 - Questões inerentes à conceção do PCT .....	81
Quadro 13 – Perspetivas de alguns autores sobre os elementos constitutivos do PCT.....	83
Quadro 14 - Referencialização e referencial.....	96
Quadro 15 – Os três elementos da referencialização .....	98
Quadro 16 - Referencial para a dupla função de construção e avaliação .....	103
Quadro 17 – Etapas estruturantes da referencialização .....	104
Quadro 18 – O 1.º elemento do processo de referencialização – objeto.....	105
Quadro 19 – O 2.º elemento do processo de referencialização – referencial .....	105
Quadro 20 – O 2.º elemento do processo de referencialização: origem dos referentes e referentes – referencial.....	106
Quadro 21 – Grelha auxiliar da desconstrução dos referentes .....	107
Quadro 22 – O 2.º elemento do processo de referencialização: origem dos referentes e referentes, critérios e indicadores – referencial .....	107
Quadro 23 – O 3.º elemento do processo de referencialização – instrumentação .....	109
Quadro 24 – Instrumentação .....	109
Quadro 25 – Desenho da investigação .....	119
Quadro 26 – Friso cronológico das intervenções formativas.....	144
Quadro 27 – Domínios constituintes do objeto a avaliar .....	149
Quadro 28 - Dimensões do domínio processual.....	149
Quadro 29 – Relação entre as dimensões dos projetos no contexto do domínio nuclear .....	150

Quadro 30 – Relação entre as subdimensões dos projetos no contexto do domínio dos resultados .....	151
Quadro 31 – Processo de avaliação das intervenções formativas.....	154
Quadro 32 – Planificação da intervenção formativa 1 .....	157
Quadro 33 – Quadro de referência estratégico do agrupamento .....	159
Quadro 34 – Fases do processo de avaliação e (re)construção do PE .....	160
Quadro 35 - Processo de referencialização com dupla função: Construção e avaliação de um dispositivo educativo.....	161
Quadro 36 - Referentes externos e internos do PE .....	162
Quadro 37 - Desconstrução dos referentes do PE.....	163
Quadro 38 – Dimensões estruturantes do PE.....	166
Quadro 39 – Os 2 volumes do PE.....	167
Quadro 40 – Referencial de construção do PE .....	168
Quadro 41 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PE.....	174
Quadro 42 – Referencial de avaliação do PE .....	175
Quadro 43 – Métodos de recolha e análise de dados utilizadas na avaliação do PE .....	179
Quadro 44 – Equivalência dos conceitos entre a metodologia da referencialização e a análise de conteúdo .....	181
Quadro 45 - Referencial dos valores da média e significado da avaliação .....	184
Quadro 46 – Referencial para o desvio-padrão: valores e nível de consenso.....	185
Quadro 47 – Referencial da escala de avaliação dos inquéritos por questionário aos docentes.....	186
Quadro 48 – Excerto da tabela global de triangulação de dados da avaliação do PE.....	188
Quadro 49 – Tabela de triangulação de dados dos inquéritos por questionário aplicados aos atores educativos na avaliação do PE.....	189
Quadro 50 – Planificação da intervenção formativa 2 .....	194
Quadro 51 - Fases da implementação do modelo de avaliação/(re)construção do PC .....	195
Quadro 52 – Questões epistemológicas a colocar na construção do PC.....	197
Quadro 53 – Referentes externos e internos do PC .....	198
Quadro 54 – Desconstrução dos referentes do PC .....	199
Quadro 55 – Dimensões estruturantes do PC.....	200
Quadro 56 – Referencial de construção do PC .....	201
Quadro 57 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC .....	203



Quadro 58 – Referencial de avaliação do PC .....	204
Quadro 59 – Métodos de recolha e análise de dados utilizadas na avaliação do PC .....	206
Quadro 60 – Tabela de triangulação de dados da avaliação do PC .....	210
Quadro 61 – Planificação da intervenção formativa – PCT.....	216
Quadro 62 – Fases do processo de avaliação e (re)construção do PCT.....	217
Quadro 63 – Referentes externos e internos do PCT.....	218
Quadro 64 – Desconstrução dos referentes do PCT .....	219
Quadro 65 – Dimensões estruturantes do PCT.....	219
Quadro 66 – Referencial de construção do PCT .....	220
Quadro 67 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT.....	221
Quadro 68 – Referencial de avaliação do PCT .....	222
Quadro 69 – Métodos de recolha de dados utilizadas para a avaliação do PCT.....	223
Quadro 70 – Triangulação dos dados - PCT .....	226
Quadro 71 - Resultados dos inquéritos por questionário aplicados no decorrer e final da intervenção formativa 1 .....	235
Quadro 72 – Avaliação da estrutura do PE – Dimensão: 1. Diagnóstico - Análise do contexto. 238	
Quadro 73 – Avaliação da estrutura do PE – Dimensão: 2. Avaliação do PE .....	243
Quadro 74 – Avaliação da estrutura do PE – Dimensão: 3. Plano de ação .....	244
Quadro 75 – Domínio processual do referencial de avaliação do PE .....	247
Quadro 76 – Participação dos atores educativos na conceção do PE.....	249
Quadro 77 – Eficácia da implementação do PE.....	250
Quadro 78 – Conformidade da organização do PE .....	252
Quadro 79 – Qualidade da imagem do PE .....	253
Quadro 80 – Qualidade dos impactos alcançados com a execução do PE.....	255
Quadro 81 – Domínio nuclear do referencial de avaliação do PE .....	256
Quadro 82 – Adequação da organização e gestão escolar .....	258
Quadro 83 – Adequação dos serviços especializados de apoio pedagógico e de orientação escolar .....	260
Quadro 84 – Adequação da gestão dos currículos.....	261
Quadro 85 – Adequação do relacionamento interpessoal e comunicacional entre os intervenientes no processo educativo .....	262
Quadro 86 – Qualidade do desempenho das funções.....	264

Quadro 87 – Adequação dos recursos educativos .....	265
Quadro 88 – Qualidade dos serviços disponibilizados.....	266
Quadro 89 – Qualidade das atividades de enriquecimento curricular .....	267
Quadro 90 – Criação de infraestruturas, melhoria de infraestruturas e equipamentos e dos recursos didáticos e pedagógicos.....	268
Quadro 91 – Desenvolvimento do plano tecnológico.....	270
Quadro 92 – Desenvolvimento de dinâmicas de pedagogia de projeto na implementação dos PCT.....	273
Quadro 93 – Adequação das metodologias ao processo de ensino e de aprendizagem .....	274
Quadro 94 – Conformidade da avaliação das aprendizagens dos alunos.....	277
Quadro 95 – Promoção da articulação interdisciplinar e entre ciclos.....	279
Quadro 96 – Qualidade do desempenho das lideranças do agrupamento .....	280
Quadro 97 – Promoção de atitudes e competências de cidadania .....	282
Quadro 98 – Promoção de uma escola segura .....	284
Quadro 99 – Motivação e empenho .....	286
Quadro 100 – Abertura à inovação .....	286
Quadro 101 – Parcerias, protocolos e projetos.....	287
Quadro 102 – Processo de autoavaliação da escola.....	289
Quadro 103 – Meio familiar .....	290
Quadro 104 – Abrangência da divulgação do PE .....	291
Quadro 105 – Sucesso académico .....	293
Quadro 106 – Abandono escolar .....	293
Quadro 107 – Promoção de uma cultura de participação da comunidade educativa .....	294
Quadro 108 – Aspetos que mais e menos gosta no agrupamento .....	296
Quadro 109 – Domínio complementar .....	297
Quadro 110 – Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva da direção executiva e docentes .....	299
Quadro 111 – Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos alunos .....	300
Quadro 112 – Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos assistentes técnicos e operacionais.....	301
Quadro 113 – Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos encarregados de educação .....	302

Quadro 114 – Plano de ação do PE .....	303
Quadro 115 - Resultados dos inquéritos por questionário aplicados no decorrer e final da intervenção formativa 2 .....	313
Quadro 116 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 1. Organização e gestão escolar .....	315
Quadro 117 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 2. Competências, objetivos e conteúdos.....	316
Quadro 118 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 3. Metodologias .....	316
Quadro 119 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 4. Recursos educativos .....	316
Quadro 120 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 5. Avaliação das aprendizagens .....	317
Quadro 121 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 7. Plano anual e plurianual de atividades .....	317
Quadro 122 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 9. Biblioteca escolar .....	318
Quadro 123 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensões 6, 8, 10, 11, 12, 13 e 14.....	318
Quadro 124 – Domínio processual do referencial de avaliação do PC .....	319
Quadro 125 – Participação na conceção do PC.....	319
Quadro 126 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Execução do PC” .....	320
Quadro 127 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Estrutura do PE” .....	321
Quadro 128 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Visibilidade do PE” .....	323
Quadro 129 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Impactos do PE” .....	324
Quadro 130 – Domínio nuclear do referencial de avaliação do PC .....	325
Quadro 131 – Dados de opinião da dimensão “Organização e gestão escolar” .....	327
Quadro 132 – Dados de opinião da dimensão “Competências, objetivos e conteúdos” .....	333
Quadro 133 –Dados de opinião da dimensão “Metodologias” .....	337
Quadro 134 – Dados de opinião da dimensão “Recursos educativos” .....	340
Quadro 135 – Dados de opinião da dimensão “Avaliação das aprendizagens” .....	343
Quadro 136 – Dados de opinião da dimensão “Atividades de enriquecimento curricular” .....	346

Quadro 137 – Dados de opinião da dimensão “Plano anual e plurianual de atividades” .....	349
Quadro 138 – Dados de opinião da dimensão “Projeto curricular de turma” .....	350
Quadro 139 – Dados de opinião da dimensão “Biblioteca escolar” .....	352
Quadro 140 – Dados de opinião da dimensão “Plano tecnológico” .....	354
Quadro 141 – Dados de opinião da dimensão “Formação contínua” .....	357
Quadro 142 – Dados de opinião da dimensão “Autoavaliação” .....	358
Quadro 143 – Dados de opinião da dimensão “Avaliação do PC” .....	360
Quadro 144 – Dados de opinião da dimensão “Divulgação do PC” .....	362
Quadro 145 – Resultados do domínio complementar .....	363
Quadro 146 – Quadro resumo da avaliação ao PC .....	363
Quadro 147 – Referencial reconstruído para a dimensão – Organização e gestão escolar .....	368
Quadro 148 – Referencial reconstruído para a dimensão – Competências.....	370
Quadro 149 – Referencial reconstruído para a dimensão – Metodologias .....	371
Quadro 150 – Referencial reconstruído para a dimensão – Avaliação das aprendizagens.....	372
Quadro 151 – Referencial reconstruído para a dimensão – Atividades de enriquecimento curricular.....	373
Quadro 152 – Referencial reconstruído para a dimensão – Biblioteca escolar.....	374
Quadro 153 - Síntese dos resultados dos inquéritos por questionário aplicados no decorrer e final da IF 3 .....	378
Quadro 154 – PCT analisados por estabelecimentos de ensino do pré-escolar.....	380
Quadro 155 – Matriz dos PCT dos estabelecimentos de ensino “C” e “D” .....	381
Quadro 156 – Matriz dos PCT do estabelecimento de ensino “E” .....	382
Quadro 157 – Análise comparativa das duas matrizes do PCT .....	383
Quadro 158 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 1. Diagnóstico de turma .....	385
Quadro 159 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 2. Plano de ação.....	386
Quadro 160 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 3. Organização .....	387
Quadro 161 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 4. Desenvolvimento curricular .....	388

Quadro 162 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 5. Avaliação do PCT .....	389
Quadro 163 – Comparação entre as dimensões do PCT e as etapas da metodologia de projeto .....	390
Quadro 164 – Domínio processual do referencial de avaliação do PCT .....	392
Quadro 165 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Conceção do PCT” .....	392
Quadro 166 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Execução do PCT” .....	393
Quadro 167 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Estrutura do PCT” .....	393
Quadro 168 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Visibilidade do PCT .....	394
Quadro 169 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Impactos do PCT” .....	395
Quadro 170 – Domínio nuclear do referencial de avaliação do PCT .....	396
Quadro 171 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Diagnóstico da turma” .....	397
Quadro 172 – Síntese dos dados da dimensão “Diagnóstico da turma” .....	398
Quadro 173 – Dados de opinião da dimensão “Plano de ação” .....	399
Quadro 174 – Dados de opinião da dimensão “Organização” .....	400
Quadro 175 – Dados de opinião da dimensão “Desenvolvimento curricular” .....	401
Quadro 176 –Dados de opinião da dimensão “Avaliação” .....	402
Quadro 177 – Resultado da análise aos itens abertos - docentes.....	404
Quadro 178 – Resultados da análise aos itens abertos - alunos.....	404
Quadro 179 – Resultados da aos itens abertos - encarregados de educação.....	405
Quadro 180 – Quadro resumo da avaliação ao PCT .....	405
Quadro 181 – Orientações para a elaboração do PCT .....	408
Quadro 182 – <i>Checklist</i> de avaliação do PCT .....	410
Quadro 183 – Comparação da avaliação obtida através do referencial da estrutura do PCT e a <i>checklist</i> .....	413



## Lista de tabelas

Tabela 1 – População (alunos, docentes e assistentes por nível de ensino).....	122
Tabela 2 – Distribuição da população por níveis de ensino e estabelecimentos.....	122
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por níveis e anos de escolaridade.....	123
Tabela 4 - Turmas por ano de escolaridade e estabelecimento de ensino.....	123
Tabela 5 - Idade média dos alunos por ano de escolaridade.....	124
Tabela 6 – País de origem dos alunos.....	125
Tabela 7 – Escalões de auxílios económicos.....	125
Tabela 8 - Distribuição por níveis de ensino, grupo de recrutamento e sexo.....	126
Tabela 9 - Antiguidade no agrupamento por níveis de ensino e grupo de recrutamento.....	127
Tabela 10 - Tempo de serviço por níveis de ensino e grupo de recrutamento.....	128
Tabela 11 - Grupo etário, níveis de ensino e grupo de recrutamento.....	129
Tabela 12 - Local de residência por níveis de ensino e grupo de recrutamento.....	130
Tabela 13 - Distribuição dos assistentes operacionais e técnicos por estabelecimento de ensino, situação profissional, tempo de serviço, sexo, grupo etário e habilitações académicas.....	131
Tabela 14 – Habilitações académicas dos encarregados de educação.....	132
Tabela 15 – Grupo etário dos encarregados de educação.....	133
Tabela 16 – Profissões dos encarregados de educação.....	133
Tabela 17 - Participantes na intervenção formativa 1.....	156
Tabela 18 - População (N) / amostra (n) – diretor, direção executiva e docentes.....	191
Tabela 19 - População (N) / amostra (n) – alunos.....	192
Tabela 20 - Participantes na intervenção formativa 2.....	193
Tabela 21 - População (N) / amostra (n) – coordenadores de departamento curricular.....	213
Tabela 22 - População (N) / amostra (n) – subcoordenadores de grupo disciplinar.....	214
Tabela 23 - Participantes na intervenção formativa 3.....	215
Tabela 24 - População (N) / amostra (n) – Docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo..	228
Tabela 25 - População (N) / amostra (n) – Alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade.....	228
Tabela 26 - População (N) / amostra (n) – Encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo.....	229
Tabela 27 – População e amostra da avaliação da estrutura dos PCT do 1.º ciclo.....	384





## Lista de Figuras

Figura 1 - As quatro etapas do desenvolvimento curricular.....	30
Figura 2 - Relação entre a utopia e a tecnocracia .....	37
Figura 3 – Conceção de avaliação 1.....	43
Figura 4 – Conceção de avaliação 2.....	44
Figura 5 – Esquema da conceção e planeamento do PE .....	61
Figura 6 – Hierarquia dos documentos do exercício da autonomia.....	62
Figura 7 – Relação entre projeto curricular de agrupamento, ciclo, ano e turma. ....	65
Figura 8 – Relação entre o projeto curricular de agrupamento e o de turma. ....	65
Figura 9 – Articulação entre: currículo, projeto educativo, projeto curricular e projeto curricular de turma.....	66
Figura 10 - Componentes do PC e suas relações.....	74
Figura 11 – Características do PC.....	75
Figura 12 - Papel dos órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação educativa e dos encarregados de educação no PC.....	78
Figura 13 – Esquema concetual para a construção do PCT .....	82
Figura 14 - Guião de procedimentos para a construção de um PCT .....	85
Figura 15 – Matriz da estrutura do PCT .....	86
Figura 16 - Proposta de construção e aprovação do PCT .....	87
Figura 17– Comparação entre processos de avaliação .....	92
Figura 18 – Modelo ICP.....	94
Figura 19 – Exemplo da relação entre os critérios e os indicadores .....	108
Figura 20 – Formulação do juízo de valor.....	111
Figura 21 – As fases da investigação-ação .....	141
Figura 22 – Dinâmica dos PE, PC, PCT, PAA e PS .....	145
Figura 23 – Fases do planeamento do projeto.....	146
Figura 24 – Modelo de avaliação do PE .....	178
Figura 25 – Modelo de avaliação do PC .....	206
Figura 26 – Modelo de avaliação do PCT .....	223
Figura 27 – A nova dinâmica dos documentos da autonomia PE, plano curricular, plano de turma, PAA e PS.....	438



## Lista de abreviaturas

PE	Projeto educativo
PC	Projeto curricular
PCT	Projeto curricular de turma
PAA	Plano anual ou plurianual de atividades
PS	Projetos setoriais
PO	Projeto de orçamento
DL	Decreto-Lei
DR	Despacho Regulamentar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ICP	Induzido, construído e produzido
QREA	Quadro de referência estratégico do agrupamento
PTE	Plano tecnológico para a educação
ECD	Estatuto da carreira docente
AEC	Atividades de enriquecimento curricular
EB23	Escola básica do 2.º e 3.º ciclos
IF	Intervenção formativa
IF 1	Intervenção formativa 1
IF 2	Intervenção formativa 2
IF 3	Intervenção formativa 3
$\bar{x}$	Média
$\sigma$	Desvio padrão



# Capítulo 1

---

## Introdução



## Capítulo 1 - Introdução

Ao longo destes últimos anos, temos assistido a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, com o objetivo de reforçar a participação da comunidade educativa na direção estratégica das escolas, designadamente, dos docentes, mas também a intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola, tais como, os alunos, o pessoal não docente, os pais e os encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local, nomeadamente, representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

A autonomia das escolas, entendida como a faculdade de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, consubstancia-se na sua capacidade de autorregulação segundo princípios da responsabilidade e da prestação de contas. Esta nova realidade trouxe um grande desafio às escolas/agrupamentos exigindo-lhes a construção, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia, nomeadamente, os projetos educativos (PE) e os projetos curriculares (PC), onde estarão manifestas as opções e prioridades de aprendizagem, assim como as estratégias de ação pedagógica, para melhorar o nível e a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Estes projetos serão o eixo fundamental de uma escola autónoma, assumindo-se o PE como a expressão de um conjunto de vontades concertadas na comunidade escolar, fomentando as relações interpessoais e de responsabilização coletiva, criando e desenvolvendo as condições que lhe permitam afirmar a sua autonomia administrativa e curricular, na assunção de uma identidade própria. Neste contexto, os projetos curriculares de agrupamento e de turma assumirão a reconcetualização curricular, ou seja, a territorialização do currículo, expresso a nível nacional, adequado às especificidades de cada contexto e o desenvolvimento do currículo enquanto projeto, podendo ambicionar a passagem a um patamar de qualidade e equidade traduzindo eficácia e eficiência.

A emergência destas questões e a necessária mobilização de conhecimentos atualizados, torna fundamental construir referenciais, de forma a elaborar documentos coerentes e significativos, que produzam efeitos positivos na ligação entre a teoria e a prática, sustentando um modelo de currículo processual, flexível e reconstruído pelos docentes. Neste contexto, a escola vê-se impelida a aderir a uma cultura de avaliação que permita, não só a prestação de

contas, decorrente da maior responsabilidade inerente à crescente autonomia, mas também atingir aprendizagens que proporcionem soluções adequadas e criativas e que ajudem a responder aos desafios da sociedade em constante mudança, pois o tempo é escasso e o atual contexto de crescente autonomia não se coaduna com modelos pré-concebidos.

Esta investigação, subordinada ao tema “Construir a autonomia curricular: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Estudo de caso num agrupamento de escolas”, estrutura-se na avaliação e (re)construção do projeto educativo do agrupamento (PE), do projeto curricular do agrupamento (PC) e dos projetos curriculares de turma (PCT), dispositivos educativos que traduzem a autonomia administrativa e curricular. Tem um pendor interventivo e formativo, foi realizada num agrupamento de escolas, que agrega um estabelecimento de ensino do 2.º e 3.º ciclos, um do 1.º ciclo, três do 1.º ciclo com jardim-de-infância integrado e um outro com ensino recorrente, adiante designados por A, B, C, D, E e F, respetivamente. A população é constituída por, aproximadamente, 230 docentes, 2300 alunos, 70 assistentes operacionais, 10 assistentes técnicos e 2300 encarregados de educação.

Para a sua construção e avaliação utilizámos uma metodologia suficientemente flexível para se adaptar a qualquer contexto, a referencialização (Figari, 1996; Alves, 2001; Correia, 2011; Reis, 2005), que se assume como um processo de construção de um sistema de referências, traduzindo-se num modelo de compreensão dos dispositivos educativos.

Para o desenvolvimento da formação, recorreremos a um processo de investigação-ação, operacionalizado através de três intervenções formativas centradas no contexto escolar e nas práticas profissionais, creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que passamos a discriminar: Intervenção formativa 1 (IF 1) - A construção da autonomia escolar: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento; Intervenção formativa 2 (IF 2) - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento; Intervenção formativa 3 (IF 3) - Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma.

As intervenções formativas tiveram como objetivo dotar os atores educativos de competências teóricas e metodológicas que potenciassesem a mudança de práticas profissionais e para a adoção de práticas alternativas, que atendessem à contextualização do agrupamento. Pretendemos que esta investigação, enquanto parte integrante do processo de construção da autonomia curricular reflita, não só um interesse académico, mas também uma preocupação social e política para analisar e encontrar algumas respostas para as necessidades e problemas



educativos das escolas. Moveu-nos o desafio de contribuir para uma reflexão em torno do processo de avaliação e (re)construção dos documentos que configuram o exercício da autonomia, no sentido de uma melhoria da formação, e não o de prescrever um conjunto de receitas metodológicas, a ser seguidas por qualquer projeto de natureza avaliativa.

## **A emergência da questão de investigação**

### **- escolha do tema**

A escolha do tema desta investigação enquadra-se no meu interesse pelos estudos curriculares, assumindo uma racionalidade crítica (Kemmis, 1988; Habermas, 1986), pela minha intrínseca natureza de questionamento permanente sobre a realidade, traduzida num discurso dialético, numa ação emancipatória e argumentativa, num interesse cognitivo crítico e numa organização participativa, democrática e comunitária (Pacheco, 2001), na procura de permanentes equilíbrios. Esta incessante procura de conhecimento levou-me a frequentar a Universidade do Minho em três ocasiões: a primeira, no sentido de compreender a sociedade e nela poder intervir, licenciiei-me em Sociologia das Organizações; mais tarde, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos em torno das questões curriculares e da investigação educacional e frequentei o curso de Especialização em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, ao que se sucedeu, naturalmente, o Mestrado. O passo seguinte não poderia deixar de ser a obtenção do grau académico de Doutor.

O sucesso deste já longo caminho académico deve-se, sobretudo, ao privilégio de ter tido excelentes professores, referências nacionais e internacionais no campo do currículo e da avaliação. Destaco em primeira linha, o meu reconhecimento muito especial à minha orientadora científica de dissertação de Mestrado e de tese de Doutoramento a Doutora Maria Palmira Carlos Alves, pelo profissionalismo, pela sua frontalidade, rigor científico, orientação académica, disponibilidade, encorajamento e amizade que demonstrou ao longo de todo o meu percurso académico, incentivando-me, constantemente, ao seu prosseguimento.

Distingo, também, os Professores Doutores José Augusto Pacheco (UM), José Carlos Morgado (UM), José António Fernandes (UM), Gérard Figari (UG/França), Olinda Evangelista (UFSC/BRASIL), António Flávio Moreira (UFRJ/BRASIL), entre outros, que me deram a oportunidade e me ajudaram de sobremaneira, ao me proporcionar uma experiência única de formação integral, que me abriu novos horizontes.

Neste contexto, fui paulatinamente desenvolvendo uma relação de envolvimento com os professores e com as questões curriculares, que se traduziu em comunicações, trabalhos de investigação com alguma profundidade, algumas publicações em livros e artigos e várias formações que ministrei no âmbito da formação contínua de professores. O meu modo de estar na Educação alterou-se profundamente. De uma postura muito próxima da racionalidade técnica, mudei-me, em consciência, para uma racionalidade crítica. Esta mudança de paradigma fez-me olhar o processo de mudança no desenvolvimento curricular que ocorre, atualmente, de forma distinta, pois direcionar o currículo no sentido de uma perspetiva emancipatória, passará por um professor culturalmente orientado, regendo a sua ação por pressupostos inscritos na teoria crítica, capaz de suscitar o olhar diferente sobre a realidade mas, também, a emergência de um professor reflexivo e interventivo, na sociedade em geral e, em particular, no currículo. A questão fundamental prende-se com o facto de ser necessário educar para a mudança, fazendo pequenas e sucessivas ruturas, de forma a atuar sobre o *status quo* vigente, na transformação da realidade, que parece desprovida de carácter e essência. O currículo, ao caminhar ao sabor de fortes pressões, de forças antagónicas, que evoluem na sociedade, necessita de professores críticos, reflexivos e ativos, que o contextualizem e flexibilizem.

Neste sentido, a conceção, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos e curriculares, assente em referenciais, assegurará as margens de liberdade que conduzirão, mesmo que lentamente, a uma efetiva mudança das práticas na escola.

### **- a instauração dos projetos**

A centralidade da construção e avaliação dos documentos de gestão pedagógica, no quadro da autonomia curricular das escolas, implica uma outra forma de conceitualizar e realizar o processo de ensino e de aprendizagem pois, como refere Morgado (2003b), representa uma oportunidade de diálogo pedagógico nas escolas, uma possibilidade de reflexão conjunta e um espaço de decisão coletiva. Neste sentido, o PE, o PC e o PCT são instrumentos de gestão pedagógica da escola e devem incentivar uma cultura de reflexão e trabalho colaborativo entre os docentes. Secundando Leite (2003) é no exercício da ação autónoma dos docentes, enquanto reconceitualizadores e agentes de territorialização do currículo nacional, assumindo uma postura reflexiva e crítica, que se construirá a profissionalidade docente e potenciará o aparecimento de escolas curricularmente inteligentes. Esta construção cultural de projetos, nas escolas, pelos docentes, assume-se como uma via para a estruturação da identidade profissional.

Face à longínqua temporização da regulamentação de que foram objeto os documentos de gestão pedagógica (em 1998, o PE com o DL n.º 115-A/98, que configura o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário; em 2001, o PC e o PCT com o DL n.º 6/2001, que aprova os projetos de gestão flexível do currículo ao ensino básico e o DL n.º 74/2004, que institui o PC no ensino secundário), esperar-se-ia que os referidos documentos já estivessem consolidados na esfera das escolas. Contudo, quer o PE, quer o PC, quer, ainda, o PCT, permanecem num estado embrionário (Reis, 2005), sendo o conceito “incipiente no quotidiano educativo pelo que persistem muitas interrogações quanto à sua construção e avaliação” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 14).

Duas décadas passadas entre a publicação do DL n.º 115-A/98, que instituiu que a autonomia se concretiza com a elaboração do PEE/A e o DL n.º 139/2012 de 5 de julho, que reforça a autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do respetivo PE, não será fácil sustentar a ideia que a falta de maturação do projeto advém da sua recente regulamentação. Conquanto, outras razões poderão ser atribuídas à insuficiência de publicações sobre a temática, à falta de reconhecimento por parte das lideranças da sua centralidade no processo educativo e à investigação educacional.

A qualidade de investigador, formador e docente permitiu-me ter uma perceção que o PC, entendido como o documento de planeamento do desenvolvimento curricular, não se constitui como norma interna, mas como documento para o cumprimento do preceito legal. A conceção do PC, de acordo com alguns autores (Gonçalves, 2007; Martins, 2006; Enes Lima, 2006), só é levada a cabo porque existe uma obrigatoriedade normativa. Para contrariar este estado de indiferença para com os projetos e na crença que o desenvolvimento da metodologia de projeto minimizará muitos problemas existentes na escola, entendemos que a construção dos projetos de autonomia curricular passa por uma intervenção formativa onde se exponham as suas vantagens e constrangimentos, através da fundamentação de modelos e da operacionalização de processos conducentes à adoção de um modelo curricular de aplicação flexível do currículo prescrito, de um perfil de docente criativo, reflexivo e crítico, em que a avaliação tenha um carácter eminentemente formativo e formador.

Segundo Reis e Alves (2009a), a recente implementação da avaliação de desempenho docente fez emergir a fragilidade destes documentos de gestão pedagógica e não saem incólumes de responsabilidades a administração central, as lideranças e os docentes. A

administração central, porque não acompanhou, em rigor, o processo de desenvolvimento da implementação dos projetos, não conferindo formação nem uma avaliação válida, que apontasse as suas inconsistências e a falta de utilidade prática dos documentos construídos pelas escolas; as lideranças por não terem tido visão estratégica para reconhecer a sua utilidade, nem a capacidade de fomentar, nas escolas, processos de construção de autonomia; os docentes porque não assumiram uma posição pró-ativa na (re)construção do currículo.

Retomando Reis e Alves (2009a, pp.195-196),

as insuficiências dos PEE/A revelaram-se em termos estritos: na falta de indicadores de medida para o progresso dos resultados escolares; na definição de estratégias para a redução do abandono escolar; na ausência de diagnósticos actualizados, abrangentes e de qualidade que permitissem fazer prognósticos rigorosos que permitissem resposta às dimensões da ADD; na definição das áreas prioritárias de formação contínua de docentes; na definição de orientações estratégicas para a prestação de apoio às aprendizagens; na definição de orientações estratégicas para a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão da escola/agrupamento; na ausência de uma política de relações com a comunidade educativa; na definição de orientações estratégicas para a participação e a dinamização de projectos e ou actividades constantes do PAA e dos PCT e de outros projectos e actividades extracurriculares.

Em termos latos na falta de: identificação rigorosa das problemáticas gerais da escola/agrupamento; definição de objectivos e estratégias para as dimensões dos resultados escolares, desenvolvimento curricular, organização e gestão escolar e orientação estratégica.

Em suma, o PE constitui um documento demasiado supérfluo e inoperante ao que juntamos o PC e os PCT. Face a este quadro, pouco lisonjeiro, o PCT deve permitir analisar e justificar os desvios relativamente aos objetivos gizados no PE. Porém, é necessário que os PCT sejam documentos de elevada qualidade e que representem, exatamente, a realidade social, cultural, económica e pedagógica da turma. Para tal, o PCT conterà, desejavelmente, um diagnóstico sério, rigoroso e exaustivo da turma, que estabeleça uma estratégia global de ação, em conformidade com as orientações do PE e expressas pelo PC. A par destas determinações, deve conter todo o processo de desenvolvimento curricular que inclua a definição de competências, conteúdos, objetivos, metodologias, recursos educativos, avaliação das aprendizagens, projeto de turma e plano de atividades da turma, ao que se acrescenta um processo de avaliação do projeto coerente e criterioso. A preparação, a organização e a realização das atividades letivas, o processo de avaliação das aprendizagens e a relação pedagógica com os alunos, assim como a aferição dos progressos dos resultados escolares, a

redução das taxas de abandono escolar, a participação dos docentes na escola e a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa evidenciam-se no âmbito do PCT. Sendo o PC um documento central na reconcetualização curricular, a sua conceção acarreta algumas dificuldades. Trata-se, desde logo, de mais um projeto entre projetos, em que os campos de intervenção e, sobretudo, as fronteiras são, de alguma forma, esbatidas, sendo a sua delimitação e abrangência de difícil definição. A sua função é prescrever, entre outros elementos, o processo de desenvolvimento curricular, os critérios gerais de avaliação, o processo de avaliação das aprendizagens, as atividades de enriquecimento curricular, a formação de docentes e o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT e do plano anual e plurianual de atividades (PAA). Um constrangimento forte ao desenvolvimento do PC é a limitada quantidade de autores que se debruçaram sobre a temática, o que dificulta a adoção de um quadro concetual.

#### **- o assumir dos projetos**

Atravessamos uma época onde se dissipam certezas e se ampliam as angústias a uma velocidade sem paralelo e, nesse sentido, é imperioso fazer uma reflexão aprofundada sobre o funcionamento da escola enquanto instituição e o levantamento das questões mais prementes que estão na raiz das mudanças. É necessário dar um sentido à escola, que passará pela assunção de uma autonomia construída, em torno da comunidade educativa, em detrimento de uma autonomia decretada.

A avaliação é um dos elementos centrais a um processo autonómico, pois envolve todas as dimensões da escola, desde a administração à organização e gestão e à pedagógica sendo complexa e geradora de injustiças, pois nunca se é inocente na sua consecução. Deste modo, inquietações em torno das questões que se prendem com a avaliação, levam-nos à procura de alternativas congruentes e legitimadoras de ações que promovam a condição humana e sirvam de indicadores sobre os quais possamos trabalhar na procura de uma escola de qualidade. A autonomia das escolas está, inegavelmente, condicionada pelo carácter do seu PE e sua implementação. Na impossibilidade de as escolas poderem fazer tudo que se espera que elas façam, é importante que tenham projetos educativos “fortes”, que permitam, através dos seus PC, configurados sobre a realidade onde estão inseridas, atender ao currículo nacional e às suas características. Devem, assim, ser aglutinadores de todos os interesses e orientadores da ação educativa, para que se construa uma autonomia sólida, em demanda de uma

identidade que as distinga e da assunção da profissionalidade docente, que tanto se almeja e que poderá ser o caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional. Será necessário que o professor saiba munir-se das ferramentas que permitam essa tomada de consciência, já que ela surge inserida num processo de autonomia, estigmatizado por um conjunto de características, das quais salientamos o seu processo mitigado que descreve a autonomia do professor, uma vez que ela ainda depende dos debates e dos consensos construídos à margem do local da sua operacionalização: a escola. É, neste âmbito, que os dispositivos educativos e os projetos devem ser elaborados, na partilha e corresponsabilização dos professores, para a construção efetiva da profissionalidade docente. A lógica profissional deve estar subjacente à sua consecução, em coerência normativa e do projeto, tal como referem Pacheco e Morgado (2002, p.36):

construir o projecto curricular de escola na base de uma lógica profissional é navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade partilhada, abandonando o flanco da regulação, da aplicação da norma, da autonomia decretada.

Desta forma, ainda que humildemente, esperamos poder contribuir para o conhecimento dos processos e práticas que nos conduzam no sentido da afirmação de uma autonomia efetiva das escolas, na revelação da profissionalidade docente, não perdendo a orientação do primado do sucesso do aluno. Estamos convictos que a investigação educacional tem um papel fundamental na ajuda que presta aos professores em se tornarem melhores decisores sobre questões de carácter da gestão e organização curriculares.

Em brevíssimo, propomo-nos construir e avaliar os projetos educativo, curricular e curricular de turma, de um agrupamento de escolas, recorrendo à metodologia da referencialização, compreendida como uma construção coletiva que tem subjacente a construção de um referencial (Figari, 1996).

### **Problemática da investigação**

É no contexto do atual regime de autonomia e gestão das escolas, enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que se define a autonomia, enquanto o poder reconhecido pela Tutela às escolas, para tomar decisões no domínio estratégico, organização pedagógica, organização curricular, recursos humanos, ação social escolar e gestão patrimonial, administrativa e financeira. É este o cenário em que emerge o nosso interesse pelo estudo dos dispositivos educativos que enquadram e constituem a autonomia das escolas.

É no âmbito da autonomia construída que se pretende para as escolas, estreitamente

adstrito aos conceitos de participação, territorialização em que se procura dar resposta ao contexto específico em que está inserida a escola, de forma a potenciar o sucesso educativo dos alunos, que emerge o projeto educativo de escola, enquanto documento que consagra a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

O PE é um documento fundamental da política interna de cada escola, cuja finalidade é apresentar e explicar as linhas orientadoras da atividade educativa e o modo como se combina com as linhas orientadoras da política nacional e mostrar em que medida cada escola se propõe assegurar a continuidade dos seus projetos e intervenções bem sucedidas, isto é, das suas boas práticas e, ao mesmo tempo, estabelecer novas metas de desenvolvimento. Contudo, solitário, o PE nada revela, nada traduz, pelo que são necessários dispositivos educativos actualizadores dos objetivos a montante estabelecidos. Estamos a falar concretamente do PC e do PCT.

Estes dispositivos educativos deverão ser concebidos numa lógica profissional, para se constituírem nos instrumentos da mudança.

Neste contexto, formulámos o problema da investigação: **como se constrói, negocia e vivencia a autonomia curricular, num agrupamento de escolas?**

O processo de **investigação-ação** potenciará o trabalho colaborativo e reflexivo dos atores educativos no processo de avaliação e reconstrução dos documentos de gestão da autonomia escolar?

Uma **intervenção formativa** conduzirá à adoção de uma metodologia e gerar dinâmicas ativas dentro da comunidade educativa, capazes de dar resposta a um processo de autoavaliação holístico de escola, assente na avaliação dos documentos de gestão da autonomia escolar?

A **metodologia da referencialização** originará referenciais e instrumentos de recolha de dados contextualizados favorecendo, simultaneamente, a construção e a avaliação dos projetos educativo, curricular e curricular de turma, que produzam efeitos positivos na ligação entre a teoria e a prática?

Para *responder* à problemática, elegemos os seguintes objetivos:

- i. conhecer a forma como estão a ser construídos, desenvolvidos e avaliados os projetos do agrupamento;
- ii. avaliar se os projetos do agrupamento têm contribuído para a efetiva autonomia

- curricular;
- iii. aplicar metodologias emergentes no campo educacional – a referencialização;
- iv. avaliar o projeto educativo de agrupamento, o projeto curricular de agrupamento e os projetos curriculares de turma segundo o referencial teórico previamente construído e contextualizado;
- v. inventariar as condições necessárias para a introdução de melhorias na construção e avaliação dos projetos do agrupamento;
- vi. realizar três intervenções formativas;
- vii. contribuir para o estudo de um referencial de construção e avaliação de dispositivos educativos.

## **Metodologia**

A secção introdutória da tese foi construída de forma a materializar o conteúdo que pretendemos comunicar. Tem, assim, como finalidade apresentar o estudo levado a cabo, introduzir o problema da investigação e fundamentar a realização do estudo e os seus fundamentos lógicos e alcance (Fox, 1987). Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) deve possuir qualidades de clareza, de exequibilidade, de pertinência, ser precisa, ser concisa, unívoca e expressar com clareza o problema. Apresentamos a definição do problema na secção introdutória, porque só ela “fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 120).

Dando sentido à problemática, enquadramo-la num quadro concetual multirreferencial, a partir do qual se estabelecem as pontes com a realidade complexa, que exige olhares cruzados. O quadro concetual permite-nos integrar as principais bases teóricas relevantes para a concretização do objetivo deste trabalho, de forma a eleger os melhores procedimentos metodológicos, que respondam com eficácia às exigências da construção e da avaliação dos dispositivos educativos em apreço. A metodologia da referencialização, ancorada na avaliação de dispositivos educativos, perspetiva-se não somente como instrumento de avaliação, mas também como modelo de referências para a construção de dispositivos (Reis, 2005). Para sustentar esta tese, recorreremos a Barbier (1996) na forma como preconiza as práticas de elaboração e de condução de uma *démarche* de projeto. Neste sentido, adota-se a referencialização na sua ambivalência de construção e de avaliação de um dispositivo educativo, que terá “por base um



referencial cujos critérios decorrem quer do enquadramento institucional em que nos inserimos, (...) quer no conhecimento produzido pela investigação, nesta área do saber educacional” (Alves 2001, p.231).

Entendemos a referencialização como um processo de “construção de um sistema de referências que constitui um modelo de compreensão dos dispositivos educativos” (Figari, 1996, pp. 32-33), que se caracteriza por três dimensões indissociáveis: o induzido (I), o construído (C) e o produzido (P), ou seja, o ICP (Figari, 1996), constituindo um esquema de análise, que serve as funções de explicação e realização do dispositivo educativo. O ICP é um modelo tridimensional ao serviço da referencialização, auxiliando o investigador na demanda de um sistema de referências. O induzido contextualiza as decisões, o que vai possibilitar compreender a “relação entre as constatações e as intenções da acção” (Figari, 1996, p.90). O construído será o momento após a diagnose e avaliação do problema, onde se designa “o processo, a negociação, a elaboração, as concepções, as funções, o poder, as interacções, os métodos, as finalidades e os valores” (Alves, 2001, p.17) das diferentes formas com que os atores educativos apreendem e interpretam o problema. É nesta dimensão que recai a ênfase da nossa investigação. O produzido “será o tratamento dos resultados e efeitos, designando a actualização, a programação, o sistema, a mudança e a produção” (Alves, 2001, p. 17). Esta dimensão está confinada à avaliação dos PCT que operacionalizam o PC, mas que não será objeto de análise. É a este nível micro, de concretização na sala de aula, que se promove a articulação das diversas competências exigidas a nível da gestão – meso, que se poderá analisar e avaliar a coerência e pertinência do PC.

Estas três dimensões, por que indissociáveis, constituem um núcleo de análise para os dispositivos educativos permitindo uma visão em três tempos distintos: o antes, o durante e o depois, que poderá ser entendido pelo - projeto educativo (induzido) - projeto curricular (construído) - e projeto curricular de turma (produzido).

Com esta metodologia pretendemos, na linha de Alves (2001)

- i. executar o levantamento e tratamento de dados a partir de uma referencialização, ou seja, descrever o funcionamento do dispositivo em torno de um sistema de dimensões, através da seleção de critérios e indicadores pertinentes;
- ii. descrever e articular determinadas técnicas e instrumentos de recolha de dados, a fim de relacionar a construção e avaliação do dispositivo com um modelo, uma vez que a construção e avaliação de dispositivos educativos se elabora em função de

- um modelo descritivo do objeto a construir e avaliar;
- iii. construir um referencial específico para os dispositivos educativos - construção e avaliação dos PE, PC e PCT, que permita justificar a metodologia e relativizar o valor do referencial;
- iv. explicitar fatores, conhecimentos, funcionamentos e constrangimentos;
- v. mostrar a pertinência da sua utilização.

Para responder à necessidade concreta do problema diagnosticado no agrupamento, a inexistência e/ou construção incipiente do PE, do PC e do PCT, emergiu um plano de intervenções formativas, que teve como objetivo dotar os atores educativos das competências necessárias e suficientes à construção e avaliação dos referidos projetos, a saber: IF 1 - A construção da autonomia escolar: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o PE; IF 2 - A conceção, implementação e avaliação do PC; e IF 3 - Conceção, implementação e avaliação do PCT.

A investigação-ação, enquanto metodologia de investigação e de intervenção, permitiu-nos assegurar um processo de mudança sustentada numa ação deliberada de transformação da realidade, com duplo objetivo de a transformar e de produzir conhecimento. Assumimos a investigação numa postura dialógica, caracterizada por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória. Esta lógica pressupõe a ideia de um investigador coletivo, em que a investigação decorre conjuntamente com a ação. No decorrer da investigação, os dados foram recolhidos através de instrumentos (o inquérito por questionário e por entrevista, notas do investigador e documentos), em conformidade com os objetivos da investigação. A validade e a fiabilidade da investigação estão assentes na triangulação dos dados, que provieram de diferentes fontes, incluindo o investigador, a teoria e a metodologia, tal como sustentam Denzin e Lincoln (2003).

Para a apresentação e discussão dos resultados, a metodologia seguida foi a de prestar peculiar atenção à avaliação das intervenções formativas. Os dados de opinião e os de facto recolhidos, são apresentados em quadros, ao que se segue uma análise à luz do conhecimento produzido no decorrer das intervenções formativas e do quadro concetual.

## **Organização da dissertação**

A presente tese está organizado em seis capítulos. No capítulo 1 – Introdução, explicitamos a emergência da questão de investigação, a pertinência da escolha do tema e a

necessidade da instauração dos projetos como resposta à construção da autonomia da escola. Segue-se um breve enquadramento da problemática da investigação e sua apresentação, assim como, a definição dos objetivos e, por fim, procede-se à descrição das opções metodológicas. No capítulo 2 – Enquadramento concetual, começamos por apresentar a delimitação de conceitos, a conceção e avaliação de projetos, o enquadramento histórico-normativo dos projetos, os conceitos de PE, PC e PCT e a explicitação dos seus pressupostos e especificidades.

Este capítulo tem como objetivo a apresentação do quadro teórico que sustenta a problematização e exposição das diferentes correntes teóricas em torno do desenvolvimento curricular para a elaboração, realização e avaliação de dispositivos educativos, materializado nesta investigação pela construção e avaliação dos PE, PC e PCT. O enquadramento concetual procura responder à problemática e aos objetivos traçados, procurando-se neste trecho a sua sustentação teórica. Foi nossa preocupação apresentar um referencial teórico devidamente fundamentado nas orientações expressas nos normativos e no que a investigação educacional tem produzido, tendo sempre como objetivo primeiro a sua adequação à prática. No capítulo 3 – Referencialização como modelização para a construção e avaliação de um dispositivo educativo, iniciamos com o enquadramento concetual da metodologia da referencialização, adotando-a como possibilidade de ser utilizada na sua ambivalência, de construção e avaliação de um dispositivo educativo, que pretende construir e avaliar os PE, PC e PCT. O capítulo confere, também, um espaço especial à explicitação dos conceitos de referencialização e referencial, terminando com a descrição, etapa a etapa, de todo o processo da referencialização, recorrendo a (Figari, 1996; Alves, 2001; Reis, 2005) para a definição de conceitos e procedimentos.

A referencialização, ao constituir-se como metodologia de investigação e prática de construção e avaliação ao serviço de uma conceção de escola assente numa racionalidade crítica, assume um papel preponderante na resolução dos problemas levantados pela aplicação de metodologias associadas aos paradigmas objetivista e subjetivista da avaliação. Rodrigues, (1995) legitima esta posição ao conferir que o produto acabado da referencialização – o referencial (de avaliação ou construção) não será nem externo nem interno, será uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese dessas duas posições. No capítulo 4 – Enquadramento metodológico, são explicitados e justificados os passos dados no desenvolvimento da investigação, em que a referencialização assume um papel preponderante. Assim, iniciamos com a descrição da problemática da investigação, seguindo-se a apresentação

do desenho da investigação, onde explicitamos as fases, as ações a desenvolver e a calendarização das intervenções formativas. Segue-se a caracterização do contexto de realização da investigação. Prosseguimos com a apresentação e justificação teórica das opções metodológicas, com as decisões tomadas na investigação e explicitamos o procedimento para a construção dos instrumentos de recolha de dados, em conformidade com o fio condutor que Alves (2001) outorga na sua tese de doutoramento. A metodologia utilizada é a referencialização, configurada em torno da teorização de Figari (1996) e que, para além da sua aplicabilidade na avaliação de dispositivos avaliativos, poderá ser aplicada também na sua construção, tal como mostramos neste capítulo. Recorremos, estruturalmente, a um processo de pesquisa e intervenção sobre a realidade, visando a produção de conhecimento ligada à modificação de um determinado contexto social, com a participação ativa dos atores interessados, através de um processo designado por “investigação-ação” na linha de alguns autores (Latorre, 2003; Elliott, 1993; Kemmis, 1984; Lomax, 1990; Bartolomé, 1986; Esteves, 1986; Silva, 1999). Seguidamente, explicitamos o modo como se procedeu à evolução da investigação no terreno, concretizada pela implementação de três intervenções formativas, que se operacionalizaram pelo processo de investigação-ação. O seu desenvolvimento passou por diferentes fases desde a planificação das intervenções formativas à conceção do processo de avaliação e (re)construção dos PE, PC e PCT, aos instrumentos de recolha de dados, à triangulação dos dados e à caracterização da amostra. No capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados, apresentamos os resultados e os interpretamos à luz dos referenciais construídos, no âmbito das três intervenções formativas efetuadas no decorrer do processo de investigação-ação. A informação recolhida relativa ao estado de construção, desenvolvimento e avaliação de cada um dos projetos é apresentada pelas seguintes partes: a avaliação do processo da intervenção formativa, a avaliação do “estado da arte”, a avaliação da estrutura, a avaliação global, a síntese da avaliação e, por fim, a (re)construção do projeto.

A investigação realizada assumiu uma lógica qualitativa e quantitativa de análise. Em termos qualitativos, onde prevalece a ênfase da investigação, os dados foram obtidos através da realização de entrevistas (diretor), análise documental (PE, PC, PCT, PAA, PS, dossiês de grupo disciplinar, atas,...) *focus group* (coordenadores de departamento) e observação (participantes na ação formativa); e em termos quantitativos procurámos, através do recurso a inquéritos por questionário (docentes, alunos, assistentes operacionais e técnicos), inventariar as opiniões da comunidade educativa, relativamente, à conceção, implementação e avaliação dos projetos.

Sustentando-nos nos dados recolhidos, procedemos à sua análise para construir conhecimento sobre a apropriação da comunidade educativa no desenvolvimento da ação educativa, sustentada nos projetos do exercício da autonomia. Este encadeamento compreende duas orientações: compreender melhor o posicionamento da comunidade educativa, relativamente ao desenvolvimento curricular, assente na metodologia de projeto e acrescentar ao conhecimento existente novas perspetivas sobre a conceção, implementação e avaliação do PE, do PC e do PCT. No capítulo 6 – Conclusão, pomos termo a esta tese, retomando a problemática da investigação para avaliar de que forma o processo de investigação-ação, desenvolvido através de intervenções formativas sucessivas, enquadradas pela metodologia da referencialização proporcionou uma avaliação e construção de qualidade do PE, do PC e do PCT. Realçamos os dados e as interpretações que mais se evidenciaram, estruturadas em sete marcos de referência: autonomia; documentos da autonomia; intervenções formativas; referencialização; projeto educativo; projeto curricular e projeto curricular de turma e, por fim, apresentamos as principais limitações da investigação e apontamos alguns contributos.



## Capítulo 2

---

### Enquadramento concetual





## Capítulo 2 - Enquadramento concetual

Ao longo deste capítulo, que obedeceu a uma profunda revisão da bibliografia, apresentamos, a partir de diversas perspetivas, os conceitos que limitam as questões em torno do desenvolvimento curricular e a sua operacionalização através da implementação do projeto educativo (PE), do projeto curricular de escola (PC) e do projeto curricular de turma (PCT). Iniciamos o enquadramento concetual com a “delimitação de conceitos” que visa a explicitação do quadro teórico-concetual que constitui a nossa investigação. Neste espaço, explicitamos a nossa aceção sobre: currículo; teorias curriculares; desenvolvimento curricular; contextos e níveis de decisão curricular; conceito de autonomia; conceito de projeto; conceito de avaliação curricular e paradigmas da avaliação. Uma vez que os normativos configuram o quadro legal, assumindo-se como um dos referentes principais, dilucidamos o enquadramento histórico-normativo dos projetos. Dado que a temática desta investigação coloca o enfoque na construção e avaliação dos projetos, dedicamos um espaço considerável à problematização de algumas questões, nomeadamente, os pressupostos e especificidades que lhes são intrínsecos.

### 2.1 A Revisão da literatura

Revisão da literatura é um mapeamento teórico do estado atual de conhecimento sobre o tema (Castro, 2001), ou seja, é a fundamentação teórica que visa dar sustentação ao desenvolvimento da investigação através de um processo de levantamento exaustivo, análise e de respetiva síntese da produção científica sobre o objeto de estudo.

Na linha Tuckman (2002), recorreremos a duas dimensões - a qualidade e a exatidão técnica, para avaliar a revisão crítica da literatura. De acordo com Deshaies (1997, p.402), “a recensão de escritos deve ser exaustiva no sentido de conservar o que convém ao objecto da investigação científica e mostrar as lacunas observadas que conduziram à escolha da investigação”.

No ensejo que a revisão crítica da literatura seja de qualidade, estabeleceram-se critérios, tais como, a clareza, a sequência lógica, a relevância, a atualidade, o carácter empírico e a independência. Quanto à clareza, a investigação tem uma sequência lógica encaminhando-a na definição do espaço educativo, em torno da concetualização, em termos latos, de currículo e, estritamente, na construção e avaliação do PE, do PC, do PCT, do plano anual e plurianual de

atividades (PAA), dos projetos setoriais (PS) e na construção do significado desse mesmo espaço educativo, em conformidade com Figari (1996), obedecendo aos preceitos da referencialização.

Pretendemos não enveredar pelo caminho do facilitismo, rejeitando o somatório de citações literais de autores por aglutinação e justaposição, dando-se especial atenção no evitar da paráfrase. Recorremos às múltiplas formas de citações possíveis, utilizando formas mais complexas de citação, tais como, a citação múltipla e cruzada no articulado do discurso. Entre citações, há a pretensão de acrescentar sempre um cunho pessoal sem cair num texto pobre e fastidioso. Atendeu-se, em particular, a um meticuloso levantamento bibliográfico para que não houvesse a omissão de autores ou estudos capitais que comprometessem a qualidade da investigação. A análise crítica da bibliografia teve como objetivo ser clara e ampla e criteriosamente escolhida para responder às solicitações da problematização e às opções metodológicas.

Outro aspeto equacionado foi a forma de apresentação do quadro teórico, optando-se pela sua apresentação sistematizada numa secção à parte, tendo em atenção o que recomenda Alves-Mazzott (2002, p.33)

a literatura revista deve formar com os dados um todo integrado: o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objecto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão.

Em suma, ambicionou-se que a revisão da literatura fosse uma revisão crítica e exaustiva do fenómeno em estudo, alicerçada em torno do rigor, objetividade e honestidade intelectual e em conformidade com as normas internacionalmente aceites para a elaboração de um trabalho de índole científico.

## **2.2 Delimitação de conceitos**

Nesta primeira secção, fazemos o enquadramento teórico e normativo e importa aferir os conceitos relacionados com o projeto educativo, projetos curriculares de escola e de turma. As diversas aceções e percurso histórico de alguns conceitos são incontornáveis para a sua compreensão. Neste sentido, importa reter o que os normativos e a investigação educacional têm produzido.

### 2.2.1 O currículo

O currículo transporta uma enorme carga valorativa em função de um percurso que, apesar de recente, foi evoluindo e modificando o seu sentido, acompanhando, desta forma, a evolução da própria escola.

Pacheco (2001, p.22) afirma que é só

no século XX que o estudo do currículo atinge foros de cidadania epistemológica, sendo reconhecido como uma nova área do conhecimento educativo, tendo em Dewey (*The Absolute Curriculum, 1900*) Bobbit e Tyler os principais percursores.

Para Contreras (1990) a origem do currículo, como campo de estudo e de investigação, não é fruto de um interesse meramente acadêmico, mas de uma preocupação social e política para tratar e resolver necessidades e problemas educativos.

O termo currículo surge, num primeiro momento, associado à “administração científica” de Taylor que inspira uma definição de currículo “como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Tadeu da Silva, 2000, p.11).

A esta primeira noção seguem-se outras que, durante muito tempo, a associam “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p.16).

Outras definições, propostas por (Stenhouse, 1984; Gimeno, 1988; Zabalza, 1987; Kemmis, 1988), aditam a plano ou programa as experiências educativas dos alunos em contexto escolar e, como dependente das condições de implementação, o propósito flexível. Ao fazê-lo, integram certas variáveis associadas a uma imprevisibilidade do contexto onde os saberes, atitudes, valores e crenças dos intervenientes valorizam as experiências e os processos de aprendizagem. Grundy (1987) afirma que o currículo não é um conceito mas uma construção cultural, pelo que tem que ser enquadrada e relacionada com o contexto de implementação (a escola). O conceito de currículo, segundo Roldão (1999) agrega uma pluralidade de explicações e teorizações quanto ao seu processo de construção e desenvolvimento: “contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p.43). Este conjunto de aprendizagens é transformado em currículo, através de uma *démarche* que permite a sua “finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (*idem, ibidem*), sendo cada vez mais construído e cada vez menos prescritivo. Para Alves (2001, p.161) “trata-se de um território com diversas texturas e interações entre o pensamento dos

professores, dos alunos (as suas teorias, crenças e conhecimento) e da cultura (os conteúdos, as tarefas, as tradições académicas...)” Pacheco (2001, pp.15-20) convocando vários autores<sup>1</sup> para a clarificação do conceito de currículo, refere que:

o currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (Pacheco, 2001, p.20)

É esta perspectiva de currículo, enquanto projeto, que é assumida na presente investigação. O conceito de currículo é perspectivado em duas tradições: a tradição técnica e a prática. A primeira reduz o currículo a uma intenção prescritiva, sendo um plano formal de organização da aprendizagem, previamente planificado e elaborado a partir de finalidades e onde se formulam objetivos. Nesta perspectiva tecnicista, o currículo é um conjunto de conteúdos a ensinar, devidamente planificados, podendo considerar-se que currículo e programa têm a mesma aceção. A segunda tradição conduz a um processo emancipatório ao definir o currículo como um projeto, não sendo um plano prescrito, mas algo em construção permanente. Essa construção está em consonância com o contexto onde se desenvolve e executa. Neste encadeamento, o currículo ergue-se como um processo dinâmico, negociado e partilhado, no qual os construtores do currículo passam a ser muitos e a situar-se a vários níveis (Cardoso, 1996). Nesta linha, Reis (2005) interpreta o currículo como um processo contínuo de decisão, que decorre a nível macro, meso e micro, respetivamente no âmbito político e administrativo, da gestão e da realização.

### **2.2.2 As teorias curriculares**

A existência de diferentes teorias sobre os currículos relaciona-se, de acordo com Tadeu da Silva (2007, p.7), com a “emergência do campo curricular como um campo profissional, especializado de estudo e pesquisa sobre o currículo”. Kemmis (1988) estrutura o campo curricular procedendo a uma sistematização das diferentes teorias curriculares.

As diferentes tradições curriculares (a tradição técnica e a tradição prática) implicam

---

<sup>1</sup> Ribeiro (1990); Tanner e Tanner (1987); Toobs e Tierney, (1993); Contreras (1990); Grundy (1987); Gimeno (1988).

divergentes teorias curriculares que conduzem a diferentes concepções do currículo, dado que uma teoria é uma forma ordenada de estruturar um discurso específico sobre um determinado objeto de estudo. As teorias são, então, classificações ou sínteses das várias concepções do currículo, facilitando o entendimento da complexidade curricular, “sendo apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento” (Pacheco, 2001, p.33).

Das várias propostas de autores (Gimeno, 1988; McNeil, 1977), que se debruçam sobre o currículo, construindo concepções e distinguindo os seus vários aspetos integradores e diferenciadores, Kemmis (1988) faz emergir três teorias curriculares: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica), também fundamentadas nos interesses constitutivos de Habermas (1986).

### **Teoria técnica**

A teoria técnica é a mais tradicional, influenciando, ainda hoje, os estudos curriculares. Baseia-se num discurso científico, numa organização burocrática e numa ação tecnicista. A teoria é hierarquicamente prevalecte sobre a prática, entendendo-se currículo como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, predeterminadas numa planificação e organizadas pela escola. A lógica burocrática sustentada numa mentalidade técnica legitima-se na normatividade da construção e desenvolvimento curricular, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Fundamentação da teoria técnica

<b>Teoria Técnica</b>	<b>Concepções de Currículo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimidade normativa</li> <li>▪ Racionalidade técnica</li> <li>▪ Ideologia burocrática</li> <li>▪ Interesse científico</li> <li>▪ Discurso científico</li> <li>▪ Organização burocrática</li> <li>▪ Ação tecnicista</li> <li>▪ Teoria → Prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas</li> <li>▪ Currículo como auto-realização dos alunos</li> <li>▪ Currículo como meio tecnológico ou plano para a aprendizagem</li> </ul>

(Adaptado de Pacheco, 2001, p.37)

### **Teoria prática**

A teoria prática consubstancia-se, segundo Kemmis (1988), num discurso humanista,

numa organização liberal e numa prática racional, perspetivando o currículo na relação entre os especialistas curriculares e os professores. Schwab (1969) refere que se deve utilizar uma linguagem prática como forma de concetualizar o currículo, enquanto Stenhouse (1984) enfatiza a atitude crítica do professor, que se destaca no protagonismo em toda a proposta curricular. Stenhouse (1984) e Reid (1980) reforçam a ideia de Schwab (1969), com ênfase no pragmatismo curricular, definindo-o como uma prática e como um processo de investigação, que cria uma conexão entre a intenção e a realidade. O produto deixa de ser o aspeto central, para passar a ser o processo, que o professor interpreta e que é desenvolvido de diferente forma em contextos diversos.

De acordo com Pacheco (2001) a construção e a definição do currículo articulam-se em quatro elementos: alunos, professores, meio e conteúdos que se conjugam através da prática. A proposta afirma que a teoria técnica não explica o desenvolvimento nem a construção curricular, dado que aquilo que se faz (prática) esclarecerá mais do que apenas o estudo do que se pretende fazer (técnica); no fundo, a teoria ficar-se-ia pelo mero plano das intenções, enquanto a prática revelaria outros fatores que influenciam o currículo.

A fundamentação da teoria prática é resumida no Quadro 2.

Quadro 2 - Fundamentação da teoria prática

Teoria Prática	Conceções de Currículo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimidade processual</li> <li>▪ Racionalidade prática</li> <li>▪ Ideologia pragmática</li> <li>▪ Interesse prático</li> <li>▪ Discurso humanista</li> <li>▪ Organização liberal</li> <li>▪ Ação racional</li> <li>▪ Teoria ↔ Prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Currículo como texto</li> <li>▪ Currículo como projeto</li> <li>▪ Currículo como hipótese de trabalho</li> </ul>

(Adaptado de Pacheco, 2001, p.40)

### Teoria crítica

A teoria crítica distingue-se das demais ao incorporar muitas ideias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas. Caracteriza-se por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e, ainda, por uma ação emancipatória. O currículo não é resultado dos especialistas, nem do professor isolado, mas de agrupamentos de

docentes com consciência e interesses críticos. É do interesse coletivo dos que participam na vida da escola, que surge um interesse emancipatório (Quadro 3),

Quadro 3 - Fundamentação da teoria crítica

Teoria Crítica	Concepções de Currículo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimidade discursiva</li> <li>▪ Racionalidade comunicativa</li> <li>▪ Ideologia crítica</li> <li>▪ Interesse emancipatório</li> <li>▪ Discurso dialético</li> <li>▪ Organização participativa, democrática e comunitária</li> <li>▪ Ação emancipatória</li> <li>▪ Teoria ↔ Prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Currículo como práxis</li> <li>▪ Currículo como ação argumentativa</li> </ul>

(Adaptado de Pacheco, 2001, p.40)

A teoria crítica distingue-se, ainda, da teoria prática pelo “conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela acção reflexão” (Pacheco, 2001, p.41). De acordo com Grundy (1987), a práxis transporta-nos à emancipação se houver igualdade entre os diversos intervenientes no currículo, mas também, permite a crítica da ideologia, que possibilita a reflexibilidade e a ação autónoma. Nesta teoria prevalecem as

visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares. (Grundy, 1987, p.115)

O que distingue as teorias curriculares

é o conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela acção e reflexão. (...) a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projecto curricular, tornando-se só possível pela reflexibilidade e pela acção autónoma. (Pacheco, 2001, p.41)

Em suma, e segundo Gimeno (1988, p.44), “as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indirectamente, de abordar os problemas práticos da educação.” Qualquer definição de currículo implica a conjugação das diferentes perspectivas subjacentes às teorias curriculares, pelo que não “possui um sentido unívoco” (Ribeiro, 1990, p.11). Neste sentido,

a nossa compreensão curricular implica uma forte ligação entre a teoria e a prática defendendo, por isso, um modelo de currículo processual, flexível, reconstruído pelos professores (assumindo para tal uma postura reflexiva e crítica), globalizador, centrado no processo, em que a avaliação assuma uma função de carácter essencialmente formativo, positivo e formador, facilitador da

aprendizagem significativa, em que a investigação ocorra na aula e no contexto (modelo de investigação mediacional centrado no professor e no aluno, qualitativa e etnográfica), assente num paradigma cognitivo e ecológico-contextual centrado no «pensamento do professor». (Alves, 2001, p.171)

Em conformidade, assume-se um modelo curricular na aplicação flexível do currículo prescrito, na sua contextualização, com a evidência no processo, onde se pretende que o professor seja criativo, reflexivo e crítico na assunção de um paradigma cognitivo, que facilite as aprendizagens significativas e em que a avaliação tenha um carácter eminentemente formativo e formador, onde impere a função crítica da teoria.

### **2.2.3 O desenvolvimento curricular**

O desenvolvimento curricular em termos latos é definido como uma ação dinâmica, continuada e complexa, estruturada em diferentes etapas, segundo uma orientação comum e relacionadas entre si, de forma a constituir um todo estruturado.

Este processo é condicionado pelas políticas educativas, fortemente marcado pela agenda de natureza política. As atuais políticas educativas pautam-se por uma conduta descentralizadora no plano teórico, mas recentralizadoras

no plano da prática, através de uma política simultaneamente centralista e descentralista, assim descrita: prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada ao nível das práticas. A prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares, mas é definida e regulada pelo Estado, através do estabelecimento de referenciais. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projectos curriculares que são administrativamente controlados. (Pacheco, 1998, pp.42-45)

As políticas curriculares pertencem a outro foro, ao que deve ser ensinado nas escolas que estão regulamentadas por normativos emanados pela administração central, que patenteia a sua autoridade em todos os níveis de decisão, subvertendo a autonomia das escolas e, conseqüentemente, a sua emancipação.

Desta forma, é necessário compreender que as políticas curriculares são um espaço de afirmação público, gerador de conflitos, que marcam, indubitavelmente, a construção curricular. Alhear-mo-nos deste facto é negarmos a própria essência do currículo.

O desenvolvimento curricular, sendo um processo dinâmico, está continuamente em construção o que provoca constantes possibilidades de mudança podendo enveredar por caminhos distintos e dispares no decorrer do seu desenvolvimento de conceção/elaboração,



implementação e avaliação curricular.

Para Ribeiro (1990), o desenvolvimento curricular, entendido no sentido de currículo enquanto processo em desenvolvimento, caracteriza-se por possuir algumas etapas que estruturam esse processo: a justificação curricular, o planeamento curricular, a implementação curricular e a avaliação curricular.

O autor adota

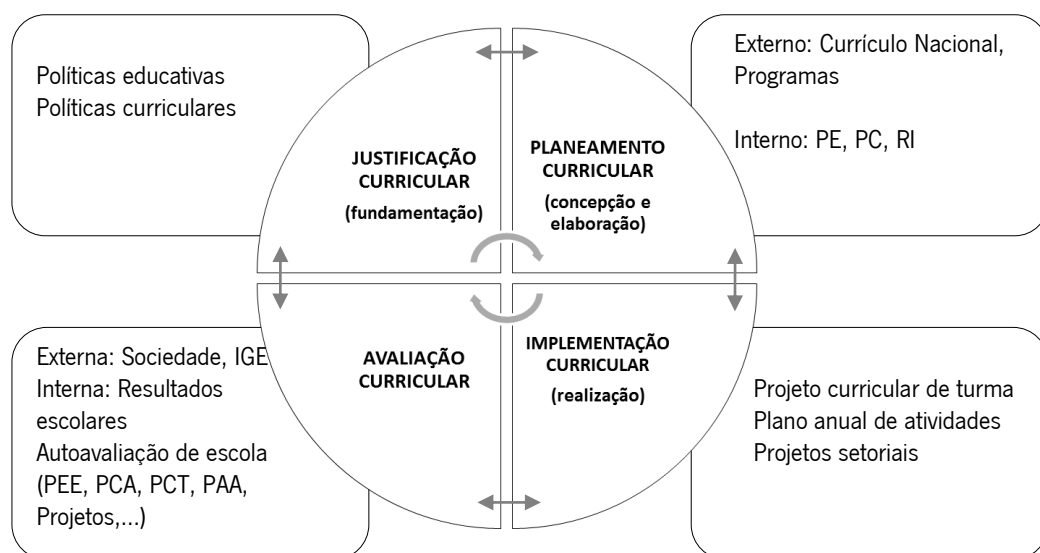
o conceito de desenvolvimento curricular no seu sentido mais amplo, correspondendo à afirmação de que o currículo está permanentemente em desenvolvimento, consistindo num processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras. Neste processo contínuo de momentos não necessariamente lineares mas circularmente interdependentes, pode, em princípio, partir-se de qualquer deles para analisar e desenvolver o processo curricular. (Ribeiro, 1990, p.7)

A Figura 1 apresenta as quatro etapas do desenvolvimento curricular e cruza-as com ações que se desenvolvem em cada uma delas, evidenciando os documentos do exercício da autonomia (PE, PC, PCT e PAA).

A justificação curricular, etapa exterior à escola é determinada pelas políticas educativas e curriculares nacionais, condicionadas pelas deliberações da Comunidade Europeia.

O planeamento curricular compreende a conceção, ao nível da tutela, dos documentos orientadores nomeadamente o currículo nacional, o programa das disciplinas e os normativos e, ao nível da escola, a elaboração do PE. Por sua vez, a implementação curricular é concretizada, em contexto de sala de aula, pelo PCT.

A avaliação curricular é realizada ao nível externo, em sentido lato, pela sociedade e, em sentido estrito, pela tutela, através da Inspeção Geral da Educação; ao nível interno, através do grau de concretização dos PE, PC, PCT, PAA e PS.



(Adaptado de Ribeiro, 1990, p.7)

Figura 1 - As quatro etapas do desenvolvimento curricular

Neste sentido, o desenvolvimento curricular é transversal a todo o currículo desde o prescrito ao real ou realizado, ou seja, desde o projeto social nacional em todas as suas dimensões culturais, educativas, políticas, económicas, éticas... como a expressão da vontade nacional até ao PE, ao PC e ao PCT, contextualizados à realidade onde estão inseridos e se concretizam na mais pequena das células do complexo sistema educativo, ou seja, na sala de aula.

O desenvolvimento curricular é um “processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura experiencial de alunos e professores (...) gerido de forma não determinista” (Peralta, 2002, p.17), o que obriga à participação coletiva e negociada entre todos os docentes de uma escola traduzido na construção, desenvolvimento e avaliação do PC.

Neste sentido, dá-se ênfase ao processo de desenvolvimento curricular na construção e avaliação do PC e sua implicação na comunidade educativa, ao nível dos diferentes atores que protagonizam a vida escolar.

## 2.2.4 Contextos e níveis de decisão curricular

O desenvolvimento curricular está sujeito a um processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos contextos e níveis, conseqüentes entre si. D’ Hainaut (1980) e Pacheco (2001) identificam três contextos e níveis de decisão curricular, que adaptamos no quadro 4.

Quadro 4 - Contextos e níveis de decisão curricular

Contextos e níveis de decisão		Abrangência	Concretização
macro	político /administrativo	nacional	Normativos
meso	Gestão	escola	projeto educativo de escola projeto curricular de escola
micro	realização	turma	projeto curricular de turma

A tomada de decisão é, em primeira instância, realizada ao nível macro, no âmbito da administração central nos aspetos político-administrativos, concretizando-se pela prescrição de normativos. Num segundo nível, o meso, no conspeto da gestão e na abrangência da escola materializa-se através do PC e nos seus PCT. Por fim, a tomada de decisão, ao nível micro, da realização, no espaço da sala de aula, consubstancia-se com o PCT.

A realização do currículo ao nível meso, o da gestão, é concretizada, no primeiro momento, no PE, que será

elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os modelos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa. (Costa, 1994, p.10)

Contudo, para contextualizar o currículo nacional ao nível da escola são necessárias dinâmicas de flexibilização curricular que só podem ocorrer num quadro de autonomia escolar. No segundo momento, a concretização é feita pela construção do PC e sua adequação ao PE, ou seja, “à modelação dos conteúdos pelos professores atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade dos professores” (Pacheco, 2001, p.91) e do desenho curricular patentado pela administração central. No último momento, a concretização é feita através do PCT. A centralidade será dada ao nível da gestão da escola, com a realização do PC. É a este nível de concretização curricular que se deverá ajustar o currículo nacional ao contexto concreto e real onde a escola está inserida.

### 2.2.5 Conceito de autonomia

Autonomia significa para Machado (1982, p.8) “o poder de se auto-determinar, de auto-regular os próprios interesses”. Para Sarmiento (1993) «autonomias» é uma palavra plural e, neste sentido, Barroso (1996a) entende a autonomia da escola com um duplo sentido: o do

decreto e o da construção. Assim, a autonomia decretada é

um conjunto de competências adjudicadas normativamente à escola, conferindo-lhe autoridade em matérias relevantes, como por exemplo a organização e programação de actividades, a gestão de recursos, entre outras, mas dependendo sempre do poder da tutela e da própria administração pública, uma autonomia relativa, comumente denominada por “autonomia decretada” e que não tem passado de uma simples “retórica oficial” sistematicamente desmentida, quer pela produção excessiva de normas regulamentadoras, quer pelas práticas dos responsáveis da administração (...) menosprezando os (...) objectivos específicos da própria escola (...)

Num sentido diferente, a “autonomia construída”

baseia-se no reconhecimento de capacidades autónomas quer à organização escolar, quer a cada um dos elementos que integram, sendo a autonomia vista como “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna), como por exemplo a própria administração, os pais, os professores, os alunos e outros agentes do meio social em que a escola se insere. (Barroso, 1996a, pp.14-17)

O primeiro sentido está, indubitavelmente, ligado a um dos quadrantes do conceito de autonomia, o jurídico-administrativo. É a expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos, que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio, em que as medidas políticas consagradas vão, quase sempre, no sentido do controlo da autonomia. O Estado concede a autonomia escolar, mas não confia totalmente na capacidade da sua execução e no sentido que ela pode tomar. Desta forma, exerce sobre o sistema escolar pressões de diversa índole, (a avaliação externa, a necessidade da qualidade do ensino,...) que aparecem como elementos associados a maior autonomia, mas que não passam de formas de coacção que não permitirão a construção de uma autonomia baseada na decisão centrada na escola.

O segundo sentido incorpora-se no quadrante sociológico e num paradigma emancipatório. Nesta perspetiva, a escola está aberta a uma efetiva participação da comunidade educativa, no rumo da construção da autonomia que se deseja.

Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos coletivos próprios. (Barroso, 1996b, p.185)

A autonomia construída, só será possível se as políticas educativas se pautarem por uma efetiva partilha de poderes, abrindo espaço para que a escola se organize e estabeleça os seus próprios mecanismos de atuação, sempre na senda da melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, Macedo (1994, p.87) sustenta que:

a escola aumenta a sua autonomia através das múltiplas dependências –

interacções que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica. É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade. A variedade das dependências é a autonomia da escola.

Seria, assim, desejável que não houvesse apenas uma “autonomia decretada”, apesar de, mesmo assim, considerarmos existir algum espaço de manobra onde os atores educativos se podem exercitar e a sua interação abrirá um espaço para a “autonomia construída”. Serão estas “interacções que se desenvolvem dentro da esfera organizacional que podem favorecer ou não uma cultura organizacional. A autonomia não preexiste à acção dos indivíduos, não se decreta, constrói-se” (Vasconcelos, 1999, p.30).

As difíceis interacções entre os diversos atores tornam difícil dar um sentido coletivo à autonomia. Para que a autonomia individual se transforme e origine um processo coletivo de tomada de decisões, com base nos interesses negociados de uma comunidade educativa, é imperioso promover na escola “uma cultura de colaboração e de participação” (Barroso, 1996b, p.187), que desenvolverá uma cultura de autonomia, abrangendo, necessariamente, todos os níveis da administração escolar, para que a escola conceba a autonomia como um benefício e a administração central aceite a autonomia como um imperativo. Esta lógica é de difícil entendimento ao nível macro, porque o sistema educativo é, por natureza, centralizado, encontrando uma justificação na tradição de anos passados. Contudo, o Estado tem interesse na autonomia das escolas por diversas razões que se prendem quase sempre com pressupostos políticos. A responsabilização sistemática pela crise social da educação atribuída ao Estado é um desses pontos, pois ao transferir para a esfera da escola algumas decisões, o Estado desresponsabiliza-se. Contudo, esta transferência também é um reconhecimento real de que o Estado não consegue regular as escolas e empreender reformas se os professores não forem implicados no processo numa partilha de responsabilidades. Porém, importa referir os riscos da instrumentalização da autonomia das escolas. Machado, Formosinho e Fernandes (2000, p.49) aponta cinco riscos: “autonomia da miséria”, “localismo”, “autonomia por incompetência”, “autonomia corporativa” e, por último, o “risco da desigualdade”.

A “autonomia da miséria” pode surgir a qualquer momento, com a possibilidade de o Estado se desresponsabilizar, não afetando os recursos financeiros, que possibilitem o exercício efetivo da autonomia. Num mundo de poucas certezas, isto é um risco latente, que estará fora do controlo da escola e comunidade educativa.

O “localismo” é o risco da “autonomia provinciana”, ou seja, é possível que a autonomia

possa ser usada para fins provincianos e até bairristas (que são coisas diferentes) e o excessivo acentuar da questão do bairrismo pode ser prejudicial para o conjunto nacional.

O risco da “autonomia por incompetência” é afluído por força da escassez das candidaturas aos cargos executivos e as dificuldades de as arranjar dificultam a escolha, onde o critério da preparação adequada para o exercício da função, deveria ser a tônica. Os professores, administrativos e comunidade educativa em geral, são chamados a assumir e a intervir em domínios tão complicados como o pedagógico, o organizacional e o administrativo-financeiro. Se não houver capacidade para exercer a autonomia, os resultados, certamente, serão aterradores.

Um quarto risco é o da “autonomia corporativa”, ou seja, o de, sob a capa do discurso autonómico, aparecerem decisões para servir, sobretudo, os interesses dos professores, tal como acontece noutros quadrantes, tais como, médicos, juizes e advogados, pois a capacidade de argumentação extremamente elevada faz com que se possam confundir os interesses desses grupos sociais com o interesse público.

Por último, o “risco da desigualdade” ocorrerá pelo facto de as escolas terem recursos desiguais e desempenhos desiguais, o que origina oportunidades desiguais. Aqui o risco da autonomia será o de potencializar as desigualdades. Em suma,

não podemos perder de vista que a autonomia tem valor instrumental ao serviço de valores mais elevados e que ela só é útil se proporcionar uma educação de melhor qualidade às crianças. Quando tivermos dúvidas..., o grande critério a ter em conta é o da continuidade da relação pedagógica e da educação e bem estar das crianças. (Machado, Formosinho & Fernandes, 2000, p.49)

O conceito de autonomia para Alves (2001, pp.161-162) tem que estar estreitamente adstrito aos conceitos de participação, territorialização e PE, pois

estes conceitos encerram alterações substantivas no plano de desenvolvimento organizacional, de competência nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão dos seus recursos humanos, pois caminham no sentido de transferirem os poderes e as decisões tomadas a nível nacional, para o nível local, de forma a que se reconheça a escola como fulcro das decisões e a comunidade escolar como parceira fundamental na tomada de decisões.

### **2.2.6 Conceito de projeto**

O conceito de currículo que adotamos, ao qual já aludimos no ponto 2.2.1 O currículo, remete para uma construção continuada e conseqüentemente inacabada, logo para um projeto. Contudo, a ambigüidade e polissemia deste conceito dificultam, ou impossibilitam mesmo, o

encontro de uma definição aceite unanimemente por todos os autores.

Partindo desta premissa, o caminho do esclarecimento do conceito vai ser difícil, perante o prisma em que se coloquem as diversas sensibilidades. Na tentativa de cobrir o maior espectro possível da clarificação do conceito, far-se-á um percurso por diversos autores que aprofundaram a temática, para se vislumbrar alguns sentidos da palavra projeto, tão banalizada nos discursos atuais.

Indubitavelmente, a

noção de Projecto faz parte, certamente, desse pequeno número de noções felizes que, num determinado período de tempo, parecem constituir o objecto de expectativas e investimentos aparentemente convergentes de actores sociais portadores, no entanto, de interesses muito diversos. (Barbier, 1996, p.19)

Barbier (1996), ao debruçar-se profundamente sobre os instrumentos de análise e de interpretação do funcionamento das práticas reais de elaboração de projetos de ação e das *démarches* do projeto, salienta a dificuldade que se tem ao pretender encontrar uma única acepção para a palavra projeto, pois trata-se da “ideia de uma possível transformação do real” (Barbier, 1996, p.37). Assim,

o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro a «fazer», um amanhã a concretizar, um possível em transformar em real, uma ideia a transformar em acto. (Barbier, 1996, p.52);

instrumento mental de produção de novas práticas. (*Idem*, p.96);

imagem antecipadora e finalizante de um processo que permite assegurar a passagem de um estado, a outro estado. (*Idem*, 1996, p.141)

Quando se cruza esta noção com as perspetivas de outros autores, os problemas exponenciam-se. Assim, para Costa (1994, p.10):

o termo projecto (do latim *projectus*, lançamento para diante) é um conceito que assumindo uma importância significativa em várias áreas do saber – designadamente: na Filosofia existencialista (a existência humana como projecto), na epistemologia contemporânea (o objecto da ciência como objecto-projecto), no domínio tecnológico e artístico (projecto de engenharia, projecto de arquitectura), na investigação científica (projecto de investigação), no discurso político (projecto de sociedade, projecto partidário) e ainda em várias situações da linguagem corrente.

Ao disseminar-se por uma panóplia de contextos heterogéneos, o conceito vulgarizou-se em muitas situações, sendo utilizado de igual forma, nem sempre com o rigor desejável. O que não restam dúvidas é que o termo projeto tem vindo, paulatinamente, a conquistar um espaço de alguma projeção no contexto educativo português, quer se fale no domínio da pedagogia do projeto, quer na planificação da educação em termos gerais. Para Boutinet (1996, p.23), o

projeto é entendido

como um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a acção futura. Surge com impetuosidade no vocabulário quotidiano da generalidade dos cidadãos e começa a figurar como expressão obrigatória no discurso educativo.

O autor sustenta, ainda, que a ampla utilização em todos os campos e vertentes da palavra “projeto” não escapou à sua adoção no campo educativo, onde tem particular expressão associada a outras palavras, como sejam, “pedagogia de projeto”, “projeto pedagógico”, “trabalho de projeto”, “projeto educativo”, “projeto curricular” entre outras. Assim,

quando se examina a noção de projecto, torna-se evidente que ela cobre conteúdos extremamente variáveis, pois é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (um projecto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada *démarche de* aprendizagem (a pedagogia do projecto). (Barbier, 1996, p.20)

O projeto expressa uma intenção que se almeja exequível, resultando de uma tensão entre a resolução do problema e a necessidade da previsão e uma estruturação antecipada para a concretização de uma ação. Tem sido referido por vários autores enquanto imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade. No entanto, projeto não é apenas intenção, é também ação, que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro. Incorporando estas duas dimensões (projeto enquanto intenção e plano antecipador da ação e projeto enquanto ação) Roegiers (1997, pp.176-178), fala-nos do “projeto agido” que engloba o projeto projetado, o projeto processo e o projeto produto. “Sendo um projecto uma ideia para uma transformação do real e a sua concretização, ele deve conduzir a essa transformação” (Leite, 1997, pp.182-183), para não acabar em “estéticas relações de boas intenções” (Escudero, 1988, p.87), deve expor visivelmente os perfis de mudança desejados.

Broch e Cros (1991, pp.16-17) mencionam que o projeto está no centro de dois polos, sendo um da ordem das intenções, do sonho, da utopia e num espírito onde os meios da sua execução ainda não estão equacionados; e o outro polo que encaminha para a operacionalização da programação dos meios para colocar o projeto em ação. As intenções ou, por outras palavras, o sentido que se pretende dar à ação e à programação, ou seja, a organização congruente dessa ação, estabelece uma relação estreita entre a utopia e a tecnocracia, que apresentamos na Figura 2.



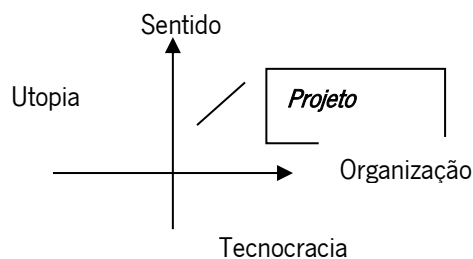


Figura 2 - Relação entre a utopia e a tecnocracia

Broch e Cros (1991, p.17) consideram que a ligação entre a “inspiração” (o sentido, a intenção) e a “ação” (a organização) não é fácil mas “é preciso ser-se capaz de inspiração e de acção” pois a recusa das ações (de organização) conduz, muitas vezes, apenas à utopia e a concentração exclusiva na organização ameaça a própria ação pela perda do sentido, tal como acontece nos programas puramente tecnocráticos. Esta é também a ideia que nos deve orientar quando pensamos qualquer projeto educativo e quando o acompanhamos.

Face a esta utilização multifacetada de projeto, Vasconcelos (1999, p.36) afirma:

«projecto» tem, no campo educativo, uma referência fundamental na pedagogia de projecto. Considerada como uma pedagogia de divergência, a pedagogia de projecto reflecte uma nova visão do aluno enquanto construtor do seu próprio saber, saber-fazer e saber-ser, associando-se a esta corrente pedagógica uma visão de escola autónoma, participada e pluricultural.

A pedagogia de projeto potencia uma agregação de valores e de referências importantes no atual sistema educativo, pois “o alargamento da influência da pedagogia de projeto do campo didáctico para o contexto organizacional é uma das razões que levou ao aparecimento do conceito de «Projecto Educativo de Escola»” (Vasconcelos, 1999, p.37).

Recentemente, a partir da publicação do DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, outros projetos pedagógicos foram postos em termos de Lei, com a finalidade de estabelecer as estratégias de desenvolvimento e de concretização do currículo nacional. Para a sua adequação ao contexto de cada escola, segundo os princípios orientadores do seu PE e do currículo nacional, terá de ser concebido um PC e, ao nível do contexto da turma, um PCT. Concluindo, procurar encontrar uma uniformidade de pontos de vista acerca da noção de projeto é, em si mesmo, um projeto condenado ao insucesso.

## 2.2.7 Conceito de avaliação curricular

O tema desta investigação enquadra-se no âmbito da avaliação educacional, centrando-se na concretização e avaliação dos projetos da autonomia.

Neste sentido, é fundamental esclarecer o conceito, a perspectiva e o paradigma de avaliação à sua elaboração, pois

o conceito de avaliação educacional tem vindo a modificar-se, ao longo das épocas, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de Educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação. (Alves, 2001, p.92)

A avaliação

é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo. (Abrantes, 2002, p.9)

No sentido de Hadji (1994, p.29), avaliar

significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade sempre a marcar e a sublinhar por estas mesmas opções a distância que os separa: a realidade daquela que constrói e formula o juízo de valor e a daquela em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num acto de auto-avaliação.

Segundo Cardinet (1993) a avaliação é um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola. Nesta linha, parece relevante a definição de Stufflebeam (1980, p.48), que a define como o “processo pelo qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis”. Para a efetiva qualidade das tomadas de decisão, Figari (1996, p.37) defende a construção de

sistemas de referenciais adaptados a um novo contexto e a dados cuja renovação se tornou permanente. De acordo com este quadro vão poder-se definir os conteúdos e explicitar as escolhas, esclarecer os cenários considerados pelos actores e justificar os critérios que, sem deixarem de ter em consideração a estrutura e os seus dispositivos, servirão para as diferentes práticas de avaliação.

É através da avaliação que apreendemos a realidade das escolas numa forma clara e rigorosa e são os professores quem mais contribui para esta apropriação. Neste sentido, a dimensão *moral e reflexiva* da profissão docente adquire toda a sua relevância

nas práticas de avaliação, quando estas são encaradas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adoptadas.

Trata-se de recuperar a *reflexividade* e a coerência das decisões curriculares, em que as opções a adoptar em termos de avaliação estejam integradas num Projecto Curricular, capaz de fundamentar e dar um sentido global às diferentes dimensões que articulam a construção do conhecimento pelos alunos, nas diversas experiências de aprendizagem que corporizam o currículo na escola. (Alonso, 2002, p.20)

Portanto, é necessário convocar uma postura emancipatória da avaliação, onde a “elaboração de Projectos Curriculares Integrados, que contemplam de forma articulada e coerente as diferentes componentes que configuram um ensino de qualidade, reveste o maior significado para traçar os rumos da mudança educacional” (Alonso, 2002, p.23).

E a mudança passará, fundamentalmente, pela assunção, por parte dos professores, duma postura dialética, reflexiva, libertadora e socialmente crítica.

### **2.2.8 Os paradigmas da avaliação**

Procuramos, neste ponto, realizar uma abordagem breve às teorias curriculares dominantes, às quais associaremos os paradigmas da avaliação.

A teoria académica ou racionalista tradicional assentava os seus princípios na defesa de um currículo estruturado em diferentes disciplinas, nas quais fossem ministrados conteúdos clássicos e as atividades promovessem a repetição, a memorização e a aquisição de uma racionalidade considerada como única lógica que garantiria a qualidade e a excelência de uma educação (Phenix, 1962; Gimeno & Gómez, 1983; Alves, 2001). Esta conceção curricular seria posta em causa pela sua inadequação a um mundo cada vez mais industrializado: “neste sentido, foi-se gerando um debate que questionou o papel preponderante do professor no acto educativo e a organização das escolas orientadas mais para o ensino do que para a aprendizagem” (Alves, 2001, p.177). Assim, verificou-se uma deslocação da centralidade curricular, de um enfoque predominantemente no professor para um enfoque no aluno, e do domínio dos conteúdos, portadores de uma cultura clássica, para a atenção sobre os processos de aprendizagem.

Seguidamente, associaremos as teorias técnica, prática e crítica do currículo, aos paradigmas objetivista (técnico), subjetivista (prático) e crítico da avaliação.

### **Teoria curricular técnica e paradigma objetivista da avaliação**

De caráter comportamentalista, esta concepção tecnicista enfatiza a aquisição de “habilidades e destrezas a adquirir pelos estudantes” (Alves, 2001, p.178). Subsidiária da teoria da administração científica de Taylor e Fayol, retomada por Tyler (1976), esta abordagem realça o princípio da eficácia e da eficiência educativa pelo intermédio da definição e operacionalização de objetivos, assim como da verificação da sua consecução. A racionalidade *tyleriana* assenta, pois, numa pedagogia por objetivos que não considera, nem as características dos alunos, nem os contextos em que estes evoluem: todo o processo de ensino e aprendizagem, embora centrado nos alunos, se rege por uma lógica *behaviorista*. Neste caso, a avaliação assume um caráter de “controlo externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o ‘referencial de avaliação’, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (Rodrigues, 1995, p.98). A avaliação será, pois, essencialmente sumativa e certificativa.

### **Teoria curricular prática e paradigma subjetivista da avaliação**

Esta teoria enfatiza uma certa reapropriação do currículo por parte da escola, pelo que a teoria curricular tende a afastar-se das práticas efetivas e será necessária uma reaproximação entre a teoria e o desenvolvimento curriculares. Neste sentido, entende-se que:

a teoria tem origem na prática e é por ela validada, em lugar de ser a teoria a validar as práticas, como na perspectiva anterior, e o conhecimento científico apenas é utilizado para informar as decisões a serem tomadas pelos sujeitos de forma reflectida e ponderada em cada situação concreta em que se encontrem, onde os fins a atingir não estão necessariamente determinados à partida, sendo problemáticos e objecto de negociação, compromisso e consenso. (Rodrigues, 1995, p.98)

Pinar e Grumet (1976) considera ultrapassado o racionalismo *tyleriano*, enquanto Schawb (1969) acredita que o currículo se encontra moribundo e apenas renascerá numa perspectiva prática. Esta abordagem, centrada na criança, pelo seu caráter subjetivo, é eminentemente fenomenológica e a avaliação assume que “o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e avaliação” (Rodrigues, 1995, p.99) a avaliação terá um caráter formativo, assumindo uma função de autorregulação e autocontrolo, competindo ao aluno, “participar na organização, gestão, execução e controlo do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos resultados” (Rodrigues, 1995, p.99).

## **Teoria curricular crítica e paradigma crítico da avaliação**

A teoria crítica opõe-se à abordagem subjetivista ou prática, porque:

Ao conceber-se o conflito e a negociação em termos essencialmente individuais, desinseridos do contexto social e político onde se desenvolvem e incrustam as diferentes representações, interesses e valores individuais e de grupo, mantém-se fora de questão a organização social de que fazem parte, presume-se o consenso e desvia-se a atenção das lutas, contradições e tensões que subjazem às práticas institucionais, defende-se um relativismo que não desafia nem questiona as condições institucionais e sociais, nem as relações de poder existentes, e assume-se uma posição finalmente tão conservadora e manipuladora como aquela correspondente à perspectiva objectivista [ou técnica]. (Rodrigues, 1995, p.99)

Assim, a teoria crítica defende uma reconcetualização do currículo, que se apresenta, segundo Rodrigues (1995), como uma nova teoria do currículo e que, segundo Pinar e Grumet (1976), deve servir para a emancipação do indivíduo socialmente inserido e objeto de influências e determinações sociais externas.

Alves (2001, p.189) afirma “nesta perspectiva reconcetualista insiste-se num modelo curricular globalizador capaz de impulsionar a formação do aluno que favoreça o desenvolvimento de todas as suas capacidades, quer cognitivas, quer intelectuais”. Neste quadro o referencial de avaliação não será nem externalista nem internalista, nenhuma das posições assume um valor absoluto. O referencial assume uma convergência de posições numa relação dialógica. A avaliação será, pois, segundo Ardoino e Berger, (1989), emancipadora e assumirá o carácter de uma “avaliação em acto” infindável.

Em síntese, poder-se-á afirmar que, numa perspectiva técnica, ainda se observa uma predominância de um ensino e aprendizagem demasiado diretivista e, por conseguinte, ainda muito centrado no professor, enquanto numa perspectiva prática o processo de ensino e aprendizagem será possivelmente demasiado não-diretivista e com um enfoque muito marcado no aluno e, por fim, a perspectiva crítica procura fomentar uma lógica de busca permanente de equilíbrios na relação professor-aluno, pressupondo sempre que o aluno está no centro da ação educativa, com os reflexos inerentes na avaliação.

### **2.3 Conceção da avaliação de projetos**

A avaliação que projetamos para os documentos de gestão pedagógica é estruturada num processo sucessivo entre a avaliação diagnóstica e prognóstica. Este processo é entendido por Cardinet, (1993) e por Barbier, (1985) como uma avaliação holística e interativa na aceção de

Figari (2003). Neste sentido, a avaliação assume uma perspectiva internalista numa lógica reguladora e formativa afastando-se de um paradigma sumativo assente no controlo, constituindo-se, desta forma, num pilar estruturante do projeto, dando coerência ao processo de desenvolvimento do mesmo, numa perspectiva de investigação-desenvolvimento pelos/dos atores implicados em todo o processo.

A assunção de um paradigma crítico nasce da coletividade com consciência crítica, interesse coletivo pela escola num processo emancipatório, reflexivo e de ação autónoma. Segundo Pacheco (2001, p.40) o que distingue as três teorias curriculares (técnica, prática e crítica) é o conceito de praxis. A praxis conduz à emancipação e à crítica ideológica que influencia os projetos e, conseqüentemente, permite o exercício da autonomia. A legitimidade discursiva, a racionalidade comunicativa, a ideologia crítica, o interesse emancipatório, o discurso dialético, a organização participativa, democrática e comunitária e a ação emancipatória são conceitos inerentes à conceção de projeto como praxis e ação argumentativa.

Todo o projeto nasce do desejo de transformar determinada realidade e a sua avaliação deve ter como fim inerente à reformulação dos objetivos e estratégias inicialmente definidas

recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões. (De Ketele, 1991, p.266)

A avaliação do projeto deve desenvolver-se de forma constante e periódica durante a vigência do projeto. O processo de avaliação constitui-se assumindo uma multiplicidade de estratégias que, no seu cômputo, potenciam a fiabilidade e validade das informações recolhidas, sobre as quais recai a tomada de decisão. Neste sentido, “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas” (Stufflebeam, 1978, p.127) torna-se mais precisa. Noizet e Caverni, (1978) afirmam que a avaliação deve identificar-se com a produção de juízos de valor com base em critérios anteriores para facilitar as decisões sobre o objeto. A produção de juízos de valor pressupõe um processo de recolha de informações sistemáticas e relevantes para garantir a qualidade do juízo formulado. Avaliar é um meio de observar e, de forma mais precisa, descrever aspetos quantitativos e qualitativos da estrutura, processo e produto da educação e a sua finalidade é a regulação e/ou o controlo com a maior precisão possível, do processo educativo.

Face a esta dualidade de perspetivas regulação e controlo, a avaliação assume respostas concetuais diferenciadas. Na perspetiva do controlo, avaliar é medir, classificar, comparar para

se determinar o grau em que um objeto contém um atributo específico ou característica, normalmente está associada à atribuição de números às propriedades, através da comparação com uma unidade pré-determinada, pois a avaliação determina a medida do valor do objeto. Contudo, a medida é apenas uma parte da avaliação, refere-se ao processo de obtenção de uma representação quantificada de certa propriedade. No projeto, a avaliação deverá ser um processo essencialmente descritivo e a quantificação não representa um contributo essencial para a avaliação.

Na perspetiva da regulação, dialogar, melhorar, reorientar é o conceito mais próximo de avaliação, não se refere apenas ao resultado e está relacionada com a explicação do valor intrínseco e extrínseco dos objetos. Neste sentido, a avaliação teria características formadoras (Alves, 2004). O processo de avaliação deve, assim, ser um processo sistemático que permita recolher a informação de qualidade sobre o objeto, em conformidade com o quadro de referência estruturado em torno de critérios e indicadores que permitam uma leitura do real (Figari, 1996), emitir juízos de valor com vista à tomada de decisão, para propor alternativas de melhoria do referido objeto (Figura 3).

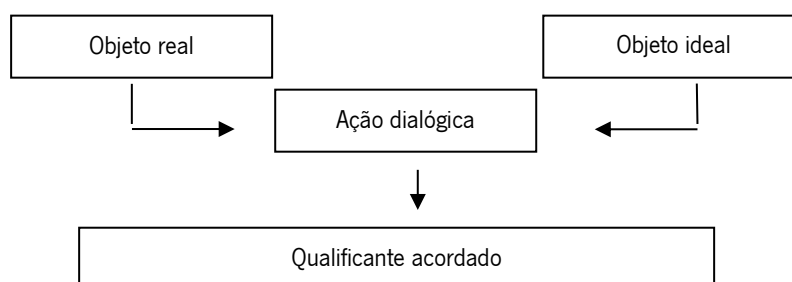


Figura 3 – Concepção de avaliação 1

Recorrendo a alguns autores (De Ketele, 1991; Figari, 1996; Alves, 2004) avaliar não é sinónimo de medir, assumindo a concepção da avaliação como um processo que enquadra um conjunto de práticas que passa pela construção (referentes) e reconstrução da realidade escolar (referido), bem como pelo confronto entre ambas (referente ↔ referido), para conduzir à tomada de decisões (Figura 4). Neste encadeamento, a determinação da qualidade do objeto avaliado é sustentada por referentes externos e internos, emergentes do contexto.

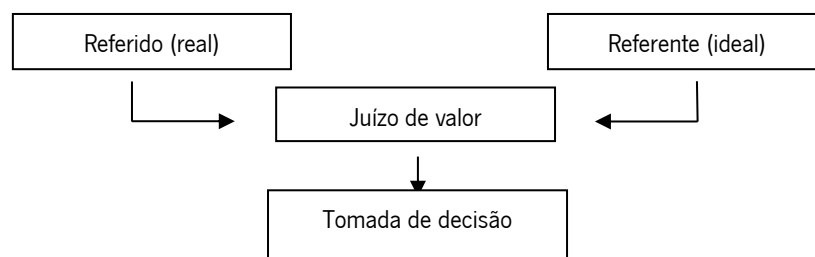


Figura 4 – Conceção de avaliação 2

Neste cenário, são necessárias uma multiplicidade de estratégias avaliativas a que o projeto deverá ser submetido:

- i. A avaliação de conteúdo - método de análise, descrição e síntese das propensões verificáveis em documentos.
- ii. Avaliação de processo - forma como o projeto é conduzido e procura verificar a eficiência e eficácia do desenvolvimento da ação para alcançar os objetivos. Identifica a coerência, a pertinência, a qualidade dos métodos e técnicas utilizadas no decurso do desenvolvimento do projeto.
- iii. Avaliação de impacto – refere-se às transformações comportamentais ocorridas no seio da comunidade. A ênfase é dada às questões culturais, à mudança de valores e novas atitudes adquiridas através da implementação do projeto.
- iv. Avaliação de resultado - baseia-se na avaliação do grau de cumprimento dos objetivos definidos.
- v. Avaliação externa – forma de avaliação extrínseca, realizada por elementos externos.

## 2.4 Enquadramento histórico-normativo dos projetos educativo e curriculares

Os termos projeto educativo, projeto curricular e projeto curricular de turma não eram utilizados no discurso educativo, nem estavam patentes na legislação até meados da década de oitenta. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, sem mencionar a noção de projeto educativo, introduz os requisitos fundamentais à sua consecução. Esta lei traça um amplo quadro de princípios gerais e de princípios organizativos, de que se salientam a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas de ação educativa, a correção das assimetrias e do desenvolvimento regional e local. É a partir deste



momento que o projeto educativo começa a ganhar importância. Assistiu-se à alteração bastante significativa dos discursos e das práticas educativas por parte das escolas, para dar corpo à autonomia, através de processos de participação, de gestão e de decisão.

O DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, refere ser imprescindível e necessário que as escolas sejam dotadas de uma autonomia efetiva, no sentido de “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada.” No preâmbulo, refere que a autonomia da escola

concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

No articulado do Decreto lê-se:

entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. (Princípios gerais, no artigo 2.º, ponto 1)

Foi o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário), que introduziu o conceito de projeto educativo enquanto “o documento que consagra a orientação educativa da escola.” No seu articulado define a autonomia das escolas como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artigo 2.º). O DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Reorganização curricular), faz referência ao PE no artigo 3.º, alínea g) ao referir que a escola deve definir um “projecto de desenvolvimento do currículo [PC] adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.” O DL n.º 115-A/98 é revogado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, que estabelece alterações ao regime de autonomia. No seu preâmbulo refere que as decisões estratégicas e planeamento se concretizam no PE e responsabiliza as lideranças pelo seu desenvolvimento em congruência com as medidas de política educativa. O normativo refere que, entre outros, o projeto educativo constitui um instrumento do exercício da autonomia da escola e define-o como

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (artigo 9.º, alínea a))

O DL n.º 74/2004, de 26 de março, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular e avaliação das aprendizagens no nível secundário da educação,

refere que “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objecto de um projeto curricular de escola, integrado no respectivo projeto educativo” (artigo 2.º, ponto 4). No capítulo II – Organização e gestão do currículo - Princípios orientadores, há uma nova alusão ao

enriquecimento das aprendizagens, através do alargamento da oferta de disciplinas, em função do projeto educativo da escola, e da possibilidade de os alunos diversificarem e alargarem a sua formação, no respeito pela autonomia da escola. (artigo 4.º, alínea h))

O DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal, no seu articulado, expõe a centralidade que o projeto educativo tem na organização e gestão das escolas ao referir que consideram elementos de referência da avaliação:

a) Os objectivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada. (artigo 6.º, ponto 1, alínea a))

Ainda enuncia que “o projeto docente tem por referência as metas e objectivos traçados no projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e consiste no enunciado do contributo do docente para a sua concretização” (artigo 17.º, ponto 1).

O projeto curricular de escola é um conceito recente no atual panorama educativo português. Foi posto em termos de lei com a publicação do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, apesar de anunciado pela prática de um projeto educacional que antecedeu a sua regulamentação. O embrião do PC está no projeto de gestão flexível do currículo, regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho. No seu preâmbulo pode ler-se que:

um dos aspectos mais importantes deste projeto tem sido o envolvimento das escolas e a manifestação de uma capacidade colectiva de identificação sistemática dos problemas com que se defrontam nos domínios da gestão do currículo, acompanhada do desejo de construção de mudanças efectivas.

No sentido de apoiar as escolas na construção da sua autonomia é necessário criar condições para a realização de uma gestão flexível do currículo nacional, no âmbito da gestão flexível do currículo.

O projeto de gestão flexível do currículo vem possibilitar que a escola assuma um papel decisivo na gestão e organização curricular, pelo espaço de atuação que lhe é aberto, implicando desta forma que haja uma ação conjugada de órgãos com responsabilidade nas estruturas decisórias e formativas. Este Despacho<sup>2</sup> vem, assim, criar o suporte legal para o desenvolvimento de projetos de gestão curricular flexível, no ano letivo de 1997/1998, em alguns estabelecimentos de ensino. Ficam, desta forma, criadas as condições para o

---

<sup>2</sup> Despacho n.º 4848/97.

desenvolvimento de atitudes e práticas que possibilitem a concretização da implementação do regime de autonomia na administração e gestão das escolas, aprovado, no ano seguinte, pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aponta para que a escola

construa a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes. (Preâmbulo do DL n.º 115-A/98)

A autonomia é um direito que a escola adquiriu, pela necessidade de adequação de uma prescrição nacional homogénea ao contexto de cada escola. Contudo, é necessário que lhe concedam a possibilidade de a construir e de ser reconhecida, pela comunidade em que está inserida e pela administração central, na tomada de decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no âmbito do seu projeto educativo.

Ao serem introduzidas alterações no currículo do ensino básico<sup>3</sup> e na gestão e administração das escolas<sup>4</sup> pelos estabelecimentos de ensino piloto, foram objeto de regulamentação através do Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, que legislou na sequência do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico e do Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Este normativo veio revogar e substituir o Despacho n.º 4848/97.

No preâmbulo do Despacho n.º 9590/99, o legislador acentua as orientações políticas do Estado:

na sequência do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, debate alargado que mobilizou as escolas no decurso do ano letivo de 1996/1997, o Departamento da Educação Básica iniciou, no ano letivo de 1997/1998, o projecto de gestão flexível do currículo, regulamentado pelo despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho, e enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

O normativo refere que o projeto de gestão flexível do currículo tem como objetivo “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino

<sup>3</sup> Através do projeto de gestão flexível do currículo regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97.

<sup>4</sup> Através do quadro de regime de autonomia na administração e gestão das escolas, aprovado pelo DL n.º 115-A/98.

básico”, com o intuito de desenvolver “a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares”, tais como, “fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória”. Chama, ainda, particular atenção para o facto de a gestão flexível do currículo dever “assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo”.

Acrescenta-se que

com base na experiência dos dois primeiros anos de desenvolvimento de projectos de gestão flexível do currículo, num processo que envolveu 34 estabelecimentos de ensino, torna-se agora necessário actualizar os princípios que regulamentam e orientam estes projectos. (Preâmbulo do Despacho n.º 9590/99)

É neste âmbito que a gestão flexível do currículo é definida no anexo do Despacho n.º 9590/99 como

a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais. (Anexo do Despacho n.º 9590/99)

Com este Despacho, a autonomia curricular dá um passo, no sentido de centrar a tomada de decisão e responsabilização ao nível da escola, pois o projeto de gestão flexível do currículo deve ser integrado no PE, documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Uma inovação introduzida neste documento legal foi a possibilidade de alteração do arquétipo clássico dos tempos letivos que, devido à não consensualidade entre os atores que se movem na arena educativa, originou muita controvérsia: “os estabelecimentos de ensino poderão organizar as cargas horárias das diversas disciplinas segundo agrupamentos flexíveis de tempos letivos, os quais podem não seguir o modelo tradicional de cinquenta minutos” (Despacho n.º 9590/99, anexo n.º 4.4).

Pela primeira vez, o conceito de desenho curricular é mencionado num normativo em detrimento de plano curricular ou planos de estudos e prescreve as orientações para a sua elaboração. Enfatiza a circunstância que os estabelecimentos de ensino deverão apresentar aos seus alunos propostas educativas de enriquecimento do currículo. Neste sentido, o Despacho n.º 9590/99 refere:

nos 2.º e 3.º ciclos, o desenho curricular comporta, por regra, uma carga horária semanal de 30 horas, incluindo as seguintes áreas curriculares não disciplinares: Estudo acompanhado (duas horas); Projecto Interdisciplinar (duas horas) e Educação para a Cidadania (uma hora). (Despacho n.º 9590/99, anexo n.º 4.1)

As áreas de Estudo Acompanhado e de Projecto Interdisciplinar são asseguradas por equipas de dois professores por turma, devendo garantir-se uma representação que viabilize a articulação de diferentes saberes disciplinares;

A área de Educação para a Cidadania é coordenada pelo diretor de turma, em cujo horário deve constar uma hora especificadamente destinada a esta actividade, coincidente com a hora marcada no horário dos alunos. (Despacho n.º 9590/99, anexo n.º 4.5)

Nestes pontos está patente o prelúdio da existência das áreas curriculares não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes. Dois anos mais tarde, com a publicação do DL n.º 6/2001 assistimos à criação dessas três áreas, a saber: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica.

O DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, aprova as grandes linhas de enquadramento da generalização da gestão flexível do currículo, dando início à reorganização curricular do ensino básico, introduzindo profundas alterações no processo de desenvolvimento do currículo e tendo como pressuposto que, embora dentro dos limites do currículo nacional, cada escola organize e gira com alguma autonomia o processo de ensino/aprendizagem, isto é, assuma a forma como se deve proceder ao desenvolvimento do currículo nacional. Neste diploma surge, pela primeira vez, a referência na legislação ao projeto curricular de escola e ao projeto curricular de turma, conforme denuncia o articulado do DL n.º 6/2001:

as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos. (DL n.º 6/2001, artigo 2.º, ponto 3 e 4)

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, na cercadura do desenvolvimento da autonomia das escolas, ao pretender adequá-lo ao contexto de cada escola, deverá ser objeto de um PC. O mesmo projeto deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, dando origem a um PCT. Nesta reorganização, assume particular relevo, para além das áreas

curriculares disciplinares, a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, – área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica.

O diploma consagra, ainda, a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (DL n.º 6/2001, artigo 3.º, alínea d)),

o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do currículo. (Preâmbulo do DL n.º 6/2001)

Ora o âmbito das áreas curriculares não disciplinares e da formação transdisciplinar, é o espaço privilegiado para desenvolver e estruturar o conhecimento, educar para a cidadania, trabalhar o domínio da língua portuguesa quer ao nível da expressão, quer da compreensão e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, com vista ao desenvolvimento de competências e à aquisição de aprendizagens que constituem objeto de avaliação em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. A escola tem de estar envolvida em todo este processo. No quadro da flexibilidade ter-se-ão de encontrar as respostas mais adequadas à diversidade dos alunos, através de um trabalho sequenciado, devidamente organizado e estruturado em torno da comunidade escolar, implicando todos os agentes educativos a ela pertencentes, na construção de uma edificação coletiva participada e com sentido.

O DN n.º 30/2001, de 22 de junho vem publicar as medidas de desenvolvimento curricular, sendo algumas inovadoras, designadamente, os conceitos de competências e de critérios de avaliação das aprendizagens. O normativo estabelece os princípios e os procedimentos a ter na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação, que será aplicado aos alunos dos três ciclos do ensino básico:

A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projeto curricular de escola e no projeto curricular de turma, por ano de escolaridade. (DN n.º 30/2001, ponto 4 e 5)

A finalidade da avaliação é constituir um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

Só poderão ser objeto de avaliação as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional e que estejam patentes no PC e no PCT. Compete à escola, no desencadear

do processo de avaliação, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, “sendo operacionalizados (...) no âmbito do respectivo projeto curricular de turma” no respeito estrito pelo projeto curricular de escola (DN n.º 30/2001, ponto 14).

O processo de avaliação poderá ser exercido através da avaliação formativa e sumativa. A formativa “é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos coletivos que concebem e gerem o respectivo projeto curricular” (DN n.º 30/2001, ponto 19): “inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projeto curricular de turma e conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica” (DN n.º 30/2001, ponto 17). A avaliação sumativa baseia-se “na síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo” (DN n.º 30/2001, ponto 22). Sempre que ela se efetua, o PCT tem de ser reanalisado, “com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano letivo seguinte” (DN n.º 30/2001, ponto 25).

O DL n.º 74/2004, de 26 de março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação. No artigo 2.º, ponto 4, pode ler-se que “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objecto de um projeto curricular de escola, integrado no respectivo projecto educativo.” No Capítulo II - Organização e gestão do currículo, no artigo 4.º - Princípios orientadores, refere-se que a organização e a gestão do currículo subordina-se a princípios orientadores, entre outros, o “enriquecimento das aprendizagens, através do alargamento da oferta de disciplinas, em função do projeto educativo da escola” (alínea h).

O DN n.º 1/2005, de 3 de Janeiro, revoga o DN n.º 30/2001, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico e legisla no ponto 3, alínea a) que a avaliação visa

apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos

No ponto 4 acrescenta que

a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de

escolaridade.

No ponto 16 refere que no processo de avaliação, o conselho pedagógico deve definir os critérios de avaliação que constituem referenciais comuns no agrupamento, sendo operacionalizados, no âmbito do respetivo PCT, assim como,

a avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.

A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos coletivos que concebem e gerem o respetivo projeto curricular (ponto 21).

Com base na avaliação sumativa, compete ao professor titular, no 1º ciclo, em articulação com os competentes conselhos de docentes, e ao conselho de turma, nos restantes ciclos, reanalisar o projeto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano letivo seguinte (ponto 36).

O PCT deve ser sempre reanalisado quando se efetuar uma avaliação sumativa, para se proceder a ocasionais reajustamentos, no intuito da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação sumativa tem efeitos na progressão e retenção dos alunos em conformidade com as competências previstas no PCT, em situações em que ocorra a

retenção, compete ao professor (...) elaborar um relatório analítico que identifique as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano letivo subsequente. (DN n.º 30/2001, ponto 43)

A Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, integra os princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na educação pré-escolar, bem como questões relacionadas com a organização. Para cumprimento destes requisitos devem ser considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo:

Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola – documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respetivo Projecto Educativo.

Projecto Curricular de Grupo/Turma - documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma. (ponto 1)

Os educadores devem participar na elaboração do PE e do PC. Devem, igualmente,



conceber e gerir o PCT, inserindo-se nas linhas de orientação definidas nos projetos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo conselho pedagógico e em articulação com o departamento curricular. Na elaboração do PCT devem ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças e devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da ação educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo.

Ainda a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, no ponto 1.1, Sugestões de Organização, propõe uma estrutura para o PCT: diagnóstico, fundamentação das opções educativas, metodologia, organização do ambiente educativo, intenções de trabalho para o ano letivo, previsão de procedimentos de avaliação, relação com a família e outros parceiros educativos, comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida e planificação das atividades.

No decorrer do desenvolvimento do PCT, o educador deverá avaliar as várias etapas do processo, para suportar o planeamento. No final do ano letivo deve elaborar um relatório de avaliação do PCT. Em suma, o PC deverá conter nos seus elementos constituintes os pressupostos da avaliação das aprendizagens, pautados pela consistência dos processos de avaliação e instrumentos, em relação com as aprendizagens e competências desejadas pela comunidade educativa, onde o primado seja atribuído à avaliação formativa e à clareza do processo de avaliação, com a definição explícita dos critérios de aprendizagem.

## **2.5 Conceito de projeto educativo**

Desde há duas décadas tem-se assistido, em vários países, a mudanças significativas do papel do Estado no respeitante aos processos de decisão política na administração da educação. Portugal não tem fugido à regra. Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), conceitos como autonomia, participação, territorialização e PE têm estado a ser discutidos amplamente e com constantes prescrições normativas por parte da administração central. As alterações manifestadas, ao nível do discurso, vão no sentido de transferir os poderes e decisões do nível nacional e regional para o nível local, para que se reconheça a escola como fulcro das decisões e a comunidade escolar como parceira fundamental na tomada de decisões. Esta nova lógica e dinâmica do poder não podem ser lidas de forma linear, pois a tendência para a autonomia da escola não se faz de forma plena. A forte tradição administrativa central continua “a manter os seus tentáculos” nas escolas e só dificilmente haverá expressões significativas de

autonomia num futuro próximo.

Para que se caminhe no sentido da autonomia efetiva, que será um equilíbrio entre a autonomia decretada e a autonomia construída é necessário ter em linha de conta dois contrapontos que, para Formosinho e Machado (1999, p.21), são:

1. A autonomia tem como contraponto a participação. (...) Porque se não a autonomia pode ser outro nome para a gestão corporativa da escola pelos professores (...)
2. A autonomia tem outro contraponto importante, que é a prestação de contas e a própria responsabilização.

Uma efetiva autonomia será suportada por vários documentos, situando-se no topo o projeto educativo, embora seja necessária a elaboração de instrumentos factualizadores dos valores e princípios a montante estabelecidos, tais como, o PC, os projetos PCT, o PAA e o RI.

O PE será “o instrumento dinâmico que deve configurar a política da escola” (Formosinho & Machado, 1999, p.22), pois a autonomia curricular da escola implica a elaboração de um projeto educativo, que atenda às necessidades de uma comunidade, que decida sobre as orientações curriculares, que realize atividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, que organize de modo eficiente os recursos e que estabeleça um trabalho cooperativo e participativo entre pais, alunos e professores. De acordo com Dias, Silva, Pinto e Hapetian (1998, p.31):

a autonomia não é algo que se recebe. É algo que se constrói e se conquista. Se é certo que a sociedade não muda por decreto, também é verdade que as escolas não se tornam autónomas por decreto. Embora os decretos ajustados possam ser de grande utilidade. Com efeito, os normativos legais podem ser mais ou menos facilitadores em processos de assunção de autonomia. Mas importa que se criem efectivas condições para que as escolas possam caminhar para a autonomia.

Assim, “não é possível dissociar o conceito de projeto do conceito de autonomia” (Pacheco & Morgado, 2002, p.25) e “a autonomia das escolas está indissociavelmente ligada à participação e ao projeto educativo” (Dias *et al.*, 1998, p.22), numa relação de interdependência umbilical. A filosofia subjacente ao PE só poderá ser conhecida à luz do novo conceito de escola como “sistema legal, comunidade educativa – no qual a autonomia tem pleno significado” (Vasconcelos, 1999, p.31). Macedo (1994, p.113) considera ser o PE “a expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua ação educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola.” Numa perspetiva mais normativa, Costa (1994, p.10) define-o como um documento

de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação em concreto, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

Pacheco (2001, p.90), pondo reservas a uma visão miope de projeto educativo afirma:

se a noção de projecto supõe uma maneira de pensar a educação relativamente às intenções e uma negociação, então o projecto educativo não é mais do que uma definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo.

Entendido como princípio identificador e planificador de toda a ação educativa, o PE cumpre várias funções:

- i. constitui ponto de referência para a gestão e tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- ii. garante unidade de ação nas diferentes dimensões da escola, evitando atitudes desgarradas;
- iii. apoia a contextualização curricular de cursos ou de turmas, adequando o ensino às características e motivações dos alunos, bem como harmonizando a atuação dos professores nestes casos;
- iv. promove a congruência dos aspetos organizativos e administrativos com a função predominantemente educativa e pedagógica da escola e estimula a revisão de normas, regulamentos internos e rotinas de funcionamento escolar à luz das opções expressas no projeto educativo de escola.

Formosinho e Machado (1999) ligam o conceito de PE ao conceito de comunidade educativa, sendo a expressão da sua vontade coletiva. Pacheco (2001, p.90) afirma que “a elaboração de um projecto educativo não representa um problema ou uma solução técnica, mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa: professores, alunos, encarregados de educação, etc.” Nesta perspetiva, o conceito de PE só faz sentido se concebermos uma escola com autonomia, como consagra a LBSE, isto é, com autonomia pedagógica, cultural, administrativa e financeira, em que o projeto educativo não corresponda unicamente a um instrumento de gestão da escola, mas, sobretudo, à expressão das relações simbólicas e

comunitárias dos atores da vida escolar. Construir um PE significa uma opção, a passagem de uma lógica centralista para uma lógica comunitária, criando, simultaneamente, condições para um "auto-governo" e uma clara atitude face ao futuro que implique um desejo de mudança, com estratégias assentes num planeamento rigoroso, coordenador e estruturante de toda a ação, de modo a alcançar os objetivos. Para Barroso (1992, p.30), o PE

corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola. É um processo lento, interactivo, por vezes, conflitual, de ajustamentos de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços próprios de autonomia da própria escola.

Assim, o PE é um projeto global de natureza estratégica, que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola. Será uma expressão da vontade coletiva, entendida como comunidade educativa, desejado por todos, que integre a história do meio e os condicionamentos que afetam a escola; será agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientar, em coerência, a ação educativa e mobilizar todos os atores da vida escolar, de forma a afirmar a autonomia na criação e construção de uma identidade própria, porque “a identidade não existe naturalmente: ela é construída” (Tadeu da Silva, 2000, p.75).

É na ideia de construção que a elaboração do PE assume um especial significado, pois terá de ser um trabalho pensado e executado em equipa, com a responsabilização de toda a comunidade educativa para que o documento seja adequado às características e recursos da escola e às solicitações exteriores. A mobilização de todos os implicados no processo educativo será feita através desse documento, privilegiado por conter um passado, uma história, uma tradição, os desejos e aspirações dessa mesma comunidade. Neste sentido “o projecto educativo permite à escola um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projecto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 45)

Em suma, o PE deve afirmar-se como um “instrumento organizacional de expressão de vontade colectiva da escola-comunidade que dá sentido útil à participação e à corporização operativa da autonomia da escola comunidade” (Formosinho, 1991, p.5), acrescentando Canário (1992) que é o instrumento essencial de uma gestão estratégica, construído, avaliado e redefinido pelo coletivo dos professores, ou seja, pretende-se que o PE seja a expressão de um conjunto de vontades concertadas na comunidade escolar, fomentando as relações interpessoais e de responsabilização coletiva, em que cada escola crie e desenvolva as condições que lhe

permitam afirmar a sua autonomia cultural, pedagógica e até administrativa, na assunção de uma identidade própria.

### 2.5.1 Pressupostos e especificidades do projeto educativo

Malaguzzi (1991) refere algumas características do PE, a saber: ser o resultado de continuados processos de reflexão, ser o resultado do desenvolvimento de trabalho colaborativo, quer a nível interno, quer a nível externo e ser o resultado da promoção de uma dinâmica de inovação, a que acrescentamos ser potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e aberto à sociedade (Quadro 5).

Quadro 5 – Características gerais do projeto educativo

<b>Construído pela comunidade educativa</b>	<b>Instrumento assumido coletivamente.</b>
Identidade	Singular, próprio e particular de cada escola/agrupamento.
Orientador e prescritivo	Em conformidade com contexto onde está inserido.
Aberto, flexível e dinâmico	Suscetível de modificações periódicas em função da reflexão da prática através dos resultados dos processos de autoavaliação.
Global	Contempla aspetos referentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnóstico da escola/agrupamento;</li> <li>▪ Prognóstico (resultados, desenvolvimento curricular, organização e gestão e orientação estratégica);</li> <li>▪ Avaliação do projeto.</li> </ul>
Útil e necessário	Responde às necessidades e interesses da escola/agrupamento.
Coerente	Concordância entre os objetivos e os modelos educativos, organizativos e de gestão da escola/agrupamento.

Algumas práticas tem revelado que o PE se tem constituído como um documento impecavelmente formulado para impressionar a inspeção e outras visitas, um documento elaborado pela direção, uma maneira de justificar o cumprimento de um trâmite burocrático, uma coleção de objetivos copiada de livros especializados e adaptados à escola/agrupamento,

um documento reservado e desconhecido na comunidade educativa, um documento não partilhado pelo conjunto de docentes, um documento inalterável, um documento “copiado”. Estas características serão as inconformidades do PE que se acentuam na débil participação que têm os alunos, os encarregados de educação e os grupos de interesse, apesar de (Munn, 1993; Gil Vila, 1995; Dominguez, 1993) considerarem que o mal endémico da baixa participação não é um fenómeno exclusivamente escolar, pois o nível de participação na vida da escola está diretamente relacionado com o nível de participação democrática na sociedade.

A conceção de um PE é um processo difícil e demorado que requer uma metodologia fiável e sustentada. Neste sentido, assumimos a metodologia da referencialização para a construção e avaliação do PE, que explicitamos detalhadamente no capítulo 3. Anteriormente à construção do PE, o agrupamento deve refletir sobre o sentido estratégico do que se pretende construir que, de acordo com Silva (1999) contempla cinco etapas: o diagnóstico, o prognóstico, o plano do projeto, a implementação e a avaliação do projeto. O diagnóstico

visa uma caracterização exacta, rigorosa e exaustiva da realidade presente (ponto de partida) com a detecção dos principais pontos de estrangulamento e daqueles que, à partida, podem constituir condições favoráveis à ação. O diagnóstico ajuda a tomar consciência da situação e a mobilizar a vontade de modificar o estado de coisas, geralmente considerado insatisfatório mas passível de mudança. (Silva, 1999, p.83)

Para Figari (1996, p.101), o diagnóstico contribui para a construção de referenciais que terão incidência na avaliação dos efeitos do projeto. O diagnóstico deve clarificar a situação da escola em termos de problemas e realizações e auxiliar na tomada de consciência efetiva e ponderada dos fatores mais importantes, na conceção do PE. Para tal, a escola diagnosticará os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças nas diversas dimensões que constituem os pilares basilares em que assenta a ação escolar. Esses elementos e componentes estendem-se desde as variáveis contextuais ao planeamento ideológico, sustentado pelos princípios da identidade escolar, passando pela conceção pedagógica e pela definição do modelo de organização e gestão.

O Quadro 6 ilustra as áreas de intervenção prioritária a atender no PE.

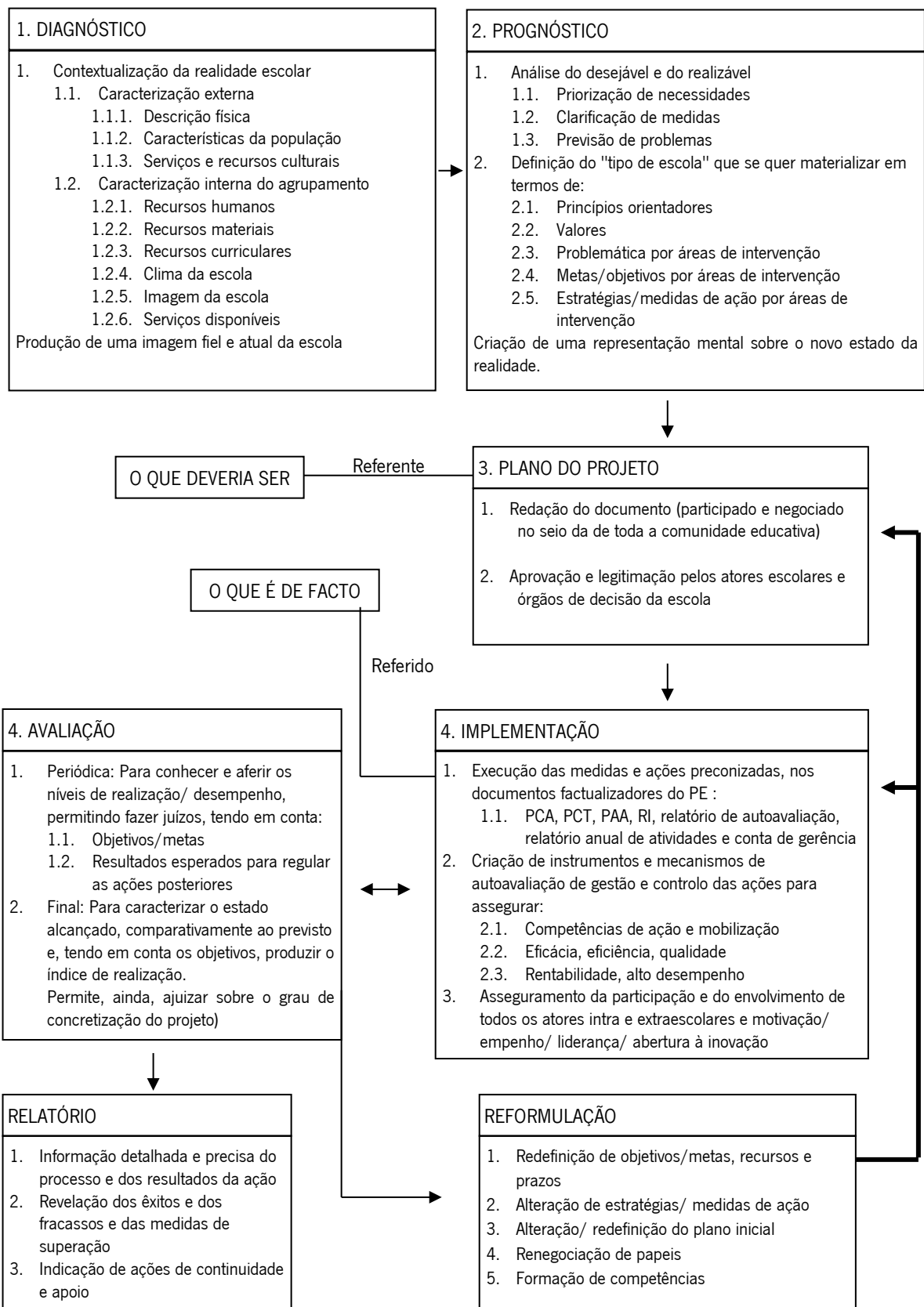
Quadro 6 – Áreas de intervenção prioritária do PE

Dimensões	Os aspetos essenciais a atender
Desenvolvimento curricular	<p>Processo de ensino e de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientações dos documentos estruturantes do desenvolvimento curricular</li> <li>▪ Identificação das necessidades dos alunos</li> <li>▪ Planeamento do processo de ensino e de aprendizagem</li> <li>▪ Articulação entre docentes</li> <li>▪ Valorização dos impactos das aprendizagens</li> </ul>
	<p>Modelo de avaliação dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procedimentos comuns à avaliação dos alunos na escola</li> </ul>
	<p>Articulação e sequencialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Articulação intra-departamental</li> <li>▪ Articulação entre ciclos</li> <li>▪ Sequencialidade entre ciclos</li> </ul>
	<p>Apoio sociopedagógico ao aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos e projetos dirigidos à promoção da integração e diversidade na escola (inclusão e diálogo multicultural)</li> <li>▪ Aspetos a considerar (gabinete de apoio ao aluno, despistagem psicológica, apoio social (SASE), orientação vocacional)</li> </ul>
	<p>Oferta educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação pré-escolar</li> <li>▪ Ensino regular 1.º, 2.º e 3.º ciclos</li> <li>▪ Formação de jovens</li> <li>▪ Formação de adultos</li> <li>▪ Outra oferta educativa</li> </ul>
Organização e gestão escolar	<p>Organização e gestão escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos estratégicos da gestão da escola</li> <li>▪ Organização do modo de trabalho</li> <li>▪ Funcionamento dos órgãos e estruturas de gestão pedagógica</li> </ul>
	<p>Atividades de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceção, planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de enriquecimento curricular – 1.º ciclo</li> <li>▪ Conceção, planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de enriquecimento curricular – 2.º e 3.º ciclos e secundário</li> </ul>
	<p>Infraestruturas e equipamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aspetos a atender (reparações, melhorias, inovações, aquisições de material e equipamento para as diferentes instalações)</li> <li>▪ Recursos e entidades envolvidas ou a envolver</li> </ul>
Orientação estratégica	<p>Formação de recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos específicos para os diversos públicos (destinatários)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de ações a levar a cabo e calendarização</li> <li>▪ Local de realização, duração e recursos necessários</li> <li>▪ Responsabilidades, parcerias e modo de avaliação</li> </ul>
	Clima da escola: relações com a comunidade educativa <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamento/disciplina</li> <li>▪ Clima de convivência geral</li> </ul>
	Abertura à inovação <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promoção de ações inovadoras</li> </ul>
	Parcerias, protocolos e projetos <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituições/entidades com quem estabelecer parcerias</li> <li>▪ Objetivos específicos dessas parcerias (resultados esperados)</li> <li>▪ Ações concretas a desenvolver e recursos necessários</li> <li>▪ Protocolos e acordos com objetivos específicos</li> <li>▪ Calendarização das ações (por anos letivos)</li> </ul>
	Processo de autoavaliação da escola <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mecanismos de autoavaliação</li> <li>▪ Instrumentos de autoavaliação</li> </ul>
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados do sucesso académico</li> <li>▪ Definição dos indicadores de sucesso dos alunos</li> </ul>

O prognóstico, de acordo com Silva (1999, p.85): “corresponde à fase de projecção (antecipação) da realidade escolar para a situação desejada, consubstanciada numa orientação expressa através de valores, finalidades, princípios e políticas de ação (orientações)”. O plano do projeto é a materialização do próprio PE, que contempla a diagnose feita inicialmente e o prognóstico, concretizado pelas problemáticas emergentes do diagnóstico, para as quais se definem objetivos e estratégias de superação. A quarta etapa, a implementação do projeto, consiste na sua execução coletiva, gerida de forma articulada entre as diferentes estruturas educativas. Por último, a avaliação do projeto permite aferir o grau de concretização dos objetivos do PE, ou seja, é o diferencial entre o plano do projeto – o referente (o ideal) e o resultado da sua implementação – o referido (o real). Além disso, sustenta a tomada de decisão para reformulação do projeto (Figura 5).





(Adaptado de Silva, 1999)

Figura 5 – Esquema da conceção e planeamento do PE

Em síntese, o PE é o documento central que configura o ideário da escola, constituindo-se como guia dos outros projetos do exercício da autonomia escolar, conforme esquematizamos na Figura 6.

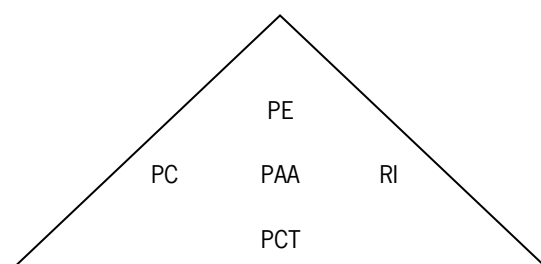


Figura 6 – Hierarquia dos documentos do exercício da autonomia

A elaboração e a aprovação do PE são legisladas pelo DL n.º 75/2008, onde se pode ler no seu articulado:

1 – Ao Conselho Geral compete:

c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução (artigo 13.º);

1 – Ouvido o conselho pedagógico, compete ao diretor:

a) Elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral o projecto educativo (artigo 20.º);

Ao conselho pedagógico compete:

a) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo. (artigo 33.º)

## 2.6 Conceito de projeto curricular

Os conceitos de projeto curricular e de projeto curricular de turma face às suas características intrínsecas são objeto de explicitação em paralelo.

Entendemos o currículo como o conjunto de aprendizagens significativas, consideradas necessárias e socialmente desejáveis num dado contexto e tempo, expresso segundo uma finalidade, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora, que se desenvolve por ciclos de escolaridade, constituindo-se, assim, numa compreensão mais abrangente e mais aberta do currículo (Pacheco, 2001; Alves, 2001; Roldão, 1999; Morgado 2003a). O desenvolvimento curricular perspectivado desta forma estimulará os professores para práticas de gestão curricular adequadas aos alunos, promovendo a autonomia das escolas na gestão do currículo em todas as suas dimensões. Pensar a escola como lugar de decisão e de gestão curricular é debruçarmo-nos sobre a prática pedagógica como uma atividade de investigação e

de intervenção para a mudança, é conceber a escola enquanto espaço de reflexão e diálogo entre os diferentes atores em presença e é acreditar que esta reflexão favorece a emergência de uma nova cultura escolar, matriciada pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender. É este novo entendimento de escola e de currículo, preconizado nos princípios e nos normativos orientadores da política educativa atual, que se deseja ver instituído na organização escolar e nas práticas pedagógicas. Os professores são, neste processo, uma peça fundamental, como configuradores de práticas de gestão curricular indutoras de mudança e de melhoria da qualidade da educação. O currículo converte-se em projeto curricular, a partir do momento em que uma escola ou agrupamento de escolas constrói o seu projeto educativo onde estão manifestas as opções e prioridades de aprendizagem, assim como as estratégias de ação pedagógica, para melhorar o nível e a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos seus alunos. O projeto curricular é, inegavelmente, o principal conteúdo do seu projeto educativo.

É no quadro destas ideias que se situa a gestão curricular, ao preconizar a construção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, que envolve todos os atores de uma determinada comunidade educativa em processos de análise e reflexão, criando condições que proporcionem o exercício efetivo da participação ativa. O aumento da eficácia da ação educativa decorre de uma articulação coerente entre o currículo nacional, o PE, o PC e o PCT, salientando Alonso (2001) a necessidade de uma progressiva clarificação dos níveis de construção do currículo, através de instrumentos da mudança: o “projeto curricular de agrupamento” e o “projeto curricular de turma”.

Estes dois projetos são concebidos como eixo fundamental de uma escola autónoma, no quadro do aperfeiçoamento da autonomia das escolas estabelecendo as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola através de um PC e, por sua vez, este projeto deverá ser operacionalizado em contexto de turma, com um PCT. É necessário que os professores se sintam parte integrante do desenvolvimento de um projeto curricular, para que a sua adequação aos contextos em que se inserem seja uma realidade:

se à educação escolar atribuirmos apenas o papel de veículo de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogénea para todo o país (e correspondente ao que tem sido chamado de “cultura padrão”) por forma a reproduzi-los, isto é, se a escola tiver apenas a função de preservar a herança cultural, então compreende-se que o currículo e os elementos que o configuram sejam seleccionados e organizados a nível nacional e que às escolas e aos

professores seja apenas pedido que cumpram aquilo que os outros programaram e que não se afastem do que, por esses outros, foi desejado. (Leite, 2003, p.113)

Em oposição, o envolvimento dos atores que se movimentam nas escolas devem procurar soluções que se adequem aos contextos e que propiciem uma formação assente no sucesso educativo dos alunos, admitindo a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação. É nesta conceção que se enquadram os conceitos de “projeto educativo de escola”, “projeto curricular de escola” e “projeto curricular de turma”. Contudo, e face ao alargamento a todo o território nacional dos agrupamentos de escola, fará sentido falar de projeto curricular de agrupamento, que constitui o enfoque desta análise e já parte do campo semântico dos que se movem no panorama educativo atual.

Os termos “projeto curricular de escola” e “projeto curricular de turma” não pertenciam ao léxico do campo educacional e não faziam parte da legislação em vigor sobre a organização escolar e teoria e desenvolvimento curricular, até ao início dos anos oitenta. Paulatinamente, o conceito de projeto curricular de escola foi-se afirmando nos normativos e no contexto educativo português. Leite (2003, p.113) refere-o da seguinte forma:

se recuarmos aos princípios dos anos 80, os termos (...) projeto curricular de escola e projeto curricular de turma não eram praticamente usados nos discursos da educação escolar e muito menos faziam parte dos normativos legais organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo. De facto esta, terminologia está associada ao reconhecimento à instituição e aos/as professores/as de funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional, e que se supõe ser desenvolvido de forma idêntica em todas as escolas independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta.

Contudo, os projetos curriculares ainda não atingiram um grau de maturidade no sistema educativo português, sendo o conceito “incipiente no quotidiano educativo pelo que persistem muitas interrogações quanto à sua construção e avaliação” (Pacheco & Morgado, 2002, p.14). Todavia, Pacheco (2001, p.91) refere que “embora os projetos curriculares não façam parte da nossa tradição curricular, (...) são indispensáveis caso se pretenda responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do currículo.” A falta de amadurecimento dos projetos, sobretudo dos curriculares, que só foram objeto de recente regulamentação<sup>5</sup> é uma das razões apontadas, conquanto outras razões poderão ser atribuídas à insuficiência de publicações sobre a temática e, porventura, a investigação educacional que, no

---

5 Através do DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

decorrer da última década, apontava para modelos divergentes, nomeadamente, ao afirmar que o “projecto curricular corresponde a uma pluralidade de projectos que fazem a integração entre o projecto educativo e o projecto didáctico e que se desdobram, seguindo a estrutura do ensino básico, em projectos de ciclo, de ano e de turma” (Pacheco, 2001, p. 94). Lima (1993, pp.5-16) esquematizou a estrutura dos projetos curriculares (Figura 7) de idêntica forma à anterior citação.

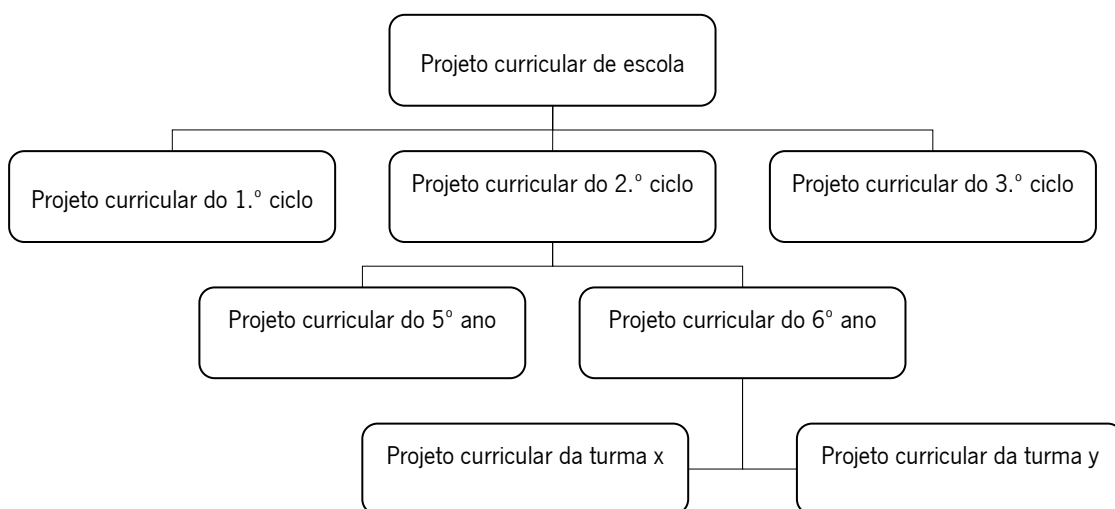
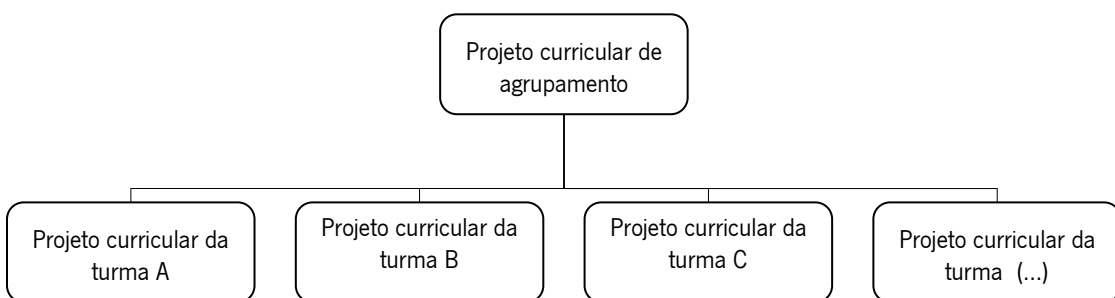


Figura 7 – Relação entre projeto curricular de agrupamento, ciclo, ano e turma.

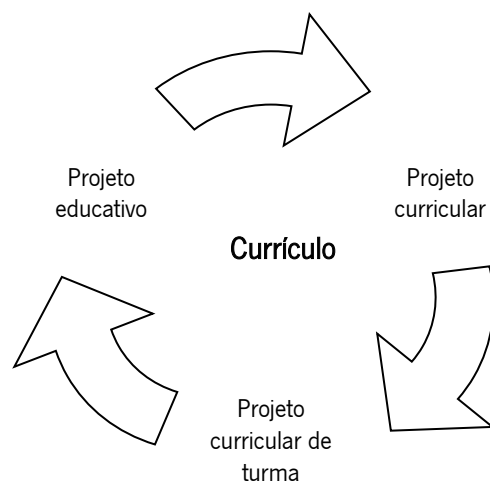
Esta configuração não respeita o atual quadro normativo. Presentemente, verifica-se apenas a existência de um PC que é desdobrado no número de turmas existentes na escola ou agrupamento, denominando-se PCT, de forma a operacionalizar o primeiro, em contexto de sala de aula. A sua representação gráfica seria a apresentada na Figura 8.



Legenda: (...) Representa o número de turmas de cada nível de ensino existentes em cada escola ou agrupamento.

Figura 8 – Relação entre o projeto curricular de agrupamento e o de turma.

O PC deve integrar e articular com o PCT (entendido como o documento que estabelece a autonomia construída da escola/agrupamento), traduzindo um maior grau de abertura e de flexibilização em relação ao meso-espço curricular, que se situa na abrangência da escola, geralmente preenchido pelos normativos da tutela, nos quais se incluem os programas e também uma abertura ao trabalho participado e colaborativo. Mas, por contraponto, também representa uma perda de algum espaço de autonomia do professor que tem, pelo menos aparentemente, que fazer depender o seu PCT de decisões do coletivo dos professores da turma e da escola, num sistema de hierarquias complexas e rapidamente burocratizáveis, o que poderá ter um efeito perverso com o conseqüente refúgio numa planificação fechada, excessivamente mecanizada e cujos resultados podem ser o oposto do que se declara no plano das intenções. Este sistema pode levar à desmotivação dos docentes, pela intensificação do trabalho resultante do excesso de reuniões devotadas à organização dos vários projetos a vários níveis, se os professores tomarem à letra este processo de sucessivos encaixes e respeitarem as três preocupações centrais da Gestão Flexível do Currículo: a diferenciação, a adequação e a flexibilização. Estas três preocupações só poderão consubstanciar a melhoria da eficácia da resposta educativa que decorre de uma articulação coerente entre o currículo como elemento central e a articulação entre o PE, o PC e o PCT. A Figura 9 traduz esta perspetiva.



(Adaptado de Macedo, s/d)

Figura 9 – Articulação entre: currículo, projeto educativo, projeto curricular e projeto curricular de turma.

As conceções de PC e PCT têm em comum serem um projeto curricular que se entende na forma particular

como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades, próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (Roldão, 1999, p.44)

O projeto curricular é o instrumento que dá coerência e sentido à prática educativa, que facilita a tarefa da planificação, programação, coordenação e avaliação da atividade docente e favorece a melhoria da qualidade de ensino (Albalat, 1995). Todavia, importa não esquecer que o PE é a antecipação do percurso a seguir pela escola, pois é ele que lhe confere a singularidade e é reflexo da sua identidade. O PC e o PCT estão adjuntos à conceção de um currículo nacional, outorgado pela administração central, mas também um currículo regional/local, emancipatório, emergente da comunidade educativa. O equilíbrio entre estes dois polos proporciona a criação de um projeto aberto e dinâmico, de forma a anuir apropriações e adequações ao contexto onde está inserido:

a ideia de projeto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar. Incorpora, portanto, a dimensão social da ação educativa e até a de “cidade educativa” de que nos falava o relatório da UNESCO nos anos 70 (Edgar Faure) e só é viável no quadro da autonomia escolar, que concebe as escolas como lugares de decisão. (Leite, 2003, p.115)

Caminhar no sentido da autonomia construída, que ainda se sente como utopia, pela forte presença da tutela em todos os domínios da escola e de uma cultura de trabalho individual dos professores, conduzirá a que o projeto curricular de agrupamento e o de turma, entendidos como instrumentos de gestão pedagógica da escola, incentivem à cultura de reflexão e de análise dos processos de ensino/aprendizagem e ao trabalho cooperativo entre todos os docentes. Assim,

adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, o nível dessa adequação é, no entanto, distinto. Enquanto no P.C.E. se define, em função do currículo nacional e do P.E.E., o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no P.C.T. essa definição (que tem por referência o P.C.E.) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar. (Leite, 2003, p.116)

Ramo e Rodríguez-Carreño (1994) referem que o projeto curricular é originado, em parte, pelo projeto educativo e pelo desenho curricular concebido pela administração. É um documento

que recolhe um conjunto de diretrizes e decisões que estão patentes no processo de ensino/aprendizagem em cada ano e ciclo, tem de estar de acordo com o espírito do projeto educativo e ser coerente com a programação anual e com o currículo nacional.

É através do PC que o currículo nacional é contextualizado no respeito estrito do PE e o PCT operacionaliza-o em função de cada turma. Nesta linha, Leite (2003, pp.117-118) afirma que “o PCE é elaborado de acordo com as componentes regionais e locais, embora respeitando o currículo nacional”, em contraponto com o PCT que “é elaborado de acordo com o perfil da turma.” O PC “define as opções curriculares da escola e o PCT adequa essas opções ao grupo a que se destina, tendo uma dimensão temporal comparativamente mais curta.”

Carmen e Zabala (1991, p.16) referem que o PC é um

conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico.

Neste sentido, o projeto curricular tem sido construído e desenvolvido como um “instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, de forma a proporcionar ferramentas aos docentes e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo” (Gimeno, 1989, p.14). A forma mais sensata e proporcionadora de novas práticas, de forma a incrementar uma visão interdisciplinar e integrada do saber pela ruptura das rotinas ancestrais, onde os conhecimentos se adquiriam por mera acumulação de saberes estanques entre si, é o projeto curricular de turma. Nesse projeto haverá espaço para respeitar a especificidade de cada aluno e fazer a articulação da ação dos diversos professores numa mesma turma.

Os projetos curriculares, tanto de escola/agrupamento como de turma, têm a pretensão de ser meios facilitadores das dinâmicas das escolas que visem a mudança, no sentido de proporcionar a todos os alunos e não apenas a alguns o sucesso educativo. Estes dois conceitos, com alcances diferentes, visam a promoção de um processo formativo de qualidade superior para todos os alunos e partem da convicção de que a adequação do currículo nacional às especificidades próprias de cada contexto educativo tem mais possibilidades de sucesso.

Tanto o PC como o PCT

têm como referência as políticas educativas nacionais e justificam-se enquanto dispositivos para melhorar a actuação educativa, gerindo essa actuação. No entanto, cada um deles refere contextos diferentes, implica concretizações diferentes e é projectado por órgãos diferentes. (Leite, 2003, p.118)

Partindo do pressuposto, aceite genericamente, de que o processo de



ensino/aprendizagem deve respeitar a sequencialidade em espiral dos conteúdos, torna-se imperioso que os professores tenham conhecimento dos conteúdos programáticos e das competências, nos diversos níveis de escolaridade, mas, sobretudo, daquele que antecede e segue o nível que leciona, nas áreas que lhe estão adstritas, de forma a articular a consecução sequencial das práticas. Este processo será feito nos grupos disciplinares e nos departamentos curriculares e se as escolas estiverem agregadas em agrupamentos, será facilitador da garantia do sucesso educativo para todos os alunos. Deste modo, o PC realiza-se no quadro das estruturas intermédias de coordenação curricular, que permitem aos docentes a realização conjunta de tarefas de programação tanto ao nível dos departamentos curriculares/grupos disciplinares, quanto do conselho pedagógico, “espaços vitais na concepção, realização e avaliação do Projecto Curricular de Escola” (Pacheco & Morgado, 2002, p.21).

Descendo ao nível de turma “cabará ao conselho de turma construir uma articulação, já não apenas no pressuposto de que um determinado assunto foi ensinado e aprendido, mas sim que tenha em conta as situações reais dos/as alunos/as que a constituem” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p.17). Desta forma, o PCT promoverá a articulação das diversas competências exigidas a nível da gestão – meso, na abrangência do PC, ao contexto de turma, nível – micro. O projeto curricular agrupamento

define um esquema organizativo de concretização do currículo que, depois, no projeto curricular de turma é adequado ao grupo concreto dos alunos da turma, com a consubstanciação da diferenciação pedagógica, realizada pelo Conselho de Turma que, para isso, fará a caracterização da turma e a avaliação das situações de aprendizagens adquiridas. (Leite, 2003, p.117)

“Se a noção de projeto implica uma outra forma de conceptualizar e realizar o ensino, a construção do Projecto Curricular de Escola, (...) é a expressão fiel dessa intenção” (Pacheco & Morgado, 2002, p.40). Se encararmos o PC nesta perspetiva, “entendido como definição e implementação, por parte dos professores, de linhas de ação com o intuito de modelar e adaptar os conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade de cada contexto escolar” (Pacheco & Morgado, 2002, p.40), ele será o documento onde os docentes, em resultado do apuramento de consensos, tomarão as decisões curriculares em conformidade com a especificidade de cada contexto. A sua construção, desenvolvimento e avaliação “representa uma oportunidade de diálogo pedagógico no interior das escolas, uma possibilidade de reflexão conjunta e um espaço de decisão colectiva sobre os distintos aspectos que configuram o panorama educativo e em particular os processos de ensino/aprendizagem” (Morgado, 2003a, p.343). A concretização do projeto curricular é o espaço onde os docentes têm por obrigação

exercitar a sua profissionalidade, pois como referem Leite, *et al.* (2001, p.16) “a existência de processos de reflexão e de análise sobre o ensino e sobre a aprendizagem que fomentam o trabalho colaborativo dos professores e a emergência de uma cultura de equipa e de partilha” está subjacente ao trabalho em projeto. Peralta (2002, p.18) afirma que os projetos curriculares de escola/agrupamento e de turma podem assumir-se como

espaços importantes quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais, quer de tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas.

Contudo, Pacheco e Morgado (2002) alertam para o facto de o processo de ensino e de aprendizagem só ter a qualidade necessária se a conceção, desenvolvimento e avaliação dos projetos for compreendida como espaço de participação, de partilha, de colaboração, de discussão, de resolução de problemas e de formação, pois se os docentes não os compreenderem desta forma, os projetos perdem o sentido. Por seu lado, Stenhouse (1984) compreende o PC como uma forma de trabalho e de cooperação, que implica uma visão de currículo como projeto, no sentido de Pacheco (2001), e não como programa, estandardizado a nível nacional, associado a uma racionalidade técnica.

Em síntese, o PC circunscreve-se às competências autonómicas de cada escola e

concretiza-se ao longo de um *continuum* que tem a montante o projecto educativo da escola - que, numa vertente organizativa, proporciona espaço propício a reflexão e acção colectivas em prol do desenvolvimento de uma cultura de colaboração - e a jusante os projectos curriculares de turma centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na organização das actividades numa perspectiva integradora, na planificação aberta e flexível do currículo. (Morgado, 2003a, p.338)

### 2.6.1 Pressupostos e especificidades dos Projetos Curriculares

Antes de partirmos para a construção de um referencial do PC, é necessário atender a inúmeros pressupostos e especificidades inerentes à sua configuração, tais como, a reflexão sobre as práticas de gestão curricular da responsabilidade dos docentes enquanto reconcetualizadores do currículo nacional. Gerir o currículo é tomar decisões a diversos níveis e, em conformidade com o PC, é tomá-las ao nível meso, na abrangência da escola/agrupamento e, no segundo nível, de concretização curricular, como já foi referido anteriormente. Neste sentido, alguns autores, (Pacheco & Morgado, 2002; Roldão, 1999; Leite, 2002; Albalat, 1995; Reina, Aliende & Rodríguez, 1993; Antúnez, 2000; Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa &

Zabala, 2001), destacam os aspetos que deverão incidir na gestão curricular, nomeadamente, ao nível do PC. Os pontos que se desenvolvem a seguir têm como fonte os referidos autores, o currículo nacional e os normativos que configuram o desenvolvimento curricular.

O PC deve ter origem e estar em consonância com o PE, como já foi largamente explicitado. O Quadro 5, apresentado anteriormente, explicita os contextos e níveis de decisão curricular onde estão inseridos o PE e o PC, ou seja, no segundo nível de concretização curricular. O PC ao ser operacionalizado em contexto de sala de aula, dá origem a um terceiro nível de concretização: o da programação geral das atividades docentes, aplicadas à turma e que é objeto de um PCT. Desta forma, o PC deve dar resposta às propostas curriculares da administração e ser capaz de ir dando respostas progressivas às questões chave que se agrupam em torno das questões: que, como e quando ensinar? e que, como e quando avaliar? Face a estas interrogações, as possibilidades de respostas são imensas e extremamente complexas, registando-se, de seguida, a aceção adotada.

Responder a que ensinar significa definir as competências, os objetivos e os conteúdos que se pretendem desenvolver em cada área curricular, ao longo dos diferentes níveis de ensino. Quando ensinar traduz-se na definição da sequencialização dos conteúdos e da temporização dos mesmos. Como ensinar prende-se com a busca incessante de encontrar princípios pedagógicos eficazes, metodologias que permitam atender às características dos alunos, mas, também, que facultem implicitamente outros elementos, tais como, materiais e recursos a utilizar na prática pedagógica. Que, como e quando avaliar tem de ser perspectivado num duplo sentido de análise do processo de ensino, efetuado pelos docentes e, ainda, examinar as aprendizagens realizadas pelos alunos. Estes sentidos cruzam-se com princípios de regulação e de controlo do processo de ensino e de aprendizagem. A configuração do PC deverá ser um processo de intensa negociação entre os docentes de uma escola/agrupamento sobre o que, quando e como ensinar e avaliar o currículo, segundo o contexto onde estão inseridos e da tomada de decisões de forma coerente. Partindo desta perspetiva, o projeto curricular será um documento estruturado e refletido, que orientará as ações a desenvolver de forma a permitir uma melhor gestão dos propósitos educativos. O Quadro 7 refere os aspetos a considerar no PC à luz das perguntas chave e dos elementos básicos do currículo.

Quadro 7 – Questões a colocar na construção do PC

Que ensinar?	Que avaliar?
<p>Competências e objetivos por ano e ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gerais de ciclo</li> <li>▪ Essenciais das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares</li> <li>▪ Essenciais das formações transdisciplinares</li> <li>▪ Essenciais de atividades de enriquecimento curricular</li> </ul> <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Áreas curriculares disciplinares e não disciplinares</li> <li>▪ Formações transdisciplinares</li> <li>▪ Atividades de enriquecimento curricular</li> </ul>	<p>Os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O desenvolvimento das competências definidas nas áreas curriculares, nas formações transdisciplinares e nas atividades de enriquecimento curricular</li> </ul> <p>Os docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O processo de ensino/aprendizagem (metodologias, ...)</li> </ul> <p>O agrupamento</p> <p>O PC</p> <p>O PAA</p> <p>O PCT</p>
Quando ensinar?	Quando avaliar?
<p>Competências por ano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Essenciais das áreas curriculares, das formações transdisciplinares e das atividades de enriquecimento curricular</li> </ul> <p>Conteúdos por ano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Articulação e sequencialização vertical e horizontal dos conteúdos das áreas curriculares, das formações transdisciplinares e das atividades de enriquecimento curricular</li> </ul>	<p>Em momentos de referência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Início de ano ou conteúdos (diagnóstica)</li> <li>▪ No decorrer do processo (formativa)</li> <li>▪ No final de conteúdos (formativa/ sumativa)</li> <li>▪ Trimestral (sumativa)</li> <li>▪ Anual (sumativa)</li> <li>▪ Final de ciclo (aferição, exames nacionais)</li> </ul>
Como ensinar?	Como avaliar?
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição dos princípios metodológicos gerais e específicos</li> <li>▪ Ordenar os elementos espaço -temporais</li> <li>▪ Seleção dos recursos educativos a usar nas diferentes áreas curriculares</li> </ul>	<p>Os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De forma contínua, segundo uma lógica avaliativa formativa e avaliação sumativa</li> <li>▪ Definição de critérios de avaliação das aprendizagens por ciclo e ano</li> <li>▪ Com instrumentos comuns à escola/agrupamento</li> <li>▪ Com critérios de avaliação</li> </ul> <p>Os docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Através da autoavaliação e supervisão pedagógica</li> </ul> <p>O agrupamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição dos mecanismos de autoavaliação</li> </ul> <p>O PC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição dos mecanismos de avaliação</li> </ul> <p>O PCT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição dos mecanismos de avaliação</li> </ul>

O questionamento sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, relativo às componentes do PC,

obedece a uma racionalização inerente às suas características, aos seus elementos e à sua função, as quais estão intrinsecamente relacionadas existindo uma dependência directa. Esta dependência é mais patente nos primeiros componentes, que nos indicam o que há que ensinar, e os outros, e isto é lógico assim porque dificilmente podemos decidir sobre quando e como se não tivermos claro o que há que sequenciar e ensinar. (Antúnez *et. al.*, 2001, p.80)

Desta forma, temos de conceptualizar um processo e estratégias para a construção, desenvolvimento e avaliação do PC, que seja lógico e inteligível e estabelecer as dependências do processo e os condicionalismos da própria escola.

Ainda em relação ao quadro anterior, quando se coloca a par, o que, quando e como ensinar e o que, quando e como avaliar, está subjacente uma intencionalidade: a de salientar que todo este processo tem de ser acompanhado por um elemento central e indispensável que é a avaliação. Em simultâneo à sequencialização do questionamento referente ao ensino, tem de ser feito concomitantemente para a avaliação, para resultar numa ação reguladora e reflexiva do próprio ato de construção e desenvolvimento do projeto. Sendo a avaliação um fator crucial em todas as fases de construção do PC, não pode ser relegada para o documento que o operacionaliza, ou seja, o PCT. Assim, desde o primeiro ao último momento da edificação do PC terá de haver um acompanhamento rigoroso, traduzido na aferição processual, através de procedimentos de avaliação que estejam criteriosamente adaptados à dimensão em que se desenrolam. Nesta ótica, deverá ser definido o processo de avaliação da construção, desenvolvimento e avaliação do PC, focalizando-se na análise do projeto passo a passo e na sua globalidade, no significado das diferentes opções e nos efeitos que ocorrem nos processos da sua construção e desenvolvimento. A avaliação tem de conter características de investigação, mas também, segundo Alves (2001), assumir uma perspectiva de integração e formação para que possam ocorrer reestruturações, caso seja pertinente a sua existência.

A Figura 10 retrata as componentes do PC e a forma como se relacionam entre si, assumindo a avaliação uma postura central no processo de construção e desenvolvimento do PC.

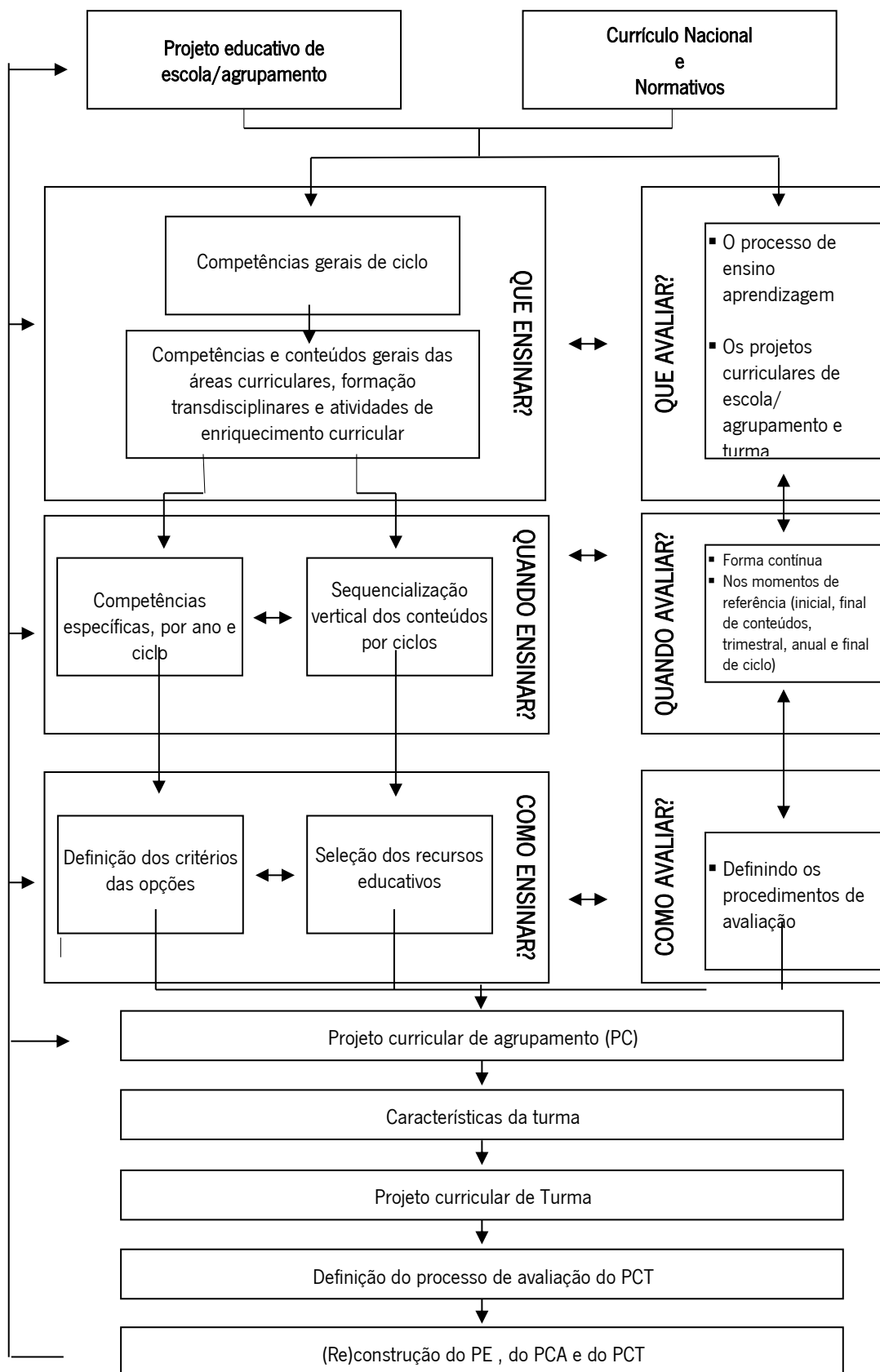


Figura 10 - Componentes do PC e suas relações

O PC reconcetualiza o currículo nacional e os programas das disciplinas em conformidade com o PE, ou seja, define o desenvolvimento curricular nas etapas do planeamento, implementação e avaliação (Ribeiro, 1990). Face à abrangência da sua influência no âmbito do processo de desenvolvimento curricular, o PC deve possuir determinadas particularidades que se apresentam no Quadro 8.

Quadro 8 – Particularidades do PC<sup>6</sup>

Um PC deve ser:	Um PC não deve ser:
Um instrumento útil para a melhoria da qualidade educativa de uma escola/agrupamento.	Um documento de mero trâmite burocrático.
Um documento coletivo que expressa o trabalho colaborativo entre os docentes.	Uma simples relação de postulados ideológicos.
A concretização do Currículo Nacional numa realidade educativa determinada e contextualizada.	Um documento reservado e desconhecido na comunidade educativa.
Um instrumento que dá coesão, continuidade e coerência à ação educativa de uma escola/agrupamento.	Um documento não partilhado pelo conjunto de docentes.
Um conjunto de propostas globais de intervenção educativa	Um documento pouco útil para a melhoria da qualidade educativa.
Um instrumento para a reflexão e renovação pedagógica da prática docente.	Um documento inamovível e inalterável.
Um documento ao serviço da comunidade educativa.	Um documento pouco fundamentado e não adaptado à realidade educativa.
	Um documento “copiado”.

Sintetizando, o PC deve possuir as seguintes características gerais (Figura 11):

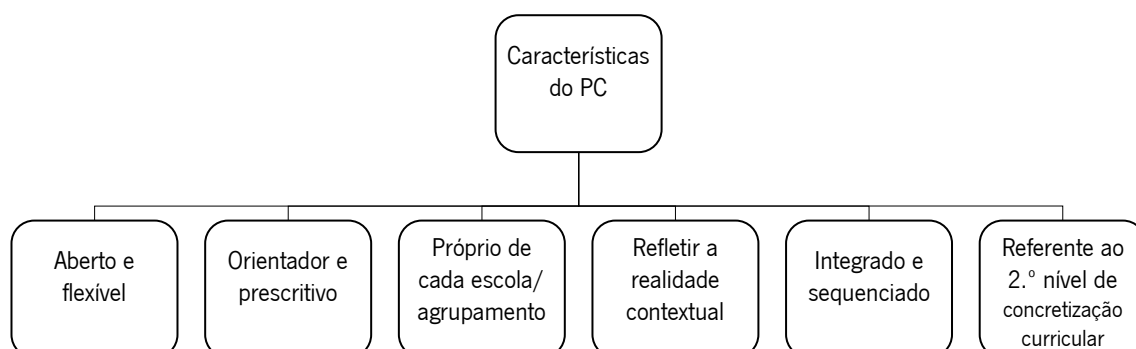


Figura 11 – Características do PC

<sup>6</sup> Adaptado de Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. (1995) *Guía para la Elaboración del Proyecto Curricular de Centro*. Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación y Ciencia.

Um currículo aberto é aquele que, em termos genéricos, sugere prescrições sobre as intencionalidades da educação escolar, no respeitante às competências e conteúdos, e sobre o plano de ação a seguir, apontando orientações didáticas e de avaliação. Deve ser também flexível para que o docente possa adaptá-lo e corrigi-lo segundo elementos que o condicionam e que possam alterar o desenvolvimento do projeto em determinado momento. Sendo o projeto um documento orientador, ajudará o docente a resolver os seus problemas relacionados com o processo de desenvolvimento curricular e fornece os critérios para selecionar as competências, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, coerentes com o processo de ensino/aprendizagem, de forma a atender às necessidades dos alunos. Pretende-se que o PC seja também prescritivo porque “responde ao princípio de unidade e ao resultado do trabalho e reflexão de todos os professores que são os seus autores e difusores. Elaborado o projeto curricular, cada professor não pode actuar à margem dele” (Albalat, 1995, p.49).

O PC deve ser único e o seu desenvolvimento, por parte dos professores em função de uma comunidade educativa, num regime autónomo, implica uma responsabilidade acrescida, mas vai também determinar a sua singularidade e a afirmação de uma identidade própria.

A finalidade do projeto curricular é dotar a escola de um instrumento próprio que responda à realidade da mesma: suas características, o seu tipo de alunos e professores e seus recursos disponíveis. (Fernández, 1994, p.273)

O PC deve refletir a sua contextualização, sustentando-se na realidade e nas suas possibilidades, de forma a não se tornar num documento utópico. Assim, tem de partir de uma visão realista e prática do contexto onde está inserido e dar sentido às aspirações dos seus atores educativos. Outras características que a ele devem estar adstritas são a integração de todos os seus elementos constitutivos e sua sequencialização, de modo a formar um documento lógico e gerador de dinâmicas potencializadoras de práticas pedagógicas ativas, diversificadas e significativas. Por último, o PC, ao pertencer 2.º nível de concretização curricular, fica “obrigado” a fazer a ponte entre a administração e o desenvolvimento curricular ao nível da turma. Não pode ser um documento exaustivo para não esvaziar o conteúdo do PCT e limitar a liberdade de ação das programações do docente, nem tão pouco ser ambíguo na sua prescrição. Neste sentido, Albalat (1995) afirma que qualquer projeto requer uma série de requisitos que devem manter-se latentes para garantir a adequada construção e posterior execução e a construção de um PC requer uma fase prévia, em que se colocam importantes princípios (Quadro 9).



#### Quadro 9 – Requisitos para a construção do PC

---

Participação ativa e assumida pela escola/agrupamento.  
Adequação à realidade contextual;  
Possibilidade de reflexão sobre os elementos que induzem o PC;  
Conhecimento do léxico da reforma;  
Reflexão e análise continuadas em torno das decisões curriculares;  
Fortalecimento dos órgãos de gestão e seus executores;  
Incentivos por parte da Administração;  
Convicção da utilidade e operacionalidade do projeto educativo;  
Possibilidade de trabalhar em equipa;  
Planificação com tempo suficiente para a sua elaboração;  
Capacidade inovadora dos docentes;  
Capacidades reconhecidas aos membros que orientam o processo de elaboração do PC.

---

Todos estes pressupostos, condicionantes e requisitos têm de ser analisados segundo as capacidades e possibilidades organizativas da escola/agrupamento, que será a via para se construir um PC autêntico e exequível. Segundo Pacheco e Morgado (2002) e Antúñez *et al.*, (2001) o PC é um dispositivo central na reconstrução do currículo, sendo da responsabilidade dos professores a elaboração das grandes linhas de ação. Contudo, atendendo à quantidade de docentes e disponibilidade temporal dos mesmos, terá de se reequacionar quem deverá construir efetivamente o projeto, que é de todos. Como advertem Pacheco e Morgado (2002, p.55), o processo de construção

não pode ficar a cargo de todos, mas de um grupo, de uma equipa com competências específicas conferidas pelos órgãos de gestão e administração da escola, é fundamental que os professores tomem decisões relativas à escolha de um guião.

O órgão decisório que pode opinar sobre a validade do PC é o conselho pedagógico. A responsabilidade técnica e prática da sua construção, desenvolvimento e avaliação está adstrita aos docentes do agrupamento, sendo necessário definir claramente as funções de cada órgão e entidade, as suas responsabilidades e relações, sob prejuízo de afetar a organização e funcionamento dos agrupamentos. Para além dos órgãos indicados pela administração central, os encarregados de educação deverão ter também um papel efetivo em todo o processo de desenvolvimento que envolve o projeto curricular. A Figura 12 resume o papel dos diversos intervenientes na construção, aprovação, desenvolvimento e avaliação do PC.

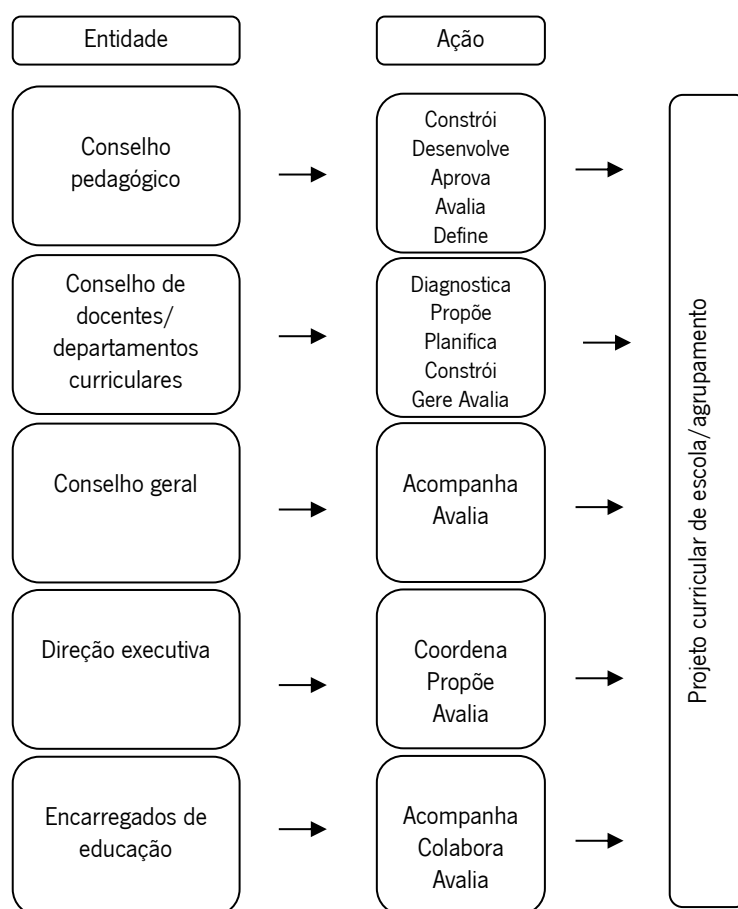


Figura 12 - Papel dos órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação educativa e dos encarregados de educação no PC

O PC é, então, um documento eminentemente pedagógico, pelo que se espera um maior protagonismo dos docentes na sua construção, desenvolvimento e avaliação. Porém, tendo os órgãos de administração e gestão escolar competências diversas e, na sua constituição, diferentes atores educativos, importa definir as competências de cada um, que apresentamos no Quadro 10.

## Quadro 10 – Competências dos órgãos de administração escolar

### **Conselho pedagógico**

---

O conselho pedagógico é o órgão máximo da escola, relativamente aos aspetos pedagógicos. Compete-lhe a coordenação e orientação educativa da escola, designadamente nos domínios pedagógico e didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

O número de membros deve ser sustentado pelo critério da eficácia do órgão e da representação multidisciplinar para que a articulação curricular seja possível.

É no seu âmbito que se tomam as decisões pedagógicas, sendo o PC o documento que exprime o conjunto de decisões articuladas da intervenção curricular.

Só faz sentido que a construção, desenvolvimento, avaliação e consequente aprovação do PC seja executada no seu seio, ouvidos os conselhos de docentes, os departamentos curriculares e o conselho executivo.

### **Departamentos curriculares**

---

Embora muitos dados de diagnóstico já devam estar compilados e sistematizados no PE, cabe aos conselhos de docentes e aos departamentos curriculares reunir os dados relativos à situação dos diversos grupos disciplinares no que respeita ao cumprimento dos programas para, articuladamente, insirir no PC as orientações sobre desenvolvimento das competências por anos de escolaridade e ciclos.

As propostas das competências, conteúdos, metodologias, recursos educativos, avaliação das aprendizagens, formação dos docentes, avaliação do próprio projeto a inserir no PC, são originados nos grupos disciplinares e integrados pelos departamentos curriculares.

### **Conselho geral**

---

O conselho geral que define as linhas orientadoras da atividade da escola/agrupamento, em conformidade com a LBSE e o PE e representa a globalidade da comunidade educativa. No cumprimento desta tarefa competir-lhe-á acompanhar o desenvolvimento do PC em adequação com o PE e o desenvolvimento do PAA.

### **Direção executiva**

---

À direção executiva cabe um papel de coordenar as atividades decorrentes do desenvolvimento do PC, garantindo que as condições necessárias à sua consecução são asseguradas. É, ainda, da sua incumbência, enquanto membro do conselho geral e do conselho pedagógico, propor e avaliar questões inerentes ao PC.

### **Encarregados de educação**

---

Os encarregados de educação estão representados no conselho pedagógico e no conselho geral. Contudo, a sua efetiva participação na tomada de decisões não corresponde ao protagonismo que deveriam assumir.

O seu papel na participação nas atividades da escola e no acompanhamento dos seus educandos é informal, o que não potencia a sua contribuição para um melhor desenvolvimento do PC.

Os encarregados de educação deveriam ter um papel efetivo nas questões inerentes ao PC.

O regulamento interno estabelece as suas formas de participação na vida da escola dos encarregados de educação, que deveriam pautar-se pelo acompanhamento, colaboração e participação na avaliação do projeto.

Face ao défice de participação dos encarregados de educação, a escola deveria promover e incentivar a participação nas atividades educativas.

## 2.6.2 Pressupostos e especificidades dos PCT

Os pressupostos e especificidades inerentes à configuração do PCT são muito idênticos às do PC, pelo que a sua conceção não será objeto de uma abordagem tão aprofundada. A finalidade do PCT é adequar o desenvolvimento curricular à turma em função das suas características, isto é, operacionaliza o PC constituindo-se um instrumento de gestão curricular onde se define todo o processo de ensino e de aprendizagem. No Quadro 11, apresentamos as principais diferenças entre o PC e o PCT.

Quadro 11 - Quadro resumo das diferenças entre o PC e o PCT

Projeto curricular de agrupamento (PC)	Projeto curricular de turma (PCT)
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Contextualiza o currículo nacional à escola/agrupamento.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Operacionaliza o PC em função do diagnóstico dos alunos da turma.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ É elaborado pelo Conselho Pedagógico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ É construído pela educadora da educação pré-escolar, em articulação com o conselho de docentes;</li><li>▪ É construído pelo professor titular de turma no 1.º ciclo em articulação com o conselho de docentes;</li><li>▪ É construído pelo conselho de turma no 2.º e 3.º ciclos.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ É construído de acordo com o currículo nacional, o programa das disciplinas e as orientações do PE .</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ É construído de acordo com o PC e o perfil (características) da turma.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Define as opções curriculares da escola.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Adequa essas opções às características da turma a que se destina e tem a dimensão temporal de um ano, se bem que deva ser continuado enquanto o grupo turma se mantiver; servindo sempre de referente para o ano letivo seguinte.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Construídos por docentes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Construído por docentes com a colaboração com pais e alunos</li></ul>

A finalidade principal da escola é dotar os alunos de competências que lhes possibilitem a integração plena na sociedade. Neste sentido e, em abstrato, a escola tem de adequar aos alunos, tanto quanto humanamente for possível, o desenvolvimento curricular prescrito externamente pela administração e internamente pelo PC. Esta transformação exerce-se por uma cultura de organização curricular que promova o desenvolvimento integrado e harmonioso de cada aluno através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras. Nesta conjuntura, o PCT emerge como documento central de integração contextual, dos alunos e do conhecimento, onde o trabalho colaborativo e reflexivo tem a primazia.

Leite, *et al.* (2001, p.21) corroboram que o PCT constitui

um dispositivo de gestão curricular importantíssimo para a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para os diversos alunos e que lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade.

Face aos pressupostos levantados anteriormente partilhamos o modo de conceber o PCT proposto por Alonso (1992), que explicitamos no Quadro 12.

Quadro 12 - Questões inerentes à conceção do PCT

---

#### **Quem somos?**

- Contexto: caracterização e necessidades

---

#### **Quais as nossas prioridades de ação?**

- Temáticas / Problemáticas a desenvolver
- Objetivos do Projeto
- Opções prioritárias

---

#### **O que pretendemos?**

- Desenvolver competências gerais e essenciais nas:
  - áreas curriculares
  - áreas transversais
  - atividades de enriquecimento curricular

---

#### **Como e quando o vamos fazer?**

- Abordagem metodológica
- Organização, sequencialização e calendarização

---

#### **Como nos organizamos?**

- Organização das equipas (professores e alunos)
- Gestão de problemas a investigar pelas diversas equipas e a sua articulação
- Formas de coordenação e articulação entre as equipas e entre os seus membros
- Espaços de comunicação e troca de experiências
- Formas de participação dos pais e outros membros da comunidade

---

#### **Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?**

- Investigação/avaliação contínua e formativa dos processos de construção do Projeto
- Reflexão e registo do trabalho produzido

---

#### **Como saberemos o que conseguimos?**

- Avaliação final e sumativa dos resultados e da qualidade do Projeto.

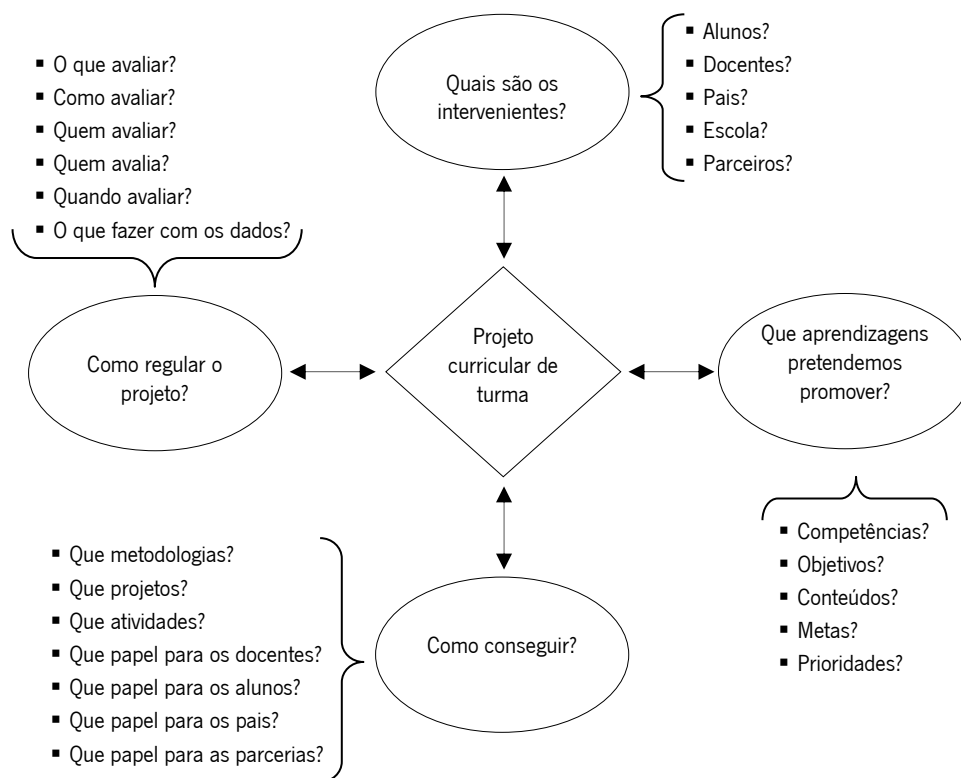
---

#### **Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?**

- Comunicação e divulgação do trabalho desenvolvido ao longo e no final do Projeto.

(Adaptado de Alonso, 1992)

Este quadro complementa o Quadro 7 onde apresentámos as questões a colocar aquando da conceção do PC. Candeias (2007) faz a síntese das abordagens traduzidas nos dois quadros, que apresentamos na Figura 13.



(Adaptado de Candeias, 2007)

Figura 13 – Esquema conceitual para a construção do PCT

A análise da Figura 13 permite-nos verificar a complexidade dos elementos a que é necessário dar resposta na concetualização de um PCT. O DL n.º 6/2001 legisla a existência de um PCT permitindo que cada escola elabore autonomamente um roteiro de conceção, desenvolvimento e avaliação. Contudo, a investigação tem revelado que nem todas as escolas prescrevem o referido roteiro deixando a cada docente titular de turma (Pré-escolar e 1.º ciclo) ou ao diretor de turma (2.º, 3.º ciclos e secundário) essa prerrogativa.

O PCT deve constituir o culminar de um esforço de contextualização da ação educativa, por aproximações sucessivas, e tornar-se no potenciador de uma unidade de base das atuações dos professores para uma maior eficácia da ação educativa. Esta responsabilidade implica desenvolver no grupo de docentes da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual.

Esta investigação assume a perspetiva da existência de um roteiro comum à

escola/agrupamento com referência no PC. Esta tomada de posição prende-se com os objetivos do próprio projeto: promover o trabalho colaborativo e a flexibilidade entre os docentes e centrar a ação educativa no processo de ensino e de aprendizagem, em conformidade com o contexto e facilitar a articulação. Alguns autores (Carvalho & Diogo, 1994; Roldão, 1999; Leite, *et al.*, 2001; Cosme & Trindade, 2002) sugerem um conjunto de dimensões que devem possuir os PCT. Todos realçam o diagnóstico como primeiro elemento que deve incorporar o PCT (caracterização da turma e a identificação das problemáticas dos alunos), segue-se a definição das prioridades educativas, assim como a avaliação (quadro 13). A definição de uma estratégia global de ação, planificações e ação do conselho de turma estão patentes na maioria das propostas.

Quadro 13 – Perspetivas de alguns autores sobre os elementos constitutivos do PCT

<b>Carvalho e Diogo (1994)</b>	<b>Roldão (1999)</b>	<b>DEB (1999)</b>	<b>Leite, Gomes e Fernandes (2001)</b>	<b>Cosme e Trindade (2002)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterização da turma e dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterização da turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterização da turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterização da turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características da turma e dos alunos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificação dos problemas e definição de prioridades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principais problemas a resolver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prioridades curriculares específicas da turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principais problemas a resolver</li> <li>▪ Principais objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificação dos problemas e das possibilidades de intervenção</li> <li>▪ Definição de prioridades educativas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição de uma estratégia global para a turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principais objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestão dos programas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição das linhas de orientação estratégica educativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificação das atividades letivas</li> <li>▪ Planificação das atividades não letivas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos a alcançar nas áreas curriculares</li> <li>▪ Planificações</li> <li>▪ Atividades letivas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificação da intervenção educativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificação da ação a desenvolver pelo conselho de turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ação do professor da turma e restante equipa educativa</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ação do conselho de turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plano de trabalho do conselho de turma</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Critérios de avaliação do PCT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Critérios de avaliação do PCT</li> </ul>

Leite, *et al.*, (2001, p.23) apresentam um guião de procedimentos para a construção de um PCT onde estruturam uma matriz assente em cinco elementos: principais objetivos; caracterização da turma; principais problemas a resolver; ação do conselho de turma e avaliação. Relativamente ao primeiro elemento devemos

definir uma linha de actuação comum ao nível do conselho de turma (concepções de educação, métodos de trabalho, papéis dos alunos, procedimentos de avaliação...). Planificar a intervenção educativa de acordo com os "pontos de partida" dos alunos. Definir modos de articulação horizontal entre as áreas curriculares disciplinares e entre estas e as áreas curriculares não disciplinares. (Leite, *et al.*, 2001, p.23)

No segundo elemento procedemos à caracterização cognitiva, comportamental, social, cultural, económica e motivacional dos alunos. Segue-se o enunciar dos problemas resultantes do diagnóstico feito, quer em relação aos alunos, quer em relação ao contexto escolar. Definem-se os modos de trabalho em equipa e a planificação e desenvolvimento dos projetos de ação. Por último, desenvolvem-se modos de avaliação coerentes com os objetivos do PCT de forma a recolher e incorporar dados da avaliação para e na sua (re)construção.

Leite, *et al.* (2001, p.24) apresentam um guião de procedimentos para a construção de um PCT que reproduzimos na Figura 14.



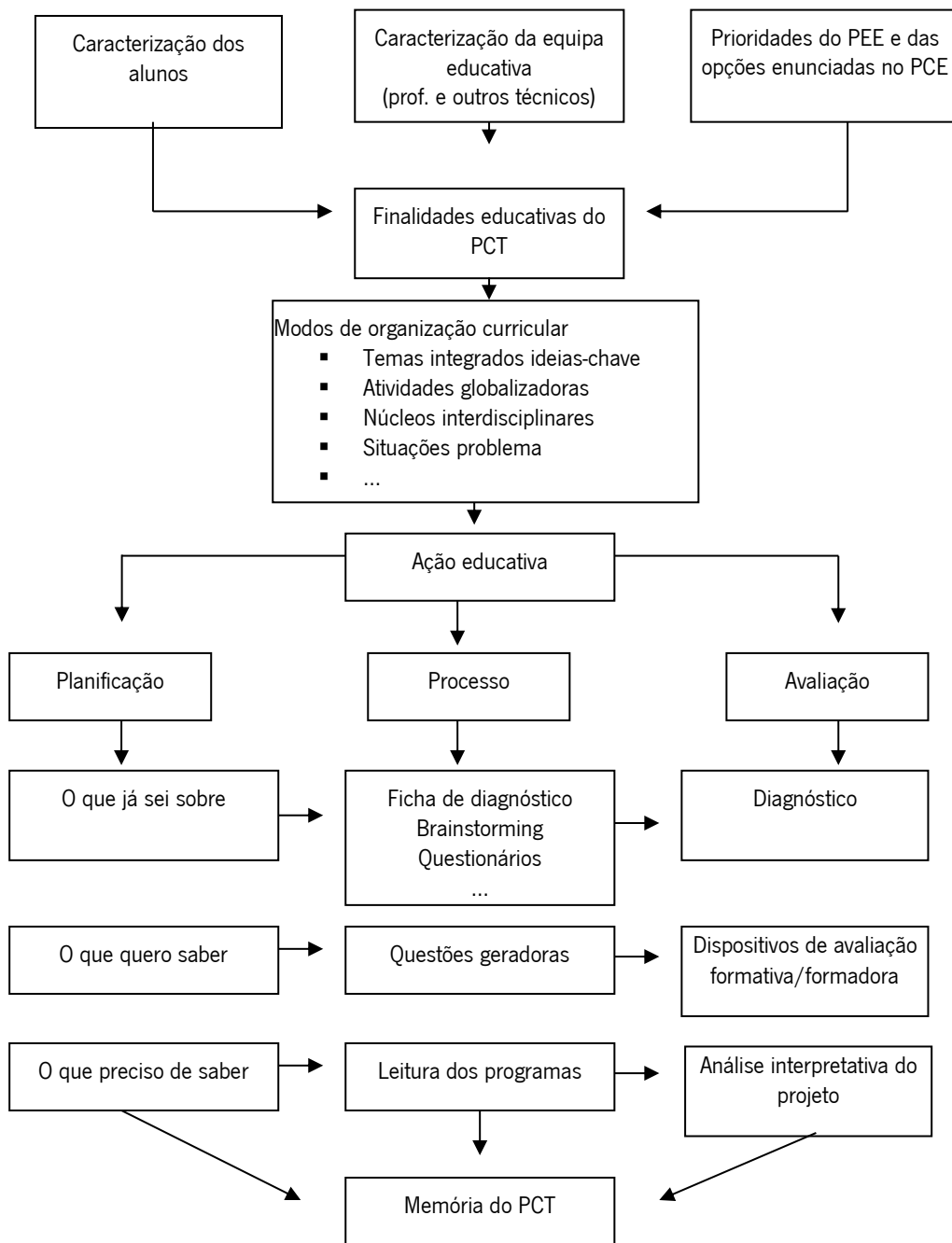


Figura 14 - Guião de procedimentos para a construção de um PCT

Suportado nos autores referenciados, propusemos (Reis, 2010) uma estrutura para o PCT mais consentânea com a sua condição de projeto. Parte da diagnose do contexto, estabelece uma prognose, segue-se o plano de ação, no decorrer e no final do processo procede-se à sua avaliação e, por último, surge a reformulação e indução dos resultados nos documentos que

configuram a montante o PCT. Concluído o levantamento concetual em torno da construção, desenvolvimento e avaliação do PCT, apresentamos, na Figura 15, uma proposta de matriz.

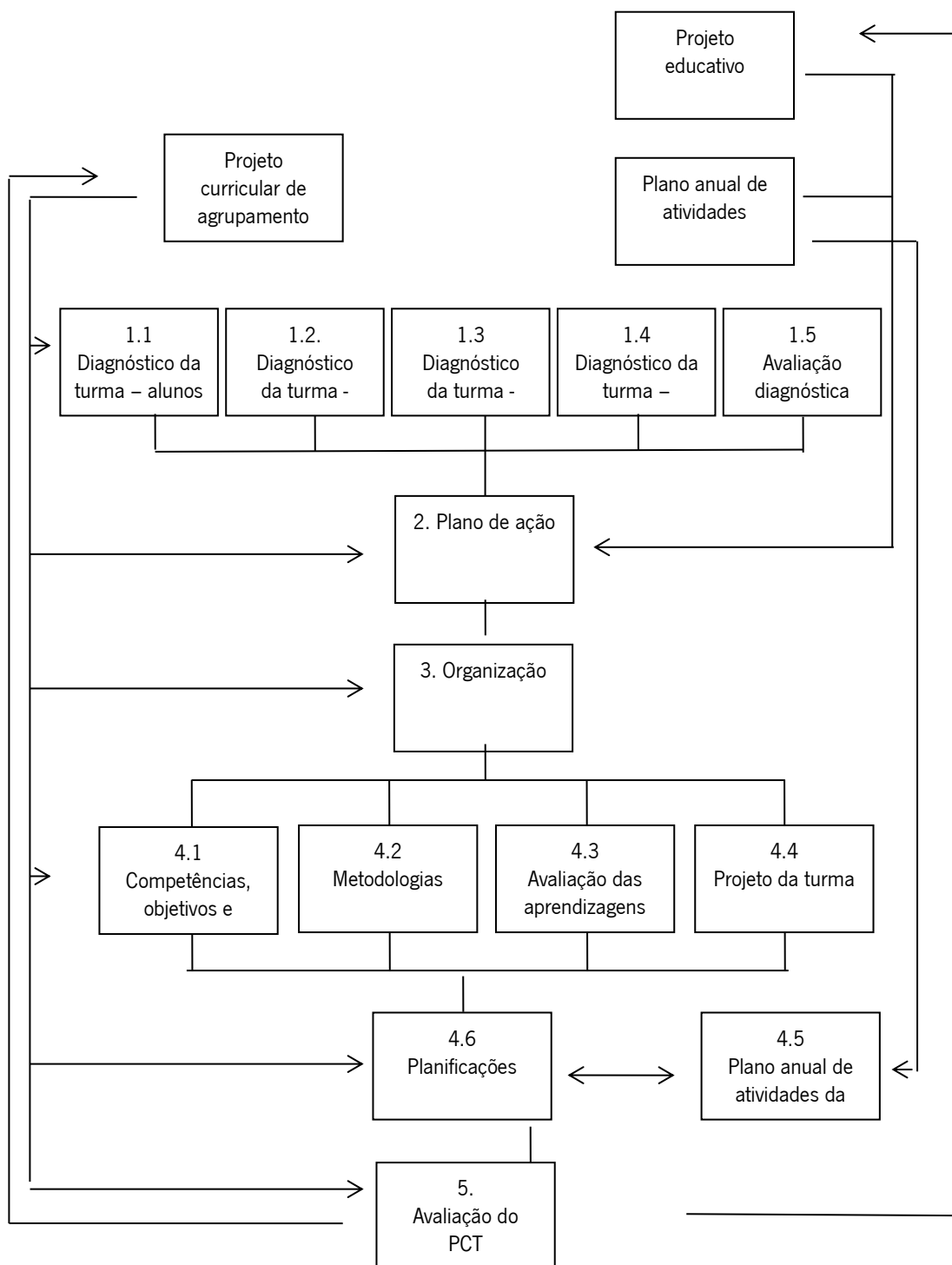


Figura 15 – Matriz da estrutura do PCT

O DL n.º 6/2001 refere que o “projecto curricular de turma, [é] concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (artigo 2.º, ponto 4). A Figura 16 explicita o processo de conceção, implementação e avaliação do PCT.

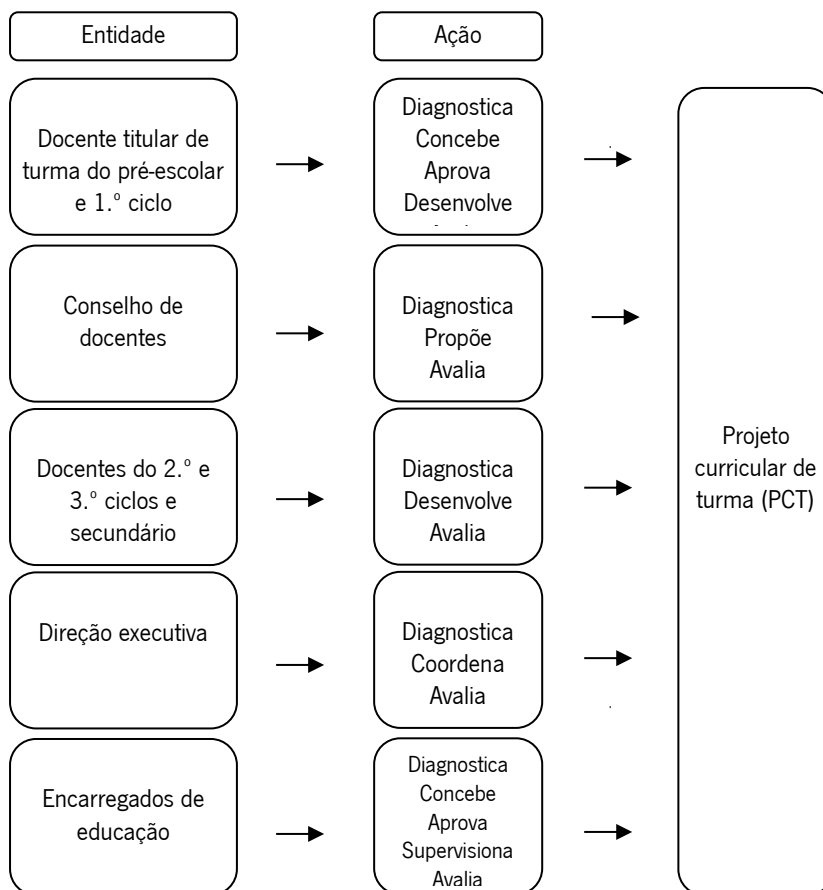


Figura 16 - Proposta de construção e aprovação do PCT



## Capítulo 3

---

**A referencialização como modelização da construção  
e avaliação de um dispositivo educativo**



### Capítulo 3 - A referencialização como modelização da construção e avaliação de um dispositivo educativo

Iniciamos este ponto com o enquadramento concetual da metodologia da referencialização, seguindo-se a descrição, etapa a etapa, de todo o processo da referencialização, recorrendo a diversos autores (Figari, 1996; Alves, 2001; Reis, 2005) para a definição de conceitos e procedimentos. De acordo com Figari (1996), a referencialização permite uma abordagem multifacetada dos processos avaliativos, ao contrário dos dispositivos da administração central, de sentido único, que se pautam pela medida de resultados, sem considerar os contextos em que a avaliação assume um caráter de “controle externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o ‘referencial de avaliação’, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (Rodrigues, 1995, p. 98).

Ao adotar a referencialização, afastamo-nos de um paradigma objetivista da avaliação e convergimos para um paradigma crítico ao defender uma reconcetualização do currículo. Neste contexto,

a fonte do referencial de avaliação não será nem externa nem interna, não se justificando a atribuição de valor absoluto a nenhuma das duas posturas, entendidas como os dois pólos de uma relação dialéctica (Ardoino, 1992; Hadji, 1989), resultando o referencial de avaliação de uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese dessas duas posições. (Rodrigues, 1995, pp.101-102)

Nesta perspetiva emancipadora, a avaliação decorre de uma co-construção assente na transformação, no confronto e na síntese das duas posições: interna/externa, controlo /regulação (Rodrigues, 1995 e 2002). Estamos face a uma relação dialéctica entre dois polos que são complementares nesta visão da realidade: o de avaliação e o de controlo, a lógica de regulação e a lógica de balanço (Bonniol & Vial, 2001), em que o referencial de avaliação “elabora-se e reconstrói-se à medida que se desenvolve e através do próprio processo de avaliação, numa avaliação em acto infundável” (Rodrigues, 2002, p.90). A Figura 17 estabelece a comparação entre o processo de avaliação centrado no controlo e na regulação.

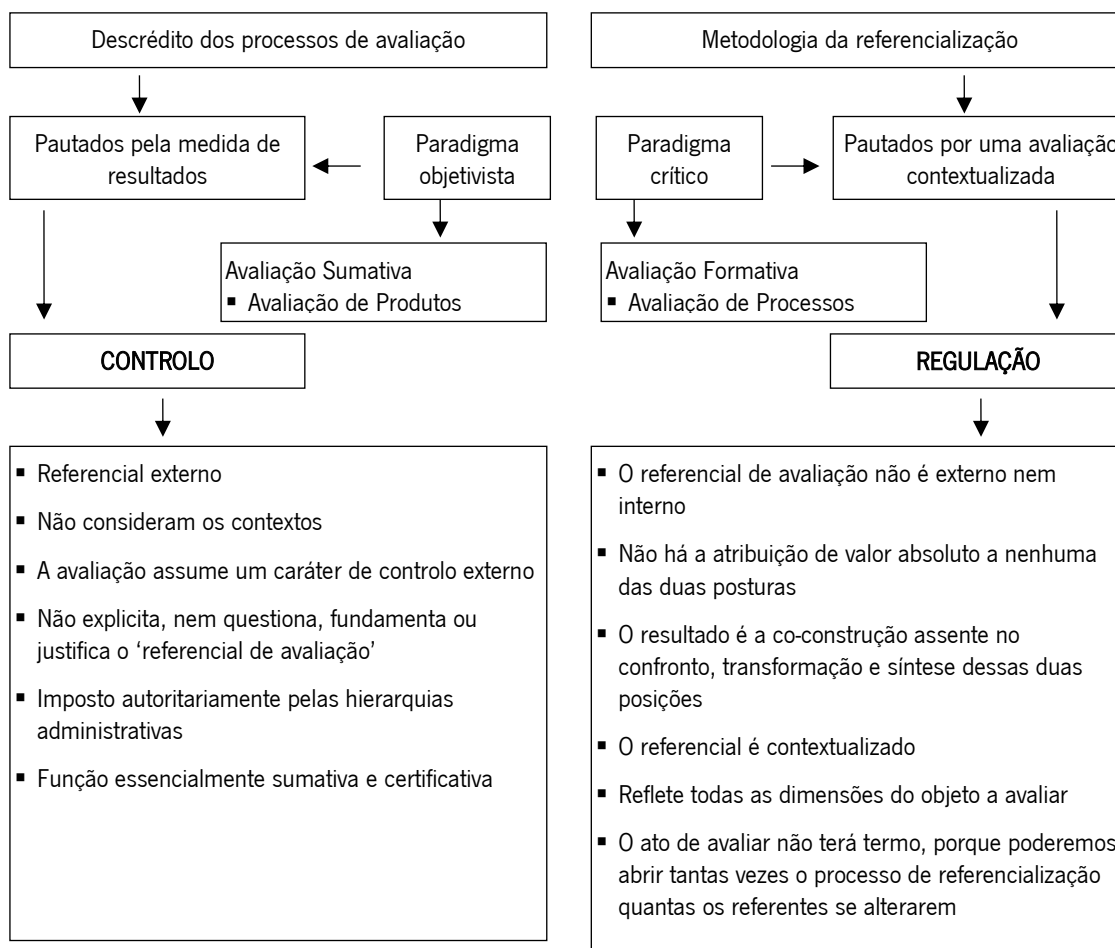


Figura 17– Comparação entre processos de avaliação

### 3.1 Conceito de dispositivo educativo

A análise de um dispositivo educativo envolve uma grande complexidade, pois nele assenta a necessidade de um modelo de construção e de avaliação consistente. Os projetos de escola, enquanto dispositivos de uma estrutura educativa, não incorporam aspetos meramente ocasionais ou fortuitos, mas claramente intencionais e organizados. Assim, ao associarmos o termo *dispositivo a educativo* atribuímos-lhe uma dimensão e valoração que nos transporta para algo mais complexo e rico. Hadji (1994, p.148) define-o como

o conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação. O dispositivo descreve e articula, em primeiro lugar, determinadas modalidades de recolha de informação: circunstâncias e momentos; natureza das informações a recolher e instrumentos de ajuda deste trabalho.

Trata-se de um “conjunto coerente e articulado das modalidades de recolha de informação (actores, momentos, instrumentos), construído em função dos objectivos da avaliação” (Hadji,



1994, p.186). A este propósito, Vilhena (1999, p.176) refere que

existem vários tipos de estruturas educativas (de carácter permanente ou ocasional) que têm no quadro específico do sistema educativo, um papel a desempenhar no que respeita a aquisição de competências e/ou qualificações. Figari prefere referir-se-lhe conciliando os dois termos *dispositivo* e *educativo*: o termo *dispositivo* diz respeito não só à parte visível como também aos fenómenos relacionados com a sua estruturação; *educativo* porque, não se limitando a uma função descritiva, é utilizado simultaneamente com «finalidades de aprendizagem».

Alves (2001, p. 229) sustenta que

um dispositivo é frequentemente breve e situacional, procura a eficiência, verifica resultados e, para ser eficaz, tem de se referir «a um campo de conhecimentos identificados ou a um sistema coerente de valores» (Figari, 1996), tratando-se, portanto, de uma questão de saber por que é que se avalia, de forma a compreender os resultados produzidos. Como a emissão de um juízo exige uma fundamentação, proceder-se-á à formulação de um referencial.

### 3.2 As dimensões de um dispositivo educativo – induzido, construído e produzido

Para Figari (1996), qualquer dispositivo educativo caracteriza-se por três dimensões: o induzido, o construído e o produzido (ICP). Estas conceitualizações são tão importantes quanto procurarmos modelos que nos permitam uma avaliação dos dispositivos educativos que assumem as três dimensões, que Figari (1996, pp.32-33) formula em questões:

1. Como tratar as determinações que induzem as escolhas educativas que justificam a prática deste ou daquele dispositivo?
2. Como explicar, acompanhar e orientar a elaboração dos projectos, dos programas, dos currículos?, isto é, ao nível do construído?
3. Como observar, por fim, e interpretar as formas evidentes, e mesmo dadas a ver, desta acção assim como os seus efeitos, isto é, a sua produção?

No primeiro nível – o induzido, manifesta-se a função diagnóstica que interpreta os dados da situação; no segundo nível - o construído aclara-se a função de regulação que pilota os processos de construção e, por último, – o produzido, assume a função sumativa que acrescenta a dimensão da produção de competências e de reconhecimento social. (Figari, 1996). O autor acrescenta que “o funcionamento das relações entre as três dimensões é interativo: os dados «induzidos» alimentam a «construção» que leva ao aparecimento de uma «produção»” (p.61). O produzido, desta forma, resultará em “fenómeno indutor” de novos dados, nas duas outras dimensões.

As dimensões da referencialização, segundo Figari (1996, pp.62-63), assumem três

aplicações que consistem:

- i. em primeiro lugar, em “descrever o funcionamento de um dispositivo em torno de um sistema de dimensões estabilizado”, considerando que um dispositivo educativo não é o resultado do acaso nem sequer de uma vontade individual e que “compreende, em maior ou em menor grau, dimensões constitutivas incontornáveis (orientações, contexto, ...)”, que condicionam a escolha dos conteúdos e os desempenhos;
- ii. em segundo, em “relacionar a avaliação de um dispositivo com um modelo” pois a avaliação não é distinta mas integrante da concepção do dispositivo e que se constrói “em função de um modelo descritivo e teleológico do objecto a avaliar”;
- iii. em terceiro, em “construir uma referencial específico para cada dispositivo, na medida em que um tal modelo permite justificar uma metodologia e relativizar o valor de um referencial e a fortiori pertinência da sua utilização”

Assim, referencializar a concepção e a avaliação do PE, do PC, do PCT, no estrito respeito desta metodologia é enquadrá-la num modelo a três dimensões: o induzido, o construído e o produzido, conforme esquematizamos na Figura 18.

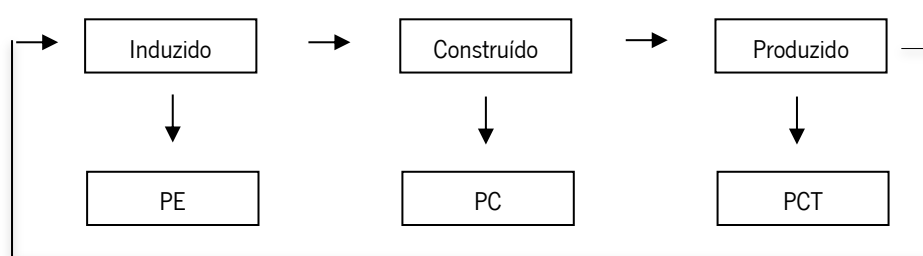


Figura 18 – Modelo ICP

O induzido (dimensão dos níveis de decisão – o macro) é de abrangência nacional e concretiza-se pela produção de normativos; o construído (dimensão ao nível da escola – o meso), sendo a abrangência ao nível da escola, concretizando-se no projeto educativo e no projeto curricular e o produzido (dimensão ao nível do aluno – o micro) a abrangência é ao nível de turma, sendo a sua concretização feita através do projeto curricular de turma.

### 3.3 A referencialização como modelização da avaliação de um dispositivo educativo

Figari (1996) propõe uma avaliação dos dispositivos educativos com base na referencialização entendida como um conjunto de modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objeto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual

se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações.

A referencialização, independentemente do objeto de estudo e da forma como se apresenta a *démarche* de um projeto, pressupõe gerar uma mudança. Segundo Barbier (1996, p.21), “apresenta-se como sinónimo de dinamismo, de progresso, de movimento, de abertura, de mais-valia e opõe-se ao imobilismo, oportunismo e estagnação.” É a assunção de liberdade e de autonomia na procura de soluções inovadoras, na recusa dos determinismos e possibilita a triangulação de dados, que configura um processo de integração numa explicação coerente (não necessariamente uniforme), contrariando o carácter disperso, fragmentário e, por vezes, contraditório dos dados. Com a referencialização participada e criteriada, uma “progressiva espiral de discernimento vai sendo realizada a partir de uma negociação e vai-se desenvolvendo num processo contínuo de reflexão” (Santos Guerra, 2002, pp.280-281). A vantagem de modelizar a avaliação de um dispositivo educativo é, por um lado, a possibilidade de contextualizar e fazer participar a comunidade educativa da escola, pois a identificação dos referentes e a definição dos critérios parte dos próprios participantes, envolvendo-os na sua construção mas, também, na definição da avaliação e na sua implementação e, por outro, tornar transparente o processo de avaliação e considerar todas as referências julgadas fundamentais. Essas referências não se juntam simplesmente aos quadros gerais, elas contribuem para redefinir o objecto a avaliar, assim como a natureza das relações entre os diferentes actores envolvidos, promovendo a autonomia das escolas, pela valorização das decisões dos atores educativos. A referencialização assumida como modelização da avaliação de um dispositivo educativo, constitui uma *démarche*, isto é, um processo. Consideramos o PE, o PC e o PCT dispositivos educativos, pelo que:

utilizar esta expressão é colocar a hipótese segundo a qual o dispositivo não é uma simples categoria descritiva dos sistemas de formação, mas que é, em si mesmo, «educativo» quando desempenha um papel formador. (Figari, 1996, p.30)

Ainda de acordo com Figari (1996, p.52), a referencialização é também o processo de procura das referências, criteriosamente escolhidas, com o intuito de se construir um modelo para a descrição mas, também, para a ação. É um processo de

elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional). A referencialização consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação à qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projectos de formação e avaliações.

Segundo Alves (2001, p.249),

o processo de referencialização persegue os seguintes objetivos essenciais:

- i) encontrar e/ou construir referentes;
- ii) operar diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de informações;
- iii) definir dimensões de avaliação: abrir categorias de questionamento que desemborcarão na formulação dos critérios utilizados para a avaliação;
- iv) delimitação do contexto num ambiente multiforme, criando um quadro em relação ao qual os diagnósticos poderão ser discutidos;
- v) justificar e nomear os critérios que presidirão à avaliação.

O referencial “designa um produto acabado e, mais exactamente, uma formulação momentânea da referencialização” (Figari, 1996, p.52), pois é um esquema de descodificação que se constrói como ponto de referência, a partir do qual procedemos à avaliação de uma dada situação, sobre a qual se emite um juízo de valor. O Quadro 14 explicita os conceitos de referencialização e referencial.

Quadro 14 - Referencialização e referencial

Referencialização	Referencial
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Uma metodologia de investigação;</li><li>▪ Uma prática de construção e avaliação de dispositivos educativos;</li><li>▪ A procura das referências escolhidas no sentido de se construir um modelo;</li><li>▪ Um processo de procura de referentes, seleção de critérios e operacionalização de um sistema de indicadores que irão servir como unidades de leitura do real;</li><li>▪ Permite a modelização da avaliação de um dispositivo educativo;</li><li>▪ Metodologia capaz e possível, quer de interpretar a realidade, quer de a reformular.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Um produto acabado de um processo de referencialização;</li><li>▪ Uma formulação momentânea da referencialização;</li><li>▪ O resultado final de um processo de procura de um conjunto de referentes relativos a um objeto, para os quais se estabeleceu um conjunto de critérios e indicadores;</li><li>▪ Um modelo.</li></ul>

### 3.4 A referencialização como modelização da construção de um dispositivo educativo

A referencialização, independentemente do objeto de estudo e da forma como se apresenta a *démarche* de um projeto, pressupõe gerar uma mudança. Segundo Barbier (1996, p.21), “apresenta-se como sinónimo de dinamismo, de progresso, de movimento, de abertura, de mais-valia e opõe-se ao imobilismo, oportunismo e estagnação.” É a assunção de liberdade e de autonomia na procura de soluções inovadoras, na recusa dos determinismos. Entendida

como metodologia de investigação poderá ser mais do que um instrumento de avaliação, “podendo servir também como modelo de referências para a construção de dispositivos educativos” (Reis, 2005, p.164), antecipando um processo de transformação do real.

Barbier (1996, p.71) define *démarche* de elaboração de um projeto como

um enunciado relativo a uma representação antecipadora e finalizante da estrutura ordenada de operações susceptíveis de conduzirem ao estado final da realidade-objecto do processo de transformação que constitui uma acção singular. É a *imagem, antecipadora de um processo de transformação do real*. É uma *representação de operações*.

A própria «*démarche*» de elaboração de projectos de acção, ou planificação, pode ser definida como o conjunto das operações explícitas e socializadas que, por sua vez, permitem especificamente chegar a uma tal representação e, portanto, a um tal enunciado. Fazendo um jogo de palavras, podemos dizer que é uma operação, ou um trabalho, de apresentações. É um acto explícito e socialmente organizado, conduzindo à produção de um projecto de acção.

Sendo o objeto a construir e a avaliar o mesmo, somente a sua operação ocorre em tempos diferentes, sendo uma antecipadora e a outra finalizante. O objeto com o qual se relacionam é o mesmo e distribui-se por duas realidades distintas: uma suscetível de se tornar componente à ação a realizar, através de uma *démarche* da elaboração do projeto, a outra é componente da ação realizada, utilizando, de igual forma, uma *démarche*, sendo esta de avaliação. Atender a estes aspetos é assumir um referencial homónimo (de construção e de avaliação dos projetos), sustentado nos mesmos elementos constitutivos e referentes, alterando-se apenas a situação: ou estamos perante a construção do dispositivo educativo e de avaliação do processo, ou da avaliação do produto. Em ambos os casos, os critérios e os indicadores que os operacionalizam são os mesmos.

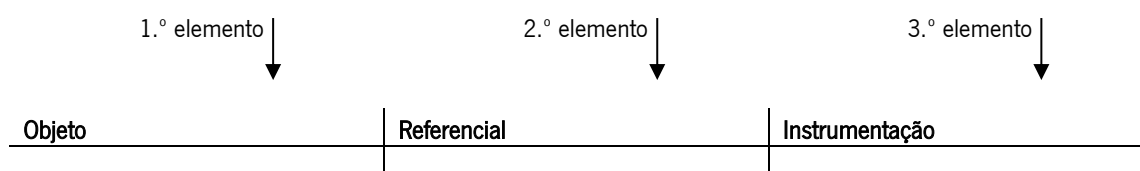
A condução da *démarche* de um projeto tem dois momentos fulcrais, (Barbier, 1996): os produtores de imagens antecipadoras, os objetivos do projeto (o processo), ou seja, uma avaliação com função reguladora; e os produtores de imagens finalizadoras, (o produto), ou seja, uma avaliação com função de balanço. O que distingue estes dois momentos é apenas o estatuto funcional dessa imagem e o tempo em que ocorrem: no primeiro, com a função de construção de um determinado dispositivo educativo e, no segundo, com a função de avaliação desse dispositivo. Articulado este raciocínio, “adoptamos a referencialização como possibilidade de ser utilizada na sua ambivalência, de construção e de avaliação de um dispositivo educativo” (Reis, 2005, p.166), que pretende construir e avaliar os projetos do exercício da autonomia, que terá

por base um referencial cujos referentes e critérios decorrem, quer do enquadramento institucional em que nos inserimos, (...) quer do conhecimento produzido pela investigação, nesta área do saber educacional. (Alves, 2001, p.231)

### 3.5 Os constituintes da referencialização

A referencialização decompõe-se em três elementos: objeto a avaliar, referencial e instrumentação (Quadro 15).

Quadro 15 – Os três elementos da referencialização



#### 3.5.1 O primeiro elemento – o objeto

O primeiro elemento é o objeto a avaliar ou a construir e compreende a situação, a operação e as dimensões. A situação consiste na delimitação do objeto a investigar. A operação centra-se num aspeto concreto da situação ou é de construção ou é de avaliação do dispositivo educativo. As dimensões são os eixos de entrada para o modelo de avaliação em estruturação, as componentes estruturantes, os pontos de referência que se consideram fundamentais para integrar a estrutura de construção de um modelo de avaliação, sendo construídas com base nos componentes que se consideram fundamentais para integrar a estrutura de construção do dispositivo educativo e da sua conseqüente avaliação. Emergirão na construção do referencial, pois é nessa fase que recolhemos todos os elementos relativos ao enquadramento da operação e iniciamos a conceção de um modelo de construção ou de avaliação de um dispositivo educativo.

#### 3.5.2 O segundo elemento – o referencial

Em termos operacionais, o referencial inclui os referentes e sua origem (interna - contexto escolar; externa - administração central e investigação), bem como os critérios e indicadores. Segundo Alves (2001, p.243) “uma situação de avaliação pressupõe o recurso, implícito ou

explícito, a um sistema de referências, isto é, a um referencial, que constitui um conceito polissêmico”. Neste sentido,

o referencial é um esquema de inteligibilidade construído como ponto de referência, a partir de uma análise da situação. A questão que subsiste, contudo, é a de saber se o referencial assim elaborado, se pretenderá assumir como uma revelação, ou, pelo menos, como um eco da realidade existente, ou simplesmente como uma representação, entre outras, dinâmica e movediça, perpetuamente inacabada e em processo de mudança. (Ardoino, 1996, p.14)

O referencial reproduz um dispositivo educativo já construído o que, segundo Figari (1996), ficamos perante duas situações possíveis:

- ou o sistema de referências é entendido como definitivamente estabilizado, generalizável e normativo, guardadas todas as proporções, comparável ao programa escolar e à sua função de enquadramento;
- ou, então, a noção de referencial permanece fiel ao semântema comum a referente, referido, etc.: neste caso a definição continua muito vaga, não indica qualquer norma e torna-se objecto de uma escolha (podemo-nos referir a este ou àquele elemento). Mas é evidente que a noção, compreendida deste modo, sugere que se explicita essa escolha ou, mais exactamente, que se indique a ligação entre essa escolha e o objecto que assim se pretende situar. (Figari, 1996, p.48)

Alves (2001, pp.260-261), salienta que

o referencial chega ao termo quando se conseguem formular os critérios segundo os quais a avaliação vai ser realizada, para que os actores, parceiros e inquiridos, preparados pelas fases precedentes, os compreendam, os reconheçam e estejam preparados para os explicar.

O referente consiste num “modelo ideal articulando intenções significativas. Grelha de leitura que permite tomar posição face a uma determinada realidade.” (Hadji, 1994, p.188) e “no seu sentido principal, o referente é o elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida” (Figari, 1996, p.48). Por seu lado, Lesne (1984) considera que avaliar é pôr em relação um referido com um referente. O primeiro é objeto de uma investigação sistemática ou de uma medida; o segundo desempenha o papel de norma. Barbier (1985, p.294) designa referente como: “aquilo em relação ao qual um juízo de valor é emitido (...) e pertence à ordem das representações de objectivos”. O referente é, portanto, o modelo ideal que articula intenções significativas, é uma grelha de leitura que permite tomar posições face a uma determinada realidade (Hadji, 1994, p.31), é relativo aos dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto.

O referido é um conjunto de dados observáveis através dos quais uma realidade é captada, é um conjunto de elementos considerados representativos de um objeto, refere-se aos

dados que são da ordem do facto e dizem respeito ao objeto real a avaliar (Hadji, 1994, p.32).

O referencial compreende os critérios que, em avaliação, são um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar; são um padrão de valor que fundamentam o julgamento e, eventualmente, a decisão (Ardoino & Berger, 1989). De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos, que constituem o objeto de avaliação; do outro, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Os critérios são utilizados em contexto de avaliação e em contexto de construção, porque

a sua primeira característica é a abstracção (a evidência, a clareza, a rapidez, a ordem, etc.) e a segunda característica é a discriminação: - entre os objectos que possuem e os que não possuem critério (...) [e] no interior dos objectos que possuem critério. (Figari, 1996, p.109)

Para Hadji (1994, p.186), são a “característica ou propriedade de um objecto que permite atribuir-lhe um juízo de valor. É graças a eles que se poderá saber e ver se (...) os objectivos são atingidos.” Alves (2001, p.261), acrescenta:

a cada critério terá de corresponder pelo menos um indicador – uma forma observável, tangível, manipulável, quantificável – que permita concluir da presença ou ausência de determinado critério, e, conseqüentemente, a aproximação ou afastamento dos referentes seleccionados como pertinentes para aquela operação de avaliação.

Não significa, porém, que a correspondência entre critérios e referentes seja de um para um, pelo que um mesmo critério pode ir de encontro aos vários referentes, ou um mesmo referente pode rever-se em vários critérios.

Os critérios são, segundo Alves (2001, p.261), “o corolário de toda a reflexão precedente ao realizar a ligação, o interface entre as dimensões da avaliação e as categorias da realidade”. O critério poderá ainda ser entendido como “a noção central, aquele que a construção do referencial deve permitir justificar e formular” (Figari, 1996, p.110), reunindo duas características: a abstracção e a discriminação. O critério representa sempre uma dimensão que o avaliador resolveu privilegiar, entre outras, e é independente do avaliador e objeto avaliado. Os critérios servem, assim, para verificar em que medida se cumprem os requisitos metodológicos e se ajuíza a qualidade do objeto de forma valorativa, revelando o grau de aproximação da construção e da avaliação do projeto obtido, ao objetivo ou ao resultado preconizado. Ao tecer um juízo estamos a praticar um ato pelo qual se afirma ou se nega alguma coisa, ou seja, se faz o seu julgamento, operação com que culmina a avaliação e expressa o valor atribuído. Quando esta valoração se reporta a critérios, o padrão é explícito e fundamenta o juízo de valor.

Para Bonniol (1986, p.54), critério é “uma dimensão do objecto que o avaliador resolveu



privilegiar, entre outros como referente (...) O que justifica a referência escolhida é o objecto visado, a qualidade procurada, o valor privilegiado”. Bonniol e Genthon (1989) acrescentam que os critérios têm um papel fundamental para a compreensão e construção do conhecimento, sobretudo na sequência da sua passagem do abstrato para o concreto, isto é, quando se concretizam os indicadores.

Os indicadores, outro constituinte do referencial, são o elemento observável, constituindo o sinal, o vestígio da presença de um fenómeno e permitindo a medida do nível deste fenómeno, ou seja, o indicador é uma variável qualitativa ou quantitativa, na qual os valores considerados nas situações de observação têm a natureza de revelar o estado de uma variável escondida ou de um fenómeno inacessível pela observação direta. O indicador remete, implicitamente, a critérios.

Segundo Alves (2001, p.266), os indicadores “vão permitir construir um conjunto de dados para tornar legível cada categoria de critérios. Os indicadores deverão fazer sobressair a informação, permitindo efectuar concretamente a comparação induzida pelo critério”, pelo que são entendidos como manifestações objetivamente observáveis e mensuráveis, ou como enunciados representativos da realidade a construir ou a avaliar, que devem estar reportados a critérios. Figari (1996) reforça a ideia, ao sustentar que os indicadores não podem, por si só, dar um sentido ao resultado que sublinham, devendo, portanto, reportar-se a um critério permitindo-nos apenas chegar a probabilidades. Assim, eles traduzem-se pela quantidade e tipo de informação recolhida, justificando elementos de análise, mas não demonstrando a sua clareza. Ainda segundo o autor, indicador é

um elemento que mostra um outro elemento, que diz onde se encontra um outro elemento, que indica. Donde se retira o seu sentido de sinal (...) que revela ou anuncia uma evolução (...) não pode, por si mesmo, em nome do seu estatuto, dar um sentido ao resultado que sublinha: por isso, deve ser reportado a um critério (...) só permite chegar a uma probabilidade e não a uma certeza: as informações assim reunidas podem insinuar, justificar e confirmar um elemento de conhecimento mas não demonstrar a sua certeza. (Figari, 1996, p.110)

Também para Figari (1996, p.112), “os critérios são concretizados por indicadores. Estes últimos apenas constituem, por isso, um elo metodológico intermediário da avaliação” e têm como “característica particular que é um testemunho da existência de um fenómeno predeterminado. Signo no qual se reconhece a presença e um efeito esperado” (Hadji 1994, p.186).

Em suma, o indicador é o indício ou evidência de alguma característica que se pretende

recolher e avaliar e que é testemunho da existência de um fenómeno predeterminado. Representa a manifestação concreta (expressa anteriormente) de comportamentos, capacidades e de conhecimentos que se pretendem desenvolver e que se procuram avaliar. São aspetos em relação aos quais se aplicam os juízos de valor, constituindo o chamado “referido da avaliação” (Figari, 1996, p.110). O indicador é um valor convencionado, que permite medir uma progressão em relação a um referencial, permitindo comparações entre uma situação observada, num dado momento, com esse referencial. A cada critério serão aplicados os indicadores seleccionados, que permitirão uma construção e avaliação mais objetiva, reduzindo o grau de subjetividade.

### 3.5.3 O terceiro elemento – a instrumentação

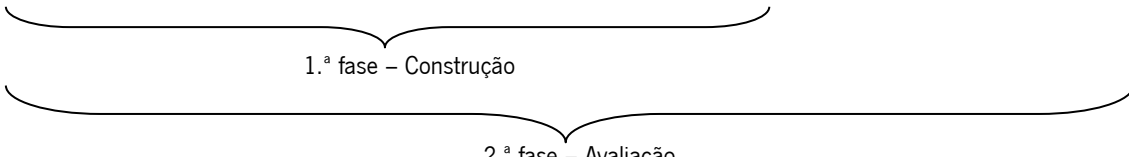
O terceiro e último elemento do processo de referencialização é a instrumentação, onde se procura aplicar o referencial construído ao objeto, utilizando, para isso, os respetivos itens inseridos num tipo de instrumento adequado. Cada indicador dará origem a um ou mais itens e, neste sentido, o item é entendido como um indicador associado a uma escala: binária, *Likert* ou outra. O tipo de instrumento de recolha de dados comumente utilizado são os inquéritos por questionário e por entrevista, documentos, grelhas de observação, notas de campo, onde cada um dos seus itens emerge do indicador a si associado e ao critério que fundamenta o seu juízo de valor.

A modelização pela referencialização foi, na nossa investigação, um processo que passou por fases sucessivas de alterações e reajustes, de forma a adequá-las à dupla função de construção e de avaliação dos dispositivos educativos. Para tal, construímos uma grelha que permitisse o registo dos dados. Numa primeira fase, recorreremos às grelhas elaboradas por diversos atores (Figari, 1996; Alves, 2001; Vilhena, 1999), para a avaliação de dispositivos educativos. Numa segunda fase, em consequência da realização de diversos trabalhos elaborados no âmbito do Curso de Especialização, Mestrado e em contexto de formação e, ainda, pela prática da sua aplicação, fomos evoluindo no reajustamento e aperfeiçoamento da apresentação das grelhas decorrentes do referencial.

Após estes estádios evolutivos por que passou a construção da grelha, que foi validada por juízes, especialistas em desenvolvimento curricular e avaliação, apresentamos, no quadro 16, aquela que reconhecemos ser a mais intuitiva, de fácil manuseamento, aplicação e adequada à ambivalência de construção e avaliação de dispositivos educativos.

Quadro 16 - Referencial para a dupla função de construção e avaliação

Objeto	Referencial		Instrumentação
Situação:	Origem dos referentes e referentes:		
Operação:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Administração central:</li> <li>▪ (...)</li> <li>▪ Contexto escolar:</li> <li>▪ (...)</li> <li>▪ Teóricos:</li> <li>▪ (...)</li> </ul>		
Dimensões	Critérios	Indicadores	Itens



Desta forma, a sua operacionalização ocorre em duas fases: na 1.ª fase – a construção do dispositivo educativo, apenas se terão em conta os dois primeiros elementos, o objeto e o referencial. No primeiro conhecer-se-ão as dimensões, no segundo, os critérios e os indicadores a que se reportam. Na 2.ª fase – a avaliação do dispositivo educativo, o avaliador terá mais um elemento ao seu dispor, a instrumentação, que utiliza vários instrumentos de recolha de dados, designadamente, questionários, entrevistas, diário do investigador, *checklists* que comportam os itens e sua escala de classificação. A utilização do referencial associado aos itens constantes nos diferentes instrumentos de recolha de dados e devidamente indexados ao referencial num todo prende-se com o facto de, no ato da avaliação, o avaliador necessitar de saber o critério pelo qual está a julgar para, desta forma, conhecer o padrão pelo qual fundamenta o seu juízo de valor.

### 3.6 As etapas da construção de um referencial – percurso teórico-prático

Antes de aclararmos as diferentes etapas do processo de referencialização, recordamos que a adotamos como possibilidade de ser utilizada, na sua ambivalência, de construção e avaliação de dispositivos educativos materializando-se, nesta investigação, na construção e avaliação do PE, do PC e do PCT. Elaborar um instrumento que permita de forma consistente construir e avaliar os referidos projetos é navegar num rumo de mudança, pois é nossa convicção que a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem pode depender da qualidade dos dispositivos educativos.

O processo de concetualização do referencial começou pela pesquisa bibliográfica, sequenciada por reflexões académicas com especialistas em currículo e avaliação que pode ser considerada, em si mesma, uma experiência com valor formativo. Seguiu-se um trabalho exaustivo na procura dos referentes, inerentes à construção e avaliação dos dispositivos educativos, para o qual foi necessário ter

por base um referencial cujos referentes e critérios decorram do enquadramento institucional em que nos inserimos, bem como do conhecimento produzido pela investigação, nesta área do saber institucional. (Alves, 2001, pp.244-245)

Estão aqui, claramente, vinculados a origem dos referentes na administração central e nas teorias dos investigadores, no entanto, acrescentaríamos outra, o contexto local, que não pode estar desvinculado de qualquer intervenção educacional. Foi neste sentido que procurámos identificar, seleccionar e articular os referentes necessários e pertinentes para o referencial. Sintetizamos, no quadro 17, as várias etapas por que passa a referencialização.

Quadro 17 – Etapas estruturantes da referencialização

<b>Etapas</b>	<b>Que ação?</b>	<b>Com que fim?</b>
1	Delimitação do objeto a avaliar	Determinar o enfoque
2	Seleção dos referentes externos e internos	Conhecer os elementos internos e externos a que se reporta o objeto
3	Desconstrução dos referentes	Conhecer em profundidade as características que o objeto possui
4	Definição dos critérios e indicadores	Permitir avaliar o desvio entre o referente - ideal e o referido – real
5	Construção da instrumentação	Permitir o registo da recolha de dados e sua avaliação
6	Referencial	Possuir um modelo de inteligibilidade
7	Aplicação do referencial	Avaliar o objeto

(Adaptado de Alves, 2001, p.243)

### **3.6.1 Desconstrução da grelha de registo do processo de referencialização**

O processo de referencialização desenvolve-se numa sequência de etapas encadeadas. A grelha utilizada é a constante no quadro 15, que comporta três elementos: o objeto a avaliar, o referencial e a instrumentação. Seguidamente, explicitamos a construção do processo de referencialização até à constituição do referencial.

## Etapa 1 – delimitação do objeto

O 1.º elemento, o objeto a avaliar, quadro 18, compreende a situação, a operação e as dimensões.

Quadro 18 – O 1.º elemento do processo de referencialização – objeto

Objeto	Referencial	Instrumentação
Situação: Operação: Dimensões:		

Ao dar início ao processo, delimitamos o campo de investigação. Após o circunscrevermos, iniciamos a construção de pontos de referência que emergem, progressivamente, quando investigamos o objeto de estudo e tentamos perspetivá-lo. A ótica a assumir estrutura-se nas informações que obtemos, com base no estudo do objeto visado. Construimos o conhecimento com base nas leituras exploratórias, nas informações recolhidas com vista à compreensão da situação do objeto, na sua contextualização e no discernimento progressivo, à medida que nos vamos apropriando do conhecimento sobre o objeto.

## Etapa 2 - Seleção dos referentes externos e internos

O 2.º elemento – referencial (Quadro 19), compreende os referentes e a sua origem (interna e externa), os critérios e os indicadores.

Quadro 19 – O 2.º elemento do processo de referencialização – referencial

Objeto	Referencial	Instrumentação
--------	-------------	----------------

Em termos operacionais, o referencial inclui os referentes e sua origem, bem como os critérios e indicadores. Começa a ser construído quando se procede à procura de um conjunto de referentes pertinentes, ou seja, um conjunto de elementos externos, que configuram a situação de construção ou de avaliação. Sendo o modelo de leitura a maquete construída com a finalidade de facilitar o conhecimento da operação de construção ou de avaliação, o referencial necessita que se explicitem os referentes entendidos como o elemento exterior a que qualquer coisa pode ser referida, para proporcionar a reconstrução da realidade pretendida. Os referentes

têm diversas fontes, pelo que é importante sistematizar a informação, categorizando os referentes mediante a sua origem. No campo educacional, os referentes têm, habitualmente, duas origens: interna (contexto escolar); externa (administração central e investigação). O Quadro 20 ilustra a situação.

Quadro 20 – O 2.º elemento do processo de referencialização: origem dos referentes e referentes – referencial

Objeto	Referencial	Instrumentação
	Origem dos referentes e referentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Administração central:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...)</li> </ul> </li> <li>▪ Contexto escolar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...)</li> </ul> </li> <li>▪ Investigação               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...)</li> </ul> </li> </ul>	

Começamos por procurar os referentes externos – administração central, que são objetivados pela lei e que nos conferem o enquadramento normativo da situação a avaliar. Sucede-se outro referente externo – a teoria, fazendo a revisão da literatura que se relacione com o objeto de estudo, debruçando-nos em concreto sobre os aspetos conceituais e metodológicos que a investigação tem produzido. Segue-se a recolha dos referentes internos – contexto escolar, da organização a que se reporta o objeto de estudo, referimo-nos concretamente a documentos, a projetos, a atas, a relatórios, a informações internas, a pareceres, etc. É neste âmbito que devemos contextualizar o referencial que estamos a construir. Ao procurar os referentes externos e internos estamos a delimitar o universo de referências que consubstanciam a situação no nosso processo de referencialização. A grelha de referencialização deve ser preenchida com os nomes dos referentes internos e externos para que nos apropriemos deles de imediato. É nesta fase de conclusão do processo de delimitação de referentes que iniciamos a construção do referencial, elemento central da referencialização.

### **Etapa 3 – Desconstrução dos referentes**

Neste momento, procederemos ao registo detalhado do exercício da desconstrução dos referentes. Para o efeito, registamos os referentes numa grelha auxiliar (Quadro 21), de forma a organizar o manancial de informação e permitir que, na fase seguinte da construção dos indicadores e critérios, seja concretizada com qualidade.

Quadro 21 – Grelha auxiliar da desconstrução dos referentes

Referentes	Aspetos a considerar
Administração central	▪ (...)
Contexto escolar	▪ (...)
Investigação	▪ (...)

Do contínuo aprofundamento da análise poderão surgir novos referentes e, conseqüentemente, emergir novas perspectivas que se traduzirão num elenco de aspetos a considerar na conceção do referencial.

É nesta crescente apropriação e construção de conhecimento do objeto de estudo, que se procede à edificação de um conjunto de dados, que darão corpo à construção dos critérios e dos indicadores do referencial.

#### Etapa 4 - Definição dos critérios e dos indicadores

Após a conclusão da desconstrução dos referentes, onde se estabeleceram várias dimensões de análise e se estruturaram inúmeros aspetos referentes às dimensões, ficamos na posse dos dados fundamentais para a conceção do referencial. É, neste momento, que procedemos à transposição dos elementos emergentes da desconstrução dos referentes para a grelha de análise, que serão materializados nos critérios e nos indicadores, conforme apresentamos no Quadro 22.

Quadro 22 – O 2.º elemento do processo de referencialização: origem dos referentes e referentes, critérios e indicadores – referencial

Objeto	Referencial		Instrumentação
Situação:	Origem dos referentes e referentes:		
Operação:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...)</li> </ul> </li> <li>▪ Administração central:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...)</li> </ul> </li> <li>▪ Contexto escolar:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...)</li> </ul> </li> </ul>		
Dimensões	Critérios	Indicadores	

A transposição dos elementos emergentes da desconstrução dos referentes deve começar

pela definição das dimensões que corporizam o objeto, pois elas são os pilares estruturantes para o modelo, logo devem ser formulados de forma explícita, direta e concisa. Para cada operação do objeto são definidas uma ou várias dimensões. Seguidamente, criamos os critérios e os indicadores e fazemo-los corresponder a cada dimensão, pois é da configuração e seleção dos critérios que emergem os indicadores. O critério terá como características a abstração e a discriminação e como função a compreensão e construção do conhecimento; o indicador tem de ser representativo da realidade a construir ou a avaliar, pelo que será expresso de forma observável e objetiva, possibilitando a avaliação do fenómeno.

A título de exemplo ilustramos, na Figura 19, que para uma determinada dimensão A, construímos dois critérios (1 e 2), ao 1 está associado um indicador X e ao 2 estão associados três indicadores: Y, W e Z.

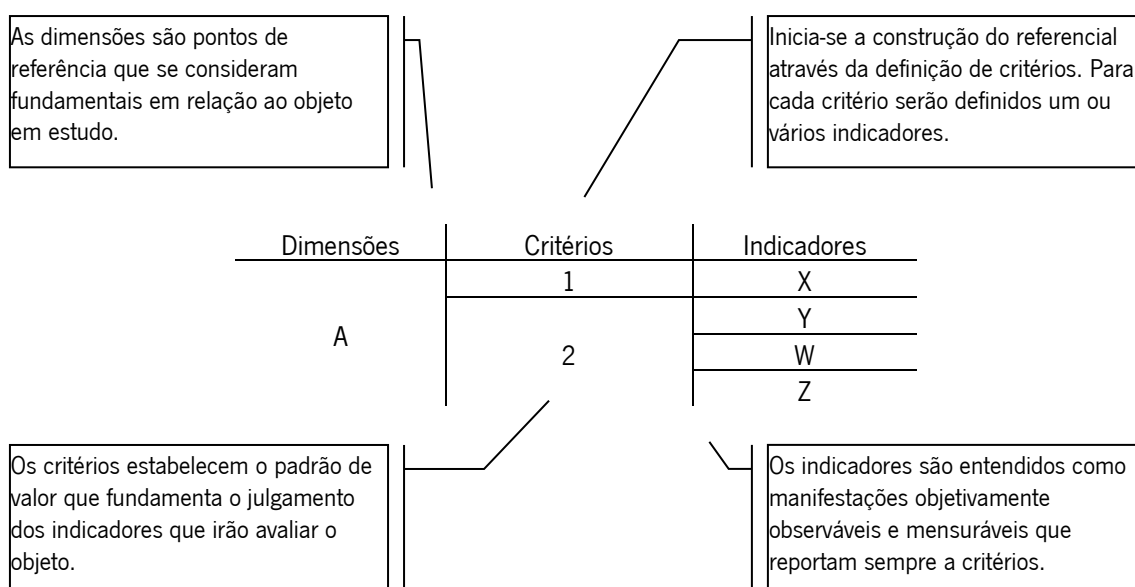


Figura 19 – Exemplo da relação entre os critérios e os indicadores

No final da etapa 4, obtemos o referencial para construir ou avaliar um dispositivo educativo, que é uma ferramenta estratégica de referência do objeto que enquadra o dispositivo educativo, ou seja, o referencial incorpora os critérios e os indicadores através dos quais se poderão fazer (re)construções ou avaliações dos referidos dispositivos.

Na sua função de construção, o processo de referencialização termina neste momento dando origem ao referencial de construção de um dispositivo educativo. Na sua função de avaliação, é necessário incorporar um 3.º elemento – a instrumentação para efetuar juízos de valor sobre o objeto de estudo.



## Etapa 5 - Construção da instrumentação

O 3.º elemento – instrumentação (Quadro 23), inclui os instrumentos de recolha de dados.

Quadro 23 – O 3.º elemento do processo de referencialização – instrumentação

Objeto	Referencial	Instrumentação
		Instrumentos de recolha de dados

O terceiro e último elemento do processo de referencialização é a instrumentação, que tem por função aplicar o referencial construído ao objeto. Cada indicador do referencial será operacionalizado através dos itens dos instrumentos de recolha de dados. Para cada indicador haverá um ou mais itens que permitam a sua avaliação, sendo o item associado a uma escala.

O processo da referencialização termina nesta etapa, quando se concretiza a construção da instrumentação, conforme exemplificamos no Quadro 24.

Quadro 24 – Instrumentação

Objeto	Referencial		Instrumentação						
			Documentos		Inquérito por entrevista	Observação (...)	Inquérito por questionário (...)	(...)	
			Projetos	Atas	Atores educativos	Atores educativos	(...)	Atores educativos	(...)
Dimensões	Critérios	Indicadores	Itens						
A	1	X							
	2	Y							
		W							
		Z							
(...)									
B									
(...)									

Nota: No espaço sombreado é registado o código dos itens dos diferentes métodos de recolha de dados. A cada dimensão, critério e indicador, são indexados o respetivo item ou itens.

## Etapa 6 – Aplicação do referencial

O referencial de construção pressupõe os seguintes procedimentos:

- i. selecionar uma dimensão do referencial;
- ii. apropriar-se do critério que neste quadro de construção do dispositivo educativo é exclusivamente de “existência”;
- iii. apropriar-se do conjunto de indicadores relativos à dimensão;
- iv. construir o dispositivo educativo em conformidade com as dimensões e os indicadores.

O referencial de avaliação pressupõe os seguintes procedimentos:

- i. selecionar uma dimensão do referencial;
- ii. apropriar-se do critério ou critérios que lhe dão corpo;
- iii. relacionar o critério com o indicador, ou conjunto de indicadores;
- iv. apurar as evidências obtidas através dos instrumentos de recolha de dados;
- v. formular o juízo de valor em conformidade com os critérios e indicadores;
- vi. registar a avaliação.

A maior dificuldade no registo de avaliação encontra-se no quinto procedimento quando é necessário recorrer às evidências e confrontá-las com o referencial para formular o juízo de valor. O juízo de valor é estabelecido em função do grau de desfasamento entre o referente e o referido, ou seja, entre o ideal e o real. São as evidências que nos fornecem os dados, as informações acerca do objeto a avaliar, adquiridas através dos instrumentos de recolha de dados. As informações recolhidos são objeto de análise à luz de métodos e técnicas de tratamento de dados, nomeadamente o tratamento estatístico dos inquéritos por questionário e/ou a análise de conteúdo de fontes de informação, especificamente entrevistas, projetos, atas, relatórios, resultados de avaliações,..., o que permitirá ao avaliador assinalar com objetividade e rigor uma valoração do nível de desempenho de cada item para identificar, de acordo com a referida valoração, os pontos fortes e os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças que constroem o objeto avaliado (Figura 20).

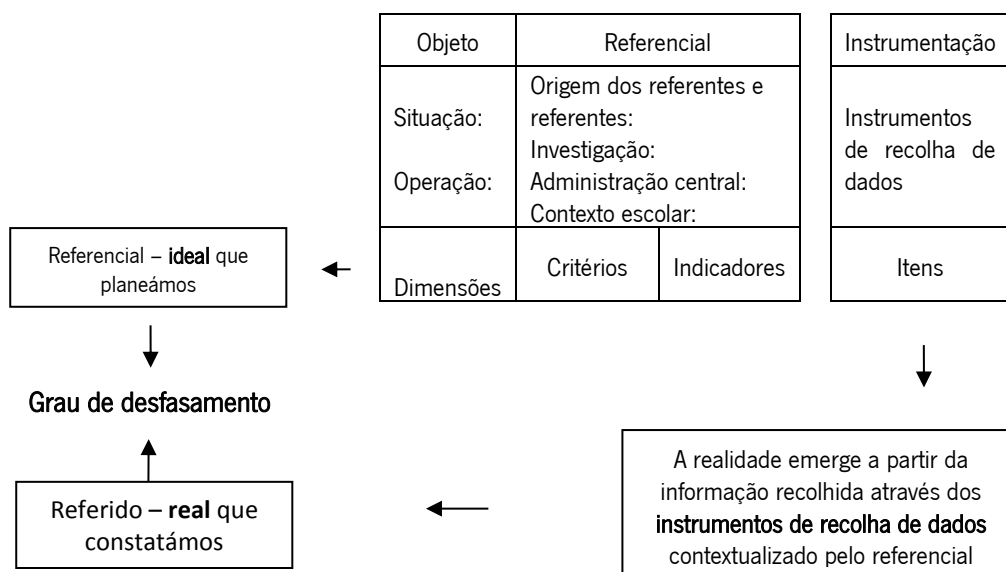


Figura 20 – Formulação do juízo de valor



## Capítulo 4

---

### Enquadramento metodológico



## Capítulo 4 - Enquadramento metodológico

Neste capítulo, descrevemos a problemática da investigação e os seus objetivos, apresentamos o desenho da investigação, caracterizamos o agrupamento onde desenvolvemos o estudo e explicitamos as opções metodológicas. Seguidamente, abordamos o processo de investigação-ação e, a finalizar, apresentamos a forma como operacionalizámos a investigação através de três intervenções formativas.

Salientamos que as opções metodológicas obedeceram a uma exaustiva revisão da bibliografia sobre metodologia de investigação em Ciências Sociais e, em particular, sobre os processos de investigação em educação. O leque de publicações é vasto, desde monografias de investigação em educação generalistas, às monografias especializadas em aspetos particulares da investigação. De todas recolhemos informação válida para alicerçar a presente investigação. Contudo, a apropriação foi feita em primeira-mão através de (Tuckman, 2002; Deshaies, 1997; Quivy & Campenhoudt, 2005; Fox, 1987) na procura de um conhecimento prévio, que permitisse guiar a investigação. Seguiram-se os autores que marcam de forma estruturante a investigação (Alves, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004; Barbier, 1996; Bogdan & Biklen, 1994; De Ketele & Roegiers, 1999; Erasmie & Lima, 1989; Figari, 1996; Hadji, 1994; Latorre, 2003; Merriam, 1998; Pacheco, 2001, 2002; Silva, 1999). Tivemos particular atenção, em congruência com McDonough e McDonough (1997), na observância dos seguintes procedimentos éticos: garantia do anonimato relativo a documentos produzidos antes e depois das formações, aos participantes e, ainda, à utilização dos resultados unicamente para fins académicos.

### 4.1 A problemática do estudo

A descentralização da educação significa, entre outras questões, a exigência de cada escola atender às suas particularidades inserida no regime de autonomia, configurado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de Abril. A autonomia, ao constituir-se como valor instrumental, faz emergir a necessidade de a escola internamente potenciar a melhoria da qualidade da prestação do serviço público de educação. Neste sentido, é necessário criar condições objetivas que permitam avançar de forma sustentada na autoorganização da Escola, o que implica conceção,

implementação e avaliação de dispositivos educativos que se materializam no projeto educativo de agrupamento (PE), no projeto curricular de agrupamento (PC) e nos projetos curriculares de turma (PCT). A procura de soluções para a conceção, desenvolvimento e avaliação de dispositivos educativos assume, de acordo com Alves (2001), particular importância pelo facto de nos situarmos numa época em que a evolução do conhecimento obriga a que as Escolas construam efetivamente a autonomia curricular, fundamentando modelos e operacionalizando processos. Assim, na fase preparatória da investigação, fizemos a prospeção das conceções e representações dos atores educativos, assim como da centralidade dos instrumentos do exercício da autonomia no desenvolvimento curricular da Escola. Este procedimento permitiu apropriarmo-nos do estado da arte e garantiu que a implementação do projeto de investigação fosse coerente, relevante e atendesse às lógicas e dinâmicas intrínsecas ao próprio agrupamento.

Os pressupostos de partida eram os seguintes: o recurso a um processo de investigação-ação; o processo de investigação-ação seria operacionalizado através de intervenções formativas; e a utilização da metodologia da referencialização Figari (1996). A opção pelo processo de investigação-ação é fundamentado na sua ambivalência que se caracteriza pelo duplo objetivo de ação para obter mudanças no agrupamento e de investigação, para aumentar a compreensão por parte do investigador (Dick, 2000). Esta interface possibilita a produção de dois tipos de conhecimento: um que se baseia na investigação e outro no desenvolvimento de dispositivos educativos. As intervenções formativas tiveram como principal finalidade adquirir o domínio de um conjunto de conceitos nucleares à elaboração de um processo de referencialização que contribuirá para a mudança e para a orientação de práticas alternativas que atendam à contextualização do agrupamento.

Neste contexto, formulámos o problema da investigação: **como se constrói, negocea e vivencia a autonomia curricular, num agrupamento de escolas?**

O processo de **investigação-ação** potenciará o trabalho colaborativo e reflexivo entre os atores educativos no processo de avaliação e reconstrução dos documentos de gestão da autonomia escolar?

Uma **intervenção formativa** conduzirá à adoção de uma metodologia e gerar dinâmicas ativas dentro da comunidade educativa, capazes de dar resposta a um processo de autoavaliação de escola holístico, assente na avaliação dos documentos de gestão da autonomia escolar?



A **metodologia da referencialização** originará referenciais e instrumentos de recolha de dados contextualizados favorecendo, simultaneamente, a construção e a avaliação dos projetos educativo, curricular e curricular de turma, que produzam efeitos positivos na ligação entre a teoria e a prática?

Para *responder* à problemática, elegemos os seguintes objetivos:

- i. formar os atores educativos através de três intervenções formativas para a construção, implementação e avaliação do projeto educativo de agrupamento (PE), do projeto curricular de agrupamento (PC) e do projeto curricular de turma (PCT);
- ii. conhecer a forma como estão a ser construídos, desenvolvidos e avaliados o PE, PC e o PCT;
- iii. utilizar a metodologia da referencialização para a construção de referenciais contextualizados de avaliação e construção do PE, PC e PCT;
- iv. avaliar e (re)construir o PE, PC e PCT.

## 4.2 Desenho da investigação

Tuckman (2002, pp. 559-560) refere que “a identificação do desenho de investigação de um estudo deve permitir avaliar a validade interna do estudo e clarificar os seus processos”. Consequentemente, depois de enunciar o problema, adotámos uma metodologia que permitisse recolher, tratar e analisar os dados corretamente. A opção por um estudo de natureza essencialmente qualitativa tem implicações importantes na definição do desenho de investigação.

Para que os propósitos sejam substantivos é necessário estabelecer critérios que balizem o desenho do projeto. Neste sentido, Silva (1999) estabelece seis critérios: relevância, coerência, exequibilidade, clareza, especificidade e avaliabilidade, assim caracterizados: - relevância, o projeto de investigação deve justificar-se pela necessidade de resolver um dado problema e pelos recursos que vai mobilizar, antes mesmo da valorização dos resultados. O projeto vale o que representa na possibilidade de mudar a realidade, o que fundamenta a sua finalidade; - coerência, a conceção do plano do projeto deve revelar plena congruência entre as necessidades que dão lugar ao projeto, os seus objetivos, processos e recursos a utilizar. Assim, os objetivos, as ações, os recursos e os resultados previstos devem fazer sentido enquanto componentes integrados numa mesma ação; - exequibilidade, os objetivos formulados devem ser caracterizáveis, depois de compreendidos e tornados operacionais, de modo a guiar os atores.

Isto impõe a necessidade de operacionalizar os objetivos, ou seja, decompô-los em termos de níveis e indícios observáveis. Por outro lado, os recursos selecionados devem ser disponibilizados e racionalmente utilizados; - clareza, o plano do projeto deve ser redigido de forma simples, direta e clara, para dar uma indicação inequívoca do que se pretende, em termos de objetivos, ações, meios e resultados. Os esquemas são úteis para esquematizar a ação a desenvolver, dando indicações concretas sobre a sequência das operações a realizar; - especificidade diz respeito à validação, pois, um projeto vale apenas para o efeito para o qual foi concebido, daí a sua singularidade. Os objetivos e ações preconizados referem-se univocamente à situação que deu origem ao projeto; - avaliabilidade, indica que os resultados do projeto devem ser passíveis de avaliação, pelo que, na concepção do projeto devem estar previstas as formas e mecanismos de avaliação das ações e dos resultados.

Após explicitação dos critérios que subjazem à construção do desenho da investigação, é necessário aclarar os procedimentos que estão na gênese do desenho do projeto de formação. Esses procedimentos estão estruturados em oito fases Barbier (1986): analisar a situação atual – possuir o máximo de informações sobre a situação de partida mediante diagnóstico prévio; selecionar a informação – reunir os dados pertinentes sobre condições favoráveis e desfavoráveis, dificuldades e necessidades, expectativas, motivações, interesses e recursos disponíveis; definir os objetivos – formular objetivos gerais e específicos, operacionáveis e avaliáveis; delimitar o âmbito de intervenção do projeto – definir a área de atuação, a duração, os sujeitos alvo, os âmbitos de intervenção; inventariar os recursos necessários – fazer o levantamento dos recursos a utilizar na intervenção (humanos, materiais, infraestruturais e financeiros); elaborar o plano do projeto – estabelecer a planificação concreta e detalhada das operações a realizar, integrando prazos, recursos, responsabilidades, resultados previstos e usar diagramas ou esquemas da sequência das ações; estabelecer formas e mecanismos de controlo e avaliação – definir os métodos de controlo permanente e de avaliação das ações e dos resultados e definir o modo de apresentação dos resultados (relatório) - dizer quando e de que modo serão apresentados os resultados do projeto.

O Quadro 25 apresenta as fases, os componentes e a calendarização do desenho da nossa investigação.

Quadro 25 – Desenho da investigação

Fases	Ação desenvolvida	Calendarização
1. <sup>a</sup>	<p><b>Fase preparatória à investigação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interesse pessoal do investigador</li> <li>▪ Pré-projeto de investigação</li> <li>▪ Contactos informais com agrupamentos de escolas</li> <li>▪ Seleção de um agrupamento de escolas</li> <li>▪ Apresentação da ideia do projeto de investigação ao agrupamento</li> <li>▪ Protocolo com o agrupamento</li> <li>▪ Protocolo com o centro de formação de associações de escolas</li> <li>▪ Projeto de investigação</li> </ul>	janeiro de 2008 a março de 2008
2. <sup>a</sup>	<p><b>Revisão bibliográfica inicial</b></p>	janeiro de 2008 a julho de 2008
3. <sup>a</sup>	<p><b>Intervenção formativa 1</b> A construção da autonomia escolar: o “Quadro de referência estratégico do agrupamento” e o projeto educativo de agrupamento</p> <p><b>Parte I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enquadramento concetual</li> <li>▪ Enquadramento metodológico</li> </ul> <p><b>Parte II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceção do “Quadro de referência estratégico do agrupamento”</li> </ul> <p><b>Parte III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceção do dispositivo educativo – projeto educativo de agrupamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referencial de construção do PE</li> <li>▪ Referencial de avaliação do PE</li> <li>▪ Instrumentos de recolha de dados</li> </ul> </li> </ul>	setembro de 2008 a fevereiro de 2009
4. <sup>a</sup>	<p><b>Avaliação e (re)construção do PE</b></p> <p><b>Parte I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicação dos instrumentos de recolha de dados</li> </ul> <p><b>Parte II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação e discussão dos dados</li> </ul> <p><b>Parte III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Re)construção do PE</li> </ul> <p><b>Parte IV</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divulgação</li> </ul>	fevereiro de 2009 a julho de 2009
5. <sup>a</sup>	<p><b>Intervenção formativa 2</b> A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento</p> <p><b>Parte I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enquadramento concetual</li> <li>▪ Enquadramento metodológico</li> </ul> <p><b>Parte II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceção dos dispositivos educativos – projeto curricular de agrupamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referencial de construção dos PC</li> <li>▪ Referencial de avaliação dos PC</li> <li>▪ Instrumentos de recolha de dados</li> </ul> </li> </ul>	setembro de 2009 a fevereiro de 2010

6. <sup>a</sup>	<p><b>Avaliação e (re)construção do PC</b></p> <p><b>Parte I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicação dos instrumentos de recolha de dados</li> </ul> <p><b>Parte II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação e discussão dos dados</li> </ul> <p><b>Parte III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Re)construção do PC</li> </ul> <p><b>Parte IV</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divulgação</li> </ul>	fevereiro de 2010 a julho de 2010
7. <sup>a</sup>	<p><b>Intervenção formativa 3</b></p> <p>Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma</p> <p><b>Parte I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enquadramento concetual</li> <li>▪ Enquadramento metodológico</li> </ul> <p><b>Parte II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceção do dispositivo educativo – projeto curricular de turma <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referencial de construção dos PCT</li> <li>▪ Referencial de avaliação dos PCT</li> <li>▪ Instrumentos de recolha de dados</li> </ul> </li> </ul>	setembro de 2010 a fevereiro de 2011
8. <sup>a</sup>	<p><b>Avaliação e (re)construção do PCT</b></p> <p><b>Parte I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicação dos instrumentos de recolha de dados</li> </ul> <p><b>Parte II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação e discussão dos dados</li> </ul> <p><b>Parte III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Re)construção do PCT</li> </ul> <p><b>Parte IV</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divulgação</li> </ul>	fevereiro de 2011 a julho de 2011
9. <sup>a</sup>	<b>Redação da dissertação</b>	setembro de 2011 a novembro de 2012

### 4.3 Caracterização do contexto de realização da investigação

O estudo realizou-se num agrupamento de escolas que agrega um estabelecimento de ensino do 2.º e 3.º ciclos, um do 1.º ciclo e três do 1.º ciclo com jardim-de-infância integrado, designados seguidamente por A, B, C, D e E. A proximidade geográfica das escolas é um fator preponderante na construção do sentimento identitário comum de pertença à mesma comunidade educativa. O estudo da realidade contextual do agrupamento é de vital importância para conhecer os processos sociais e educacionais que marcam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. A caracterização do agrupamento foi sustentada pela análise contextual ao nível do seu enquadramento externo e interno.

### **4.3.1 Enquadramento externo do agrupamento**

O agrupamento está implantado no centro de uma cidade que possui um riquíssimo património histórico-cultural, a par de importantes infraestruturas e equipamentos sociais. Geograficamente, situa-se a norte de Portugal continental, inserindo-se numa região densamente povoada. A cidade tem apresentado, nas últimas décadas, taxas de crescimento da população superiores à média nacional e aos valores registados na região Norte evidenciando, contudo, na última década uma tendência para abrandamento dos ritmos de crescimento, em resultado de uma conjugação de fatores, nomeadamente: diminuição da natalidade, estabilização da imigração e envelhecimento da população. A zona de implantação tem refletido uma tendência para a concentração demográfica, registando a maior densidade populacional da cidade e bastante superior ao valor registado nas cidades mais populosas da região.

No que concerne à caracterização socioeconómica constata-se que há uma perda de importância do setor primário e um aumento dos ativos nos restantes ramos de atividade. No setor secundário, evidencia uma menor importância, em relação ao terciário que emprega cerca de 60% dos ativos. Refira-se que a cidade tem assistido a um progressivo distanciamento entre o setor terciário e o setor secundário, em resultado do crescimento e desenvolvimento da cidade em termos urbanos, económicos e sociais. A cidade tem-se afirmado como pólo dinamizador de toda a região, apresentando uma capacidade crescente de atração de empresas e de investimentos em diversas atividades, destacando-se a prestação de serviços individuais e coletivos.

### **4.3.2 Enquadramento interno do agrupamento**

Neste item, procedemos à caracterização dos recursos humanos e dos recursos físicos. Assim, na Tabela 1, é apresentada a população que integra a comunidade educativa do agrupamento e na Tabela 2 é apresentada a distribuição da população por níveis de ensino e estabelecimentos, no ano letivo 2008/2009. Os dados relativos a anos anteriores não são apresentados por questões de parcimónia (Almeida & Freire, 2003) já que as diferenças são marginais. Nas Tabelas 1 e 2 os números colocados entre parênteses representam os assistentes que estão ao serviço no agrupamento sob a égide dos programas ocupacionais (POC) do IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Tabela 1 – População (alunos, docentes e assistentes por nível de ensino)

Níveis de ensino	Alunos	Docentes	Assistentes operacionais	Assistentes técnicos
Pré-escolar	224	13	11	
1.º ciclo	827	55	14+(7)	10
2.º ciclo	554	67		
3.º ciclo	691	94	31+(4)	
Total	2296	229	57+(11)	10

Tabela 2 – Distribuição da população por níveis de ensino e estabelecimentos

Níveis de ensino Estabelecimentos de ensino	Alunos	Docentes	Assistentes operacionais
<b>Pré-escolar</b>			
A		2	
C	75	4	4
D	84	4	4
E	65	3	3
Total	224	13	11
<b>1.º ciclo</b>			
A		5	
B	188	12	4
C	178	11	3+(1)
D	177	10	1+(3)
E	276	14	6+(3)
F	8	1	
Outros serviços		2	
Total	827	55	14+(7)
<b>2.º ciclo</b>			
A	554	67	31+(4) <sup>7</sup>
<b>3.º ciclo</b>			
A	691	94	
F – EFA	0	2	
CEF	22	4	

<sup>7</sup> Os assistentes operacionais registados no 2.º ciclo no estabelecimento de ensino A incluem os do 3.º ciclo.

## Os alunos

A leitura dos dados sobre a população estudantil permite-nos caracterizar em detalhe a distribuição dos alunos por níveis e anos de escolaridade (Tabela 3), por estabelecimentos de ensino e por turmas (Tabela 4).

Tabela 3 – Distribuição dos alunos por níveis e anos de escolaridade

<b>Pré-escolar</b>	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	
C	15	23	33	4	
D	24	28	26	6	
E	10	24	27	4	
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>75</b>	<b>86</b>	<b>14</b>	
<b>1.º ciclo</b>	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	
B	48	46	46	48	
C	46	44	42	45	
D	44	39	46	48	
E	63	72	68	72	
F					
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>201</b>	<b>202</b>	<b>213</b>	
<b>2.º ciclo</b>	5.º ano		6.º ano		
A	259		285		
<b>3.º ciclo</b>	7.º ano	8.º ano	9.º ano	CEF	EFA
A	252	216	213	26	

Tabela 4 - Turmas por ano de escolaridade e estabelecimento de ensino

		<b>Estabelecimentos de ensino</b>							
		A	Jl C	Jl D	Jl E	EB1 B	EB1 C	EB1 D	EB1 E
<b>Pré-escolar</b>	3 anos		1	1	1				
	4 anos		1	1	1				
	5 anos		1	1	1				
	Outros		1	1					
<b>1.º ciclo</b>	1.º ano					2	2	2	3
	2.º ano					2	2	2	3
	3.º ano					2	2	2	3
	4.º ano					2	2	2	3
<b>2.º ciclo</b>	5.º ano	10							
	6.º ano	11							
	7.º ano	10							
<b>3.º ciclo</b>	8.º ano	8							
	9.º ano	9							
<b>Total</b>		<b>48</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>12</b>

Os dados apresentados nas tabelas precedentes revelam que a média de alunos por turma no ensino pré-escolar é de 20, no 1.º ciclo é de 23, no 2.º ciclo é de 26 e no 3.º ciclo é de 19. Verifica-se que o 3.º ciclo tem uma média de alunos por turma muito abaixo do máximo permitido por lei (24 alunos na educação pré-escolar e no 1.º ciclo e 26 alunos no 2.º e 3.º ciclos).

Na Tabela 5 podemos observar que, à medida que o ano de escolaridade aumenta, a dispersão das idades pelo mesmo ano de escolaridade também aumenta, acentuando-se nos anos terminais de ciclo.

Tabela 5 - Idade média dos alunos por ano de escolaridade

	Idade															
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<b>Pré-escolar</b>	49	75	86	14												
1.º ano				17 7	24											
2.º ano					18 0	16	2	1		1						
<b>1.º ciclo</b>						16 1	33	5	2							
3.º ano					1	16 1	33	5	2							
4.º ano						2	16 4	34	7	5	1	1				
5.º ano								19 8	39	14	5	1	1			1
<b>2.º ciclo</b>									1	21 2	43	17	5	5	1	1
6.º ano									1	21 2	43	17	5	5	1	1
7.º ano											19 4	32	12	11	3	
<b>3.º ciclo</b>											1	17 3	28	11	2	1
8.º ano											1	17 3	28	11	2	1
9.º ano													17 0	28	13	2
<b>Total</b>	49	75	86	191	205	179	199	239	250	258	205	217	56	19	5	

Relativamente ao país de origem dos alunos (Tabela 6) observamos que 7,28% são estrangeiros, sendo a comunidade romena a mais significativa, com 2,35% seguida da brasileira, com 1,30%, e da ucraniana, com 1,00%.



Tabela 6 – País de origem dos alunos

Níveis de ensino	País de origem															
	Angola	Cabo Verde	Guiné	S. Tomé	Brasil	Roménia	Rússia	Ucrânia	Mocambique	França	Espanha	Bélgica	Suiça	Venezuela	México	Outros
Pré-escolar	3 anos															
	4 anos															
	5 anos															
1.º ciclo	1.º ano															
	2.º ano															
	3.º ano															
2.º ciclo	4.º ano															
	5.º ano															
	6.º ano															
3.º ciclo	7.º ano															
	8.º ano															
	9.º ano															
Total	13	4	1	2	30	54	3	23	4	7	4	2	5	2	2	11

A Tabela 7 expõe a atribuição dos auxílios económicos por escalões, de acordo com a legislação em vigor (Despacho n.º 20956, de 11 de agosto de 2008), que regula as medidas de ação social escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação. Os auxílios económicos referem-se à atribuição do subsídio de ação social escolar para aquisição de livros e material escolar e garantia do acesso gratuito ou participado às refeições escolares.

Da leitura dos dados, verificamos que nos cinco anos contabilizados para este estudo quadruplicou o apoio económico. No ano letivo 2005/2006 registaram-se 212 alunos com apoio e no ano letivo 2009/2010 assinaram-se 846 o que corresponde a 40,8% dos alunos.

Tabela 7 – Escalões de auxílios económicos

Níveis de ensino	Escalão/ano									
	05/06		06/07		07/08		08/09		09/10	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
1.º ciclo									206	139
2.º ciclo	101	29	93	24	86	36	104	103	134	97
3.º ciclo	65	17	83	21	86	26	129	114	137	133
Total	166	46	176	45	172	62	233	217	477	369

## Os docentes

Relativamente ao corpo docente do agrupamento, observamos, na Tabela 8, a sua distribuição por níveis de ensino, grupo de recrutamento, sexo e vínculo.

Tabela 8 - Distribuição por níveis de ensino, grupo de recrutamento e sexo

Grupo de recrutamento		QA		QZP		Contr.		Dest.		Total	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
100	Educação Pré-escolar	9		4						13	
110	1.º ciclo	30	8	8	1	5		3		46	9
2.º ciclo	200	Português e Estudos Sociais/História	3	1	1		2			6	1
	210	Português e Francês	3				1			4	0
	220	Português e Inglês	10				3			13	0
	230	Matemática e Ciências da Natureza	5	3		1	5	1		10	5
	240	Educação Visual e Tecnológica	9	2	1		2	1		12	3
	250	Educação Musical	2	1						2	1
	260	Educação Física	3	2		1		1		3	4
	290	EMRC	2					1		2	1
	3.º ciclo	300	Português	6		4		1			11
320		Francês	3				2			5	0
330		Inglês	3	1	3		1			7	1
350		Espanhol					1			1	0
400		História	3		2					5	0
420		Geografia	4				2			6	0
500		Matemática	8		1					9	0
510		Física e Química	4		3					7	0
520		Biologia e Geologia	2	2	2					4	2
530		Educação Tecnológica	2				1			3	0
550		Informática	1		1		1			3	0
600		Artes Visuais	2	1	1					3	1
620		Educação Física	1	3	2	2				3	5
910		Educação Especial 1	4	2			6			10	2
920		Educação Especial 2								0	0
930		Educação especial 3		1						0	1
999		Técnicas Especiais					5			5	0
600	Artes Visuais	2	1	1					3	1	
620	Educação Física	1	3	2	2				3	5	
910	Educação Especial 1	4	2			6			10	2	
920	Educação Especial 2								0	0	
930	Educação especial 3		1						0	1	
999	Técnicas Especiais					5			5	0	
Total		126	34	36	7	44	4	3		209	45

Na Tabela 9 os dados são relativos à antiguidade no agrupamento por níveis de ensino e grupo de recrutamento.

Tabela 9 - Antiguidade no agrupamento por níveis de ensino e grupo de recrutamento

Grupo de recrutamento		<5	5-9	10-14	15-19	20-24	>24
100	Educadoras de infância	7	6				
110	1.º ciclo	46	8	1			
200	Português e Estudos Sociais/História	5	1				1
210	Português e Francês	2	1				1
220	Português e Inglês	4			2	1	6
230	Matemática e Ciências da Natureza	7	1		3	2	2
240	Educação Visual e Tecnológica	6	1			2	6
250	Educação Musical		2		1		
260	Educação Física	3		1		2	1
290	EMRC	1	1				1
300	Português	5	3	3			
320	Francês	2	2	1			
330	Inglês	3	3	2			
350	Espanhol	1					
400	História	3		2			
420	Geografia	3	1	1	1		
500	Matemática	4	2	3			
510	Física e Química	4	1	1	1		
520	Biologia e Geologia	3		2	1		
530	Educação Tecnológica	2	1				
550	Informática	3					
600	Artes Visuais	2	1	1			
620	Educação Física	4	1	3			
910	Educação Especial 1	10	2				
930	Educação Especial 3		1				
Outros	Técnicos Especializados	5					
Total		135	39	21	9	7	18

Da análise conjunta dos dados apresentados na Tabela 8 e na a Tabela 9, verificamos que 80% dos docentes pertence ao quadro de agrupamento o que configura um corpo estável. A maioria dos docentes é do sexo feminino contabilizando 82,3%. Subtraindo os docentes

contratados e os destacados verificamos que 64,6% tem menos de cinco anos de serviço. O agrupamento e entre os cinco e os nove anos a percentagem é de 18,7%.

A Tabela 10 caracteriza os docentes por tempo de serviço por níveis de ensino e grupo de recrutamento.

Tabela 10 - Tempo de serviço por níveis de ensino e grupo de recrutamento

Grupo de recrutamento		1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	+26
100	Educadoras de infância	1		1	2	3	6
110	1.º ciclo	6	10		1	10	28
200	Português e Estudos Sociais/História	2	1			2	2
210	Português e Francês	1		1		1	1
220	Português e Inglês	3		1			9
230	Matemática e Ciências da Natureza	3	3	2			7
240	Educação Visual e Tecnológica	1	3			1	10
250	Educação Musical					2	1
260	Educação Física		1	1	2		3
290	EMRC	1		1			1
300	Português			2	3	2	4
320	Francês	1		1		1	2
330	Inglês			2	1		5
350	Espanhol		1				
400	História			1	1	1	2
420	Geografia	1		1	1	1	2
500	Matemática			3	2	2	2
510	Física e Química			2	3	2	
520	Biologia e Geologia			1	1	3	1
530	Educação Tecnológica	1					2
550	Informática	1	1	1			
600	Artes Visuais			1	1	2	
620	Educação Física	1	2	3		2	
Total		23	22	25	18	35	88

A maioria dos docentes, 58,3%, tem mais de 21 anos de serviço e com mais de 26 anos há 41,7% o que evidencia que uma larga faixa está no topo da carreira. No ensino pré-escolar e no 1.º ciclo, 70% dos docentes tem mais de 21 anos de serviço mas, respetivamente, 83,6% e 53,8% está há menos de 5 anos no agrupamento. No 2.º e 3.º ciclos a percentagem desce para 59,7% e 47,4%, com 41,8% dos docentes do 2.º ciclo e 51,3% dos docentes do 3.º ciclo a

possuírem uma antiguidade no agrupamento inferior a 5 anos.

A Tabela 11 caracteriza os docentes por grupo etário, níveis de ensino e grupo de recrutamento.

Tabela 11 - Grupo etário, níveis de ensino e grupo de recrutamento

Grupo de recrutamento		20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	+61
100	Educação Pré-escolar					4	5	4		
110	1.º ciclo		8	7		3	10	22	4	1
2.º ciclo	200	Português e Estudos Sociais/História	1	1		1	2		2	
	210	Português e Francês	1				2		1	
	220	Português e Inglês	1	2	1			6	3	
	230	Matemática e Ciências da Natureza	3	2	2	1		1	4	2
	240	Educação Visual e Tecnológica	2	2			1	5	5	
	250	Educação Musical				1	2			
	260	Educação Física	1		1	2			3	
	290	EMRC			1		1	1		
	300	Português				3	3	1	2	2
	320	Francês			1	1		1	1	1
330	Inglês			2	1		2	1	2	
350	Espanhol		1							
400	História				1	1	2		1	
420	Geografia	1		1		1	2		1	
3.º ciclo	500	Matemática			4	3		2		
	510	Física e Química			1	2	3	1		
	520	Biologia e Geologia				1	2	2	1	
	530	Educação Tecnológica	1					1		1
	550	Informática		1		2				
	600	Artes Visuais				1	1	2		
	620	Educação Física		2	1	3	1	1		
	910	Educação Especial 1		1	5			2	3	1
	920	Educação Especial 2								
	930	Educação Especial 3						1		
999	Técnicas Especiais		1	2	2					
Total		2	23	28	25	28	40	49	31	3

Da análise da Tabela 11, referente ao tempo de serviço no agrupamento, verifica-se que

uma larga faixa do corpo docente é sénior, pois 65,9% possui idade superior a 41 anos, incidindo em 100% das educadoras, 72,7% dos docentes do 1.º ciclo, 65,7% dos docentes do 2.º ciclo e 59,2% dos docentes do 3.º ciclo. Constatase, também, que 58,3% tem mais de 21 anos de serviço e 41% tem mais de 5 anos de serviço no agrupamento.

A Tabela 12 identifica o local de residência dos docentes por níveis de ensino e grupos de recrutamento.

Tabela 12 - Local de residência por níveis de ensino e grupo de recrutamento

Grupo de recrutamento		Na cidade	A menos de 20 Km	A mais de 20 Km	
100	Pré-escolar	13			
110	1.º ciclo	45	3	7	
2.º ciclo	200	Português e Estudos Sociais/História	6	1	
	210	Português e Francês	3	1	
	220	Português e Inglês	9	3	1
	230	Matemática e Ciências da Natureza	10	3	1
	240	Educação Visual e Tecnológica	12	3	1
	250	Educação Musical	3		
	260	Educação Física	7		1
	290	EMRC	3		
3.º ciclo	300	Português	10		1
	320	Francês	3	2	
	330	Inglês	8		
	350	Espanhol	1		
	400	História	5		
	420	Geografia	5	1	
	500	Matemática	9		
	510	Física e Química	7		
	520	Biologia e Geologia	6		
	530	Educação Tecnológica	2	1	
	550	Informática	3		
	600	Artes Visuais	4		
	620	Educação Física	8		
910	Educação Especial 1	11	1		
920	Educação Especial 2				
930	Educação Especial 3	1			
999	Técnicas Especiais	4		1	
Total		198	19	13	

Na Tabela 12, observamos o local de residência por níveis de ensino e grupo de recrutamento. Constatamos que 100% dos docentes do pré-escolar, 81,8% dos docentes do 1.º

ciclo, 77,9% dos docentes do 2.º ciclo e 93,4% dos docentes do 3.º ciclo residem na cidade onde o agrupamento está implantado.

### Os assistentes

O universo dos assistentes compreende duas categorias: os assistentes operacionais e os assistentes técnicos. Na Tabela 13 observamos a sua distribuição por estabelecimento de ensino, situação profissional, tempo de serviço, sexo, grupo etário e habilitações académicas.

Tabela 13 - Distribuição dos assistentes operacionais e técnicos por estabelecimento de ensino, situação profissional, tempo de serviço, sexo, grupo etário e habilitações académicas

Estabelecimento de ensino / Nível de ensino	Assistente operacional		Assistente técnico	
	QCMB	IEFP	Chefe de Serviços	Assistente Técnico
Pré-escolar				
C	4			
D	4			
E	3			
1.º ciclo				
B	4	0		
C	3	1		
D	1	3		
E	6	3		
2.º e 3.º ciclos				
A	31	4	1	9
Total	56	11	1	9

### Tempo de serviço

	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	+26	+30	+35
Assistente operacional	1+(6)	16	5	4	5	4	1	5
Assistente técnico		1	1	1	2	2	3	-

### Sexo

	M	F
Assistente operacional	5	63
Assistente técnico		10

### Grupo etário

	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	+61
Assistente operacional		3	4	6	10	18	10	3	3
Assistente técnico				1	1	2	3	2	1

### Habilitações académicas

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário	Bacharel	Licenciatura
Assistente operacional	15	34	15	2		
Assistente técnico			1	8	1	

Da análise dos dados ressalta que a larga maioria dos assistentes operacionais é do sexo feminino (92,6%) e tem idades superiores a 41 anos (77,2%). A nível das habilitações académicas, a maioria concluiu o 2.º ciclo (60,7%) havendo, contudo, um número significativo com o 1.º ciclo.

### Os encarregados de educação

Os dados que apresentamos, na Tabela 14, caracterizam os encarregados de educação no que diz respeito às habilitações académicas.

Tabela 14 – Habilitações académicas dos encarregados de educação

Nível de ensino	Habilitações académicas - Mãe							Habilitações académicas - Pai						
	Até 4º ano	6º ano	9º ano	12º ano	Curso médio	Curso superior	S/d	Até 4º ano	6º ano	9º ano	12º ano	Curso médio	Curso superior	S/d
Pré-escolar	19	52	34	45	10	28	28	18	51	35	46	7	20	40
1.º ciclo	122	179	48	156	48	228	12	140	146	35	216	35	165	10
2.º ciclo	79	72	93	85	12	126	21	80	71	112	79	13	96	33
3.º ciclo	90	107	116	114	15	180	7	114	103	151	102	6	151	11
Total	310	410	291	400	85	562	68	352	371	333	443	61	432	94

Salienta-se que 27,3% das mães possui um curso superior, sendo o grupo com maior percentagem. Comparativamente, os pais registam 21,7% e é o segundo grupo. Outro dado relevante apurado é que 49,1% das mães e 53,0% dos pais possuem a escolaridade obrigatória (9.º ano).

Na Tabela 15, apresentamos a distribuição dos encarregados de educação pelos diferentes grupos etários.



Tabela 15 – Grupo etário dos encarregados de educação

Nível de ensino	Idade mãe						Idade do pai								
	<25	25-35	36-45	46-50	>51	S/d	Total	<25	25-35	36-45	46-50	>51	S/d	Total	
Pré-escolar	17	101	66				32	216	1	91	81			43	216
1.º ciclo	6	387	490	44	5			932	3	241	543	83	27		897
2.º ciclo		100	334	46	6	8		494	0	45	319	70	30	20	484
3.º ciclo		51	472	83	27	4		637	0	13	407	118	61	4	603

Confirma-se a tendência natural da sua progressiva idade relativamente ao nível de ensino que frequentam os seus educandos, pois o intervalo etário dos 36-45 regista a maior percentagem 60,9% para as mães e 63,3% para os pais.

Relativamente às profissões (Tabela 16) utilizamos a nomenclatura de acordo com a classificação nacional das profissões (Instituto de Emprego e Formação Profissional).

Tabela 16 – Profissões dos encarregados de educação

Grupos Profissionais	Totais %							
	Pré-escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
1 Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	5	2	29	16	18	9	6	0
2 Especialistas das profissões intelectuais e científicas	14	24	88	141	86	103	138	193
3 Técnicos e profissionais de nível intermédio	19	17	88	55	45	42	63	44
4 Pessoal administrativo e similares	11	19	52	86	27	42	50	68
5 Pessoal de serviços e vendedores	37	15	125	102	122	126	132	106
6 Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	9	13	0	0	0	5	13	0
7 Operários, artífices e trabalhadores similares	32	36	184	117	63	23	107	62
8 Operários de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	12	15	37	16	41	14	44	6
9 Trabalhadores não qualificados	18	26	44	156	18	65	19	106
10 Desempregados e outros	19	21	88	94	32	37	56	37
Total	177	188	737	781	451	467	627	622

Salientamos que 22,4% das mães está inserida no grupo 2 - especialistas das profissões intelectuais e científicas, contrastando com os 16,4% dos pais, sendo o grupo mais representativo das mães e o terceiro dos pais. Contrariando esta liderança, 17,2% das mães está inserida no grupo 9 – trabalhadores não qualificados. O grupo 5 - Pessoal administrativo e similares conta com 20,9% dos pais e de 16,9% das mães. O grupo 7 - Operários, artífices e trabalhadores similares contabiliza 19,4% dos pais e 11,6% das mães. Os grupos 2, 5 e 7 registam mais de 50% das profissões dos encarregados de educação. Os grupos de diferenciação mais baixos incorporam 42% dos encarregados de educação.

### **4.3.3 Caracterização dos estabelecimentos de ensino do agrupamento**

O estabelecimento de ensino A, inaugurado em 1971, insere-se nas escolas do ciclo preparatório do ensino secundário, criadas pelo DL nº 47480, de 2 de Janeiro de 1967. Começou a funcionar em duas secções: a masculina, num liceu da cidade e a feminina, num anexo de uma escola industrial. O atual edifício abriu com cerca de 1900 alunos, com 30 a 31 alunos por turma, funcionando, ainda, durante três anos, com um anexo até ao ano escolar de 1983/84. Atualmente, possui aproximadamente 1255 alunos distribuídos por 48 turmas. Pela sua situação e pelos bons acessos, a escola funcionou sempre como polo atrativo, sofrendo grandes pressões para a frequência dos alunos. Os encarregados de educação formam um grupo heterogéneo, pertencendo a vários estratos sociais. O setor terciário é o predominante. A escola A funciona como sede do agrupamento.

A escola B está implantada num complexo habitacional de construção relativamente moderna, onde predomina o pequeno comércio e existem alguns serviços de utilidade pública. Confina com a escola A. A população residente é formada por elevada percentagem de casais jovens, característica que, aliada à diversidade de serviços de utilidade pública existentes na zona, determina a frequência elevada de alunos. O edifício, sem projeto-tipo, de um só piso, é de construção recente. No interior, há um espaço com 50 m<sup>2</sup>, considerado polivalente, utilizado pelos alunos como espaço para recreio, em dias de chuva. Existem 8 salas de aula, 1 sala de professores, 1 gabinete de apoio administrativo, 2 salas de recursos e 1 cozinha. No exterior, há um campo de jogos, aberto permanentemente à comunidade, utilizado pelos alunos durante os intervalos e em atividades curriculares diversificadas.

A escola C fica implantada numa zona residencial recente, rodeada de vias de trânsito intenso. Na deslocação diária à escola, as crianças necessitam, na sua maioria, de atravessar

essas vias o que potencia elevados riscos de acidentes a que os alunos estão sujeitos. A sul da escola passa um rio, transformado num canal de águas pouco correntes e poluídas. No passado, era uma zona típica da cidade com as lavadeiras de roupa, lavagem de peles e local de recreio de passeios de barco. A escola não obedece a nenhum tipo de construção específico, tendo sido inaugurada em 1992. É composta por um edifício onde funciona o jardim-de-infância e o 1º ciclo do ensino básico. Possui logradouro de dimensões aconselháveis para o número de alunos que a frequentam. Possui ainda um ringue desportivo, um campo de basquetebol e um parque infantil. Os alunos que a frequentam apresentam uma enorme diversidade étnica, racial e cultural. De uma forma geral, a sua proveniência é de um nível sociocultural médio/baixo. É uma escola que se confronta com diversas problemáticas sociais.

A escola D entrou em funcionamento no ano letivo de 1999/2000. O edifício foi construído de raiz para contemplar o funcionamento de forma integrada do jardim-de-infância e escola do 1º ciclo do ensino básico. O edifício possui dois pisos. No 1º andar funciona a EB1, com 4 salas de aula e 1 biblioteca. O jardim-de-infância localiza-se no rés-do-chão e possui 4 salas de atividades. Localizam-se também aí a sala de professores, cozinha e um espaço polivalente que serve de recreio coberto e de refeitório. Relativamente ao espaço exterior, a escola tem uma ampla área rodeando todo o edifício e as traseiras do mesmo estendem-se até à margem direita de um rio. Possui uma pequena área de recreio coberto à saída do refeitório e a restante área livre é composta por uma parte de cimento e outra de maiores dimensões, em relva. Na parte da frente do edifício situa-se um pequeno parque infantil para usufruto das crianças do jardim-de-infância. As instalações, apesar de construção recente, encontram-se em fraco estado de conservação. De referir a inexistência de recreio exterior coberto, que em dias de inverno faz juntar no pouco espaço disponível do refeitório as crianças do jardim-de-infância e os alunos do 1º ciclo.

A escola E fica localizada no centro da cidade, próximo das principais avenidas e de algumas instituições públicas bem como de outras instituições, de cariz educativo. O jardim-de-infância insere-se num espaço anexo à EB1, com uma área envolvente descoberta constituída pelos pátios de entrada, um campo de jogos, canteiros relvados com arbustos e árvores, espaços livres para brincadeiras, um parque com alguns acessórios para atividades lúdicas e uma caixa de areia. O jardim-de-infância foi recentemente requalificado, pois tratava-se de um edifício construído no ano de 1952 e apresentava-se muito degradado. É constituído por 4 salas de atividades e o novo edifício comporta um refeitório com cozinha e copa, um espaço

polivalente, arrecadação, instalações sanitárias e um gabinete de apoio. O edifício da EB1, em razoável estado de conservação, é constituído por dois pisos que incluem 13 salas de aula, salão polivalente, cozinha, arrecadação, sala de professores, biblioteca, sala de informática e gabinete de coordenação. Entre os dois blocos deste edifício, existe um pequeno pátio interior com peixes, pássaros e plantas. A área envolvente descoberta é constituída pelos pátios de entrada e um campo de jogos.

#### **4.3.4 Serviços**

A escola disponibiliza vários serviços, dos quais destacamos a ação social escolar, o serviço de psicologia e orientação escolar, o serviço especializado de apoio educativo e uma biblioteca recentemente requalificada.

As associações de pais das diferentes escolas que constituem o agrupamento, segundo a direção executiva, têm potenciado o desenvolvimento da qualidade da escola. As iniciativas ultrapassaram os limites “habituais” da ação das associações de pais, constituindo-se elementos fundamentais na elaboração, preparação e concretização de projetos educativos.

A escola A possui uma associação de estudantes desde 1995, que visa, essencialmente, representar os estudantes e defender os seus interesses, organizar encontros, visitas de estudo, festas e outras atividades de interesse relevante. Este movimento associativo tem vindo a ser cada vez mais participado pelos seus associados, assim como a aumentar a sua ação na vida escolar. Possui um plano de atividades variado, mas a sua ação incide mais nas atividades lúdicas.

#### **4.4 Opções metodológicas**

Sendo o objeto de estudo desta investigação os dispositivos educativos que conferem o exercício autonomia (PE, PC e PCT) e relacionando-se os objetivos com a sua construção e avaliação, optámos por uma metodologia eminentemente qualitativa, seguido às orientações de Bogdan & Biklen (1994) e de Merriam (1988), com recurso à investigação-ação.

Assumir um estudo de pendor qualitativo é adotar uma postura filosófica fenomenológico-naturalista, que reconhece diversas realidades que podem ser construídas individual ou coletivamente, procurando a compreensão dos fenómenos sociais conforme as perspetivas dos participantes. Os estudos qualitativos são influenciados pelos contextos em que se inserem e,

consequentemente, o investigador tem de os compreender no decurso da investigação, recorrendo à flexibilidade e a um desenho de investigação emergente, sendo a recolha de dados feita essencialmente pelo investigador. Nos estudos qualitativos, a formulação do problema começa com a seleção de uma questão de partida e de uma metodologia. Usualmente, o interesse manifesto por este tipo de estudos tem origem na experiência pessoal e/ou profissional do próprio investigador. Neste sentido, selecionámos como unidade de análise (Bogdan & Biklen, 1994) um agrupamento de escolas. Consequentemente, a população é constituída pela totalidade da comunidade educativa e as amostras constituídas pelos respondentes aos inquéritos por questionários e por entrevista (individual e em *focus group*) e pelos participantes nas três intervenções formativas.

#### 4.5 A investigação-ação

A Investigação-ação é uma modalidade de investigação com uma intenção deliberada de transformação da realidade e de produzir os conhecimentos que dizem respeito às transformações realizadas. Segundo Chagas (2005) não se trata de uma «verdadeira» modalidade de investigação, porque está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, Almeida (2001, p.176) refere que

ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.

Desenvolvemos três intervenções formativas<sup>8</sup>, com posterior acompanhamento na operacionalização da aplicação dos resultados emergentes das intervenções formativas, numa lógica de “amigo crítico”. Nesta perspetiva, a investigação-ação assumiu um diretório definido por um plano de investigação e um plano de ação. O plano de investigação é sustentado pelas intervenções formativas, que estabelecem o enquadramento concetual e metodológico e pelo grupo de focagem que permite a aferição dos processos segundo uma lógica contextual. A concretização do plano de ação é sustentada pela implementação dos instrumentos da

---

<sup>8</sup> No decurso da investigação foram desenvolvidas três intervenções formativas com a duração total de 150 horas, designadamente:

- A construção da autonomia escolar: o “Quadro de referência estratégico de agrupamento ” e o projeto educativo de agrupamento;
- A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento;
- A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma.

autonomia curricular e sua monitorização e pelo “amigo crítico” que exerce o magistério de questionamento e de “ajudar” a escola e os seus agentes a refletir nas situações para que tomem as suas próprias decisões (Carmen, 1990, p.120). A adoção pelo processo de investigação-ação teve como objetivo, entre outros, incrementar a participação e envolvimento da comunidade educativa na vida da escola, assumindo um papel de agente de mudança. As mudanças são possíveis quando implicamos a comunidade educativa num mesmo dinamismo de ação e intervenção. Como referem Machado, Benavente & Costa (1990) “os processos de mudança são problemática nuclear da Investigação-acção”.

Sanches (2005, p.129) sustenta que

a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

O conceito de investigação-ação assume uma multiplicidade de aceções diferenciadas, pelo que apresentamos algumas definições que corporizam as diferentes perspetivas. Assim, Kemmis e McTaggart (1988, p.5), definiram-na como

uma forma de investigação auto-reflexiva, conduzida por participantes em situações sociais, de modo a melhorar a racionalidade e a justeza das suas próprias práticas sociais ou educativas, bem como a sua compreensão dessas práticas sociais e das situações nas quais as práticas ocorrem.

Elliott (1993) descreve-a como o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a capacidade de ação dentro da mesma. É uma reflexão sobre as ações humanas e as situações sociais vividas pelos professores, que tem como objetivo ampliar a compreensão dos docentes sobre os seus problemas práticos. As ações são encaminhadas para modificar a situação, à medida que se vá adquirindo uma compreensão mais profunda dos problemas. Latorre (2003) considera-a um termo genérico que faz referência a uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social. Cohen e Manion (1989, p.223) afirmam que a investigação-ação é um

procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários,

diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Com Kemmis (1984), a investigação-ação não só se constitui como ciência prática e moral mas, também, como ciência crítica. Ela é uma forma de indagação autorreflexiva, realizada pelos que participam (professores, alunos...) nas situações sociais, (incluindo as educativas) para melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais e educativas, da sua compreensão sobre as mesmas e das situações em que estas práticas se realizam (aulas, escolas...). Por seu turno, Lomax (1990) define-a como uma intervenção na prática profissional com a intenção de ocasionar uma melhoria. A intervenção baseia-se na investigação por implicar uma indagação disciplinada. Segundo Brown e McIntyre (1981, p.245) na investigação-ação

o investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; estas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente, aproximando-nos assim de um maior entendimento e melhoramento da nossa acção. Isto implica um processo contínuo de pesquisa e o valor do trabalho é julgado pelo que se tiver conseguido em termos de compreensão, bem como das alterações desejáveis na nossa forma de agir.

De acordo com Esteves (1986) e Silva (1999) há dois tipos de investigação-ação: a investigação-para-a-ação (versão fraca) e a investigação na/pela-ação (versão forte). No primeiro, o investigador necessita de informações e conhecimento para lhe dar posterior solução. Neste sentido, há uma separação entre o momento da pesquisa e o da investigação sobre a realidade:

o que distingue basicamente [as duas modalidades de investigação-acção] é a circunstância de ser desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução. (Esteves, 1986, p.266)

No segundo tipo ou modalidade, também denominada “investigação-ação participativa” e “experimentação social” (Esteves, 1986), a pesquisa decorre simultaneamente com a intervenção, pelo que, à medida que se conhece a realidade, ela é transformada e desse processo resulta dela um cada vez maior conhecimento. Este tipo de investigação supõe a

implicação dos atores educativos em todos os momentos e o compromisso do investigador em relação à realidade que está a pesquisar, com o intuito de a modificar. Esta metodologia presume a ideia do investigador coletivo, pois há uma interação forte e estreita entre o investigador e os atores educativos, daí resultando uma produção coletiva do conhecimento de uma ação conjunta de transformação da realidade, com base nesse conhecimento.

Recorrendo a diversos autores (Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Elliot, 1993), as características mais marcantes da investigação-para-a-ação (versão fraca) são as seguintes: tem em vista o consenso; o investigador é um especialista que não está comprometido com a ação e detém o poder sobre a investigação; é uma análise centrada no indivíduo, com uma base psicológica e é um estudo que tem em vista a eficácia. Na investigação na/pela-ação (versão forte) o investigador está com a ação; o investigador é um animador e um catalizador, procurando sempre que o grupo de trabalho chegue à identificação dos seus problemas; a análise é global e é imprescindível, nesta investigação, a sensibilização, a consciencialização e a familiarização dos participantes, condições essenciais para atingir, quer a autonomia, quer a independência dos grupos.

A investigação-ação participativa (na/pela-ação) tem diversas especificidades: o problema é colocado, analisado e resolvido em parceria (investigador e atores educativos que participam na investigação); o investigador considera os atores educativos como parceiros, insere-os no meio enquanto agentes transformadores; os efeitos da investigação verificam-se durante o processo de pesquisa; os atores intervêm em todos os momentos do processo, colaborando até na análise dos dados; o investigador envolve-se com o objeto, sendo parte interessada na solução do problema que está a investigar; há simultaneidade entre pesquisa e transformação, entre produção de saber e formação de competências para agir.

Segundo Latorre (2003) a investigação-ação participativa (na/pela-ação) é crítica, emancipatória e incorpora as ideias da teoria crítica. Centra-se na prática educativa, induzindo a emancipação dos professores nos seus propósitos, práticas de rotina e crenças, esforçando-se por mudar as formas de trabalho. Está comprometida com a transformação da organização e prática educativa num processo de questionamento e conhecimento prático de ação e mudança e um compromisso ético ao serviço da comunidade.

O nosso estudo centra a investigação na versão forte (investigação na/pela-ação), pois o problema emerge a partir da comunidade educativa que o define, analisa e se propõe resolver; o objetivo primeiro é o conhecimento e a transformação da realidade e a melhoria das condições



de trabalho no processo de ensino/aprendizagem; os atores educativos envolvidos e interessados participam plenamente na investigação em parceria com o investigador; os participantes são levados a tomar consciência dos seus próprios recursos e a mobilizá-los em benefício do próprio desenvolvimento; a participação dos atores facilita uma análise mais precisa e autêntica da realidade estudada, ajudando a perceber a situação; e, por fim, produz-se uma unidade entre teoria e prática, entre o saber e o agir sobre a realidade.

A investigação-ação em contexto educativo ganha pertinência e descola-se de outras metodologias, por permitir o diálogo entre pressupostos teóricos e a ação concreta. Esta característica afirma o seu caráter cíclico que, segundo Carr e Kemmis (1988), gera uma espiral dialética autorreflexiva de conhecimento e ação. O caráter cíclico da investigação-ação materializa-se num processo espiral que se desenvolve ao longo de quatro fases sequenciais: planificação da ação; desenvolvimento da ação; avaliar os efeitos da ação e reflexão sobre esses resultados que induzem uma nova planificação dando origem a uma nova sequência de ciclo de espirais (Kemmis, 1988).

A Figura 21 expõe as fases da investigação-ação na perspetiva de Kemmis (1988).

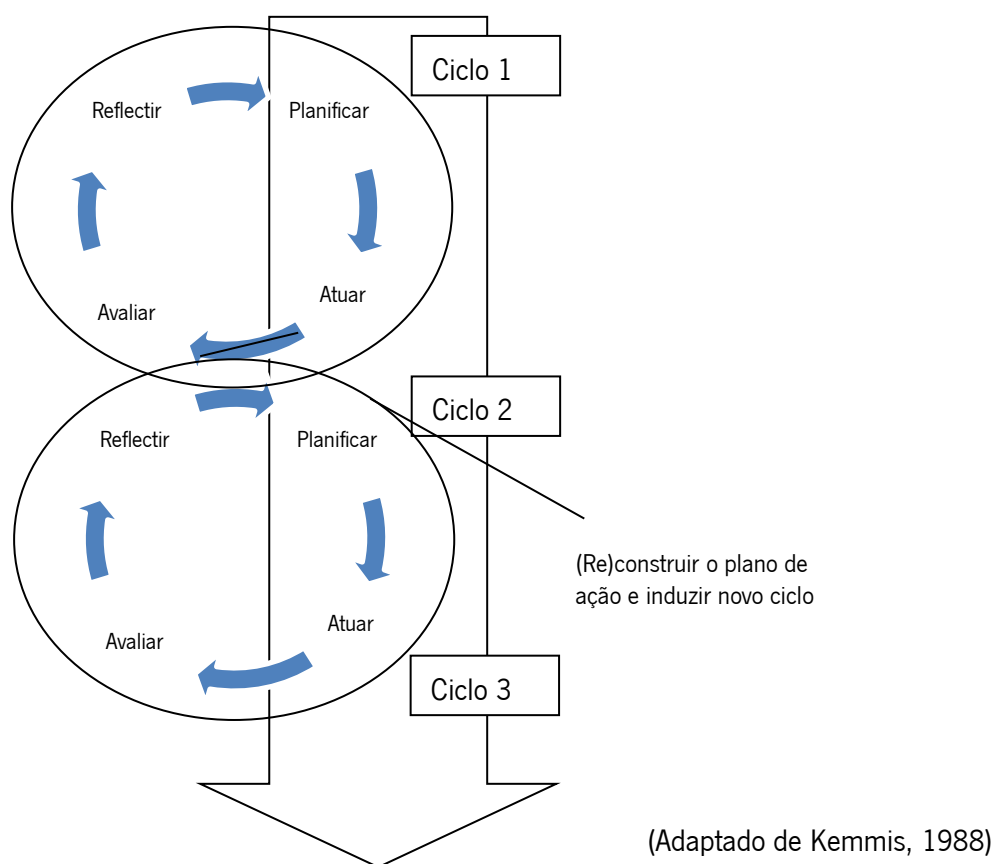


Figura 21 – As fases da investigação-ação

Em suma, a investigação-ação é um processo dinâmico, que se desenvolve numa espiral de ciclos de planificação, ação, avaliação e reflexão infundáveis, sujeita a ciclos sucessivos de interdependências em que o conhecimento sucessivamente se vai aperfeiçoando de forma flexível e rigorosa. A espiral de ciclos da investigação-ação favorece os processos de autoavaliação de escola e permite a monitorização das ações desenvolvidas no âmbito do desenvolvimento curricular.

## **4.6. Plano da intervenção formativa**

### **Introdução**

O DL n.º 75/2008 define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este normativo surge das necessidades identificadas pelo Ministério da Educação de reforçar a participação da comunidade educativa na direção estratégica das escolas, de fortalecer as suas lideranças e promover a sua autonomia, expressa-se na capacidade de auto organização da escola, sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas, ou seja, na faculdade de cada escola tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

Para cumprimento dos princípios e objetivos enunciados do artigo 4.º, admite uma diversidade de soluções organizativas a adotar no exercício da sua autonomia organizacional, em particular na organização pedagógica. Em conformidade com o artigo 9.º, ponto 1, constituem instrumentos do exercício da autonomia, o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento onde se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pela escola.

O projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento e através do qual se propõe cumprir a sua função educativa. O regulamento interno define o regime de funcionamento e convivência da escola. O plano anual e plurianual de atividades define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e o orçamento (artigo 9.º, ponto 1). Refere o ponto 2 que são ainda instrumentos de autonomia o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

O Relatório anual de atividades é o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pela escola e identifica os recursos utilizados nessa realização. A conta de gerência relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pela escola e o relatório de autoavaliação avalia o grau de concretização dos objetivos fixados no PE.

A implementação da reorganização curricular do ensino básico através, do DL n.º 6/2001, trouxe o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo [projeto curricular de escola] adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo” (artigo 3.º, alínea g)). Neste âmbito, o projeto curricular de escola assume-se como o elo de ligação fundamental entre o currículo nacional e o currículo local, contextualizado ao espaço de inserção. O normativo refere que “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma” (artigo 2.º, ponto 4).

A Lei n.º 31/2002, aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, definindo orientações gerais para a autoavaliação “que tem carácter obrigatório e desenvolve-se em permanência” (artigo 6.º). Em conformidade com os referentes anteriormente convocados compete à escola conceber, implementar e avaliar os respetivos instrumentos do exercício da autonomia.

A gestão da ação educativa assume centralidade nas opções curriculares, o que implica maior responsabilização de todos os atores educativos. Contudo, face às exigências de um processo de desenvolvimento curricular matriciado no trabalho em equipa, colaborativo, participado e na ação autónoma e emancipatória dos docentes, é necessário alterar as suas conceções predominantemente tecnicistas, ou seja, as práticas terão de orientar-se para uma racionalidade onde se perspetive o currículo como práxis e ação argumentativa. Tal, revela a importância de sensibilizar e formar docentes competentes capazes de construir projetos pedagógicos coerentes, significativos e que produzam efeitos positivos na ligação entre teoria e prática, na defesa de um modelo de currículo processual e flexível por eles reconstruído.

Neste enquadramento e atendendo à necessidade concreta de dar resposta ao problema diagnosticado na fase preparatória da investigação, quer por nós, quer pela direção executiva do agrupamento de escolas, relativos aos documentos do exercício da autonomia escolar que evidenciavam: falta de centralidade no desenvolvimento da ação educativa; desconhecimento por parte da comunidade educativa dos referidos documentos; falta de qualidade e inexistência e/ou

construção incipiente, emergiu a necessidade de qualificar os atores educativos do agrupamento de competências técnicas e metodológicas requeridas para o desenvolvimento do projeto de requalificação dos referidos documentos.

Dessa auscultação, foram definidas diretrizes para o processo de construção das bases técnicas e metodológicas para o desenvolvimento de um plano estratégico de conceção, implementação e avaliação dos seguintes instrumentos do exercício da autonomia: projeto educativo de agrupamento (PE); projeto curricular de agrupamento (PC) e projeto curricular de turma (PCT). A opinião foi consensual e traduziu-se na realização de um plano de formação global a desenvolver em 3 anos e materializou-se em três intervenções formativas, que passamos a discriminar:

- Intervenção formativa 1 (IF 1) - A construção da autonomia escolar: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento;
- Intervenção formativa 2 (IF 2) - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento;
- Intervenção formativa 3 (IF 3) - Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma.

O friso cronológico (Quadro 26) apresenta a calendarização das três intervenções formativas realizadas.

Quadro 26 – Friso cronológico das intervenções formativas



As intervenções formativas foram enquadradas no plano de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas à qual o agrupamento pertence. Seguidamente expomos a forma como foram estruturadas as intervenções formativas.

#### 4.6.1 Enquadramento metodológico das intervenções formativas

Neste ponto, apresentamos o roteiro que constitui o percurso de conceção do modelo integrado de construção e de avaliação dos documentos de gestão pedagógica: projeto educativo

de agrupamento; projeto curricular de agrupamento e projeto curricular de turma, no respeito pela identidade e pelas especificidades do contexto em que está inserido o agrupamento.

É, neste contexto, que os projetos assumem particular importância ao permitir a (re)construção da ação educativa, revelando opções e propósitos próprios e erigindo modos singulares de organização e gestão curricular.

### Modelo integrado de construção e de avaliação dos documentos de gestão pedagógica

As relações PE, PC, PAA, PCT e PS pressupõem um movimento de integração, o qual terá sempre uma causalidade no sentido do PE para os restantes projetos; haverá também, no entanto, efeitos nos momentos em que se interligam, influenciando-se mutuamente, fortalecendo-se e provocando novas dinâmicas. Os projetos devem desenvolver-se em uníssono, pois estão sujeitos à influência uns dos outros e, conseqüentemente, o resultado global da sua ação está dependente do cumprimento por parte de cada um dos seus objetivos.

O PE estabelece a orientação estratégica global de ação para o agrupamento, o PC reconceitualiza os documentos institucionais através do PE, o PCT operacionaliza o PC e o PAA dá cumprimento aos objetivos e estratégias do PE e dos PCT. Os projetos setoriais subordinam-se ao PE e a sua implementação é prescrita em sede de PC.

A Figura 22 expressa as interdependências das relações entre PE, PC, PCT, PAA e PS.

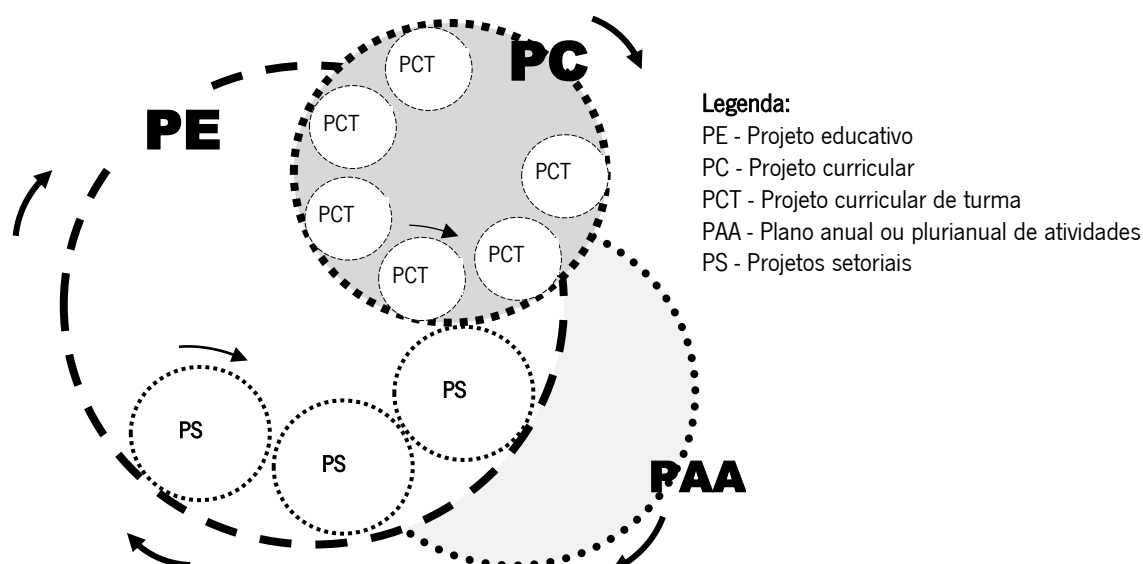


Figura 22 – Dinâmica dos PE, PC, PCT, PAA e PS

A natureza do projeto está representada na dinâmica do movimento da figura, traduzida na circulação das rodas dentadas, em que cada uma tem de cumprir a sua função. Este dispositivo apresenta uma associação de rodas dentadas engrenadas umas nas outras. Cada roda dentada tem um paralelismo com os projetos de gestão e organização escolar e uma função específica no processo de desenvolvimento curricular. As engrenagens entre os diferentes projetos devem ser harmoniosas para que a articulação da ação educativa seja significativa.

### Fases do planeamento do projeto

O planeamento do projeto compreende quatro fases distintas: conceção, desenvolvimento, avaliação e divulgação do projetos (Figura 23).

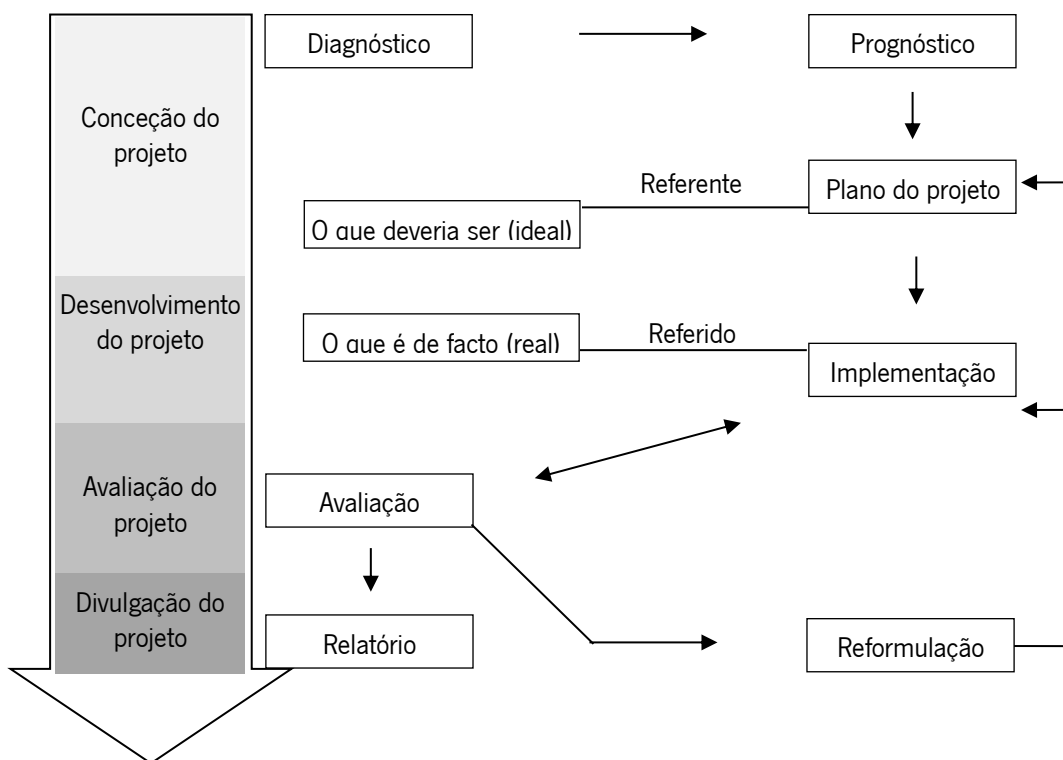


Figura 23 – Fases do planeamento do projeto

A conceção do projeto compreende o diagnóstico, o prognóstico e o plano de projeto. O diagnóstico justifica e descreve o contexto. Nesta etapa destacam-se os pontos fortes e fracos, assim como, as oportunidades e debilidades do objeto. Face às problemáticas enumeradas no diagnóstico, no prognóstico definem-se os objetivos e as estratégias conducentes à resolução das referidas problemáticas. É neste momento que se projetam, no futuro, os impactos que se

espera alcançar com o desenvolvimento do projeto. Os objetivos definem o que se pretende realizar, orientam o desenvolvimento das atividades e servem como instrumento para avaliar o que foi previsto e o que foi concretizado. As estratégias definem o modo de operacionalização dos objetivos e clarificam os referenciais. O plano do projeto é a materialização do prognóstico onde estão patentes as ações necessárias para definir, coordenar e integrar todos os planos auxiliares do projeto e define o que deve e o modo como deve ser feito no futuro para atingir os seus objetivos.. O desenvolvimento do projeto é a fase da sua implementação isto é, a sua operacionalização.

Na fase da avaliação do projeto procede-se à recolha de dados, através de um modelo integrado de avaliação dos projetos do exercício da autonomia, sobre os quais se estabelecem juízos de valor estruturados por um quadro de referência, ancorado em critérios e indicadores, com vista à tomada de decisão que permita a definição de planos de melhoria para a escola. A avaliação de projetos é um processo de trabalho que permite à direção executiva, às lideranças intermédias, aos docentes e aos autores educativos em geral orientar e dar sentido à tomada de decisões sobre o desenvolvimento curricular. É um processo de trabalho colaborativo e de reflexão na comunidade educativa que, a partir dos dados obtidos pela escola, através de uma multiplicidade de estratégias avaliativas: avaliação de conteúdo; avaliação de processo; avaliação de impacto; avaliação de resultado e avaliação externa se analisam e valorizam as ações desenvolvidas individual e coletivamente para identificar os pontos fortes, os pontos fracos, as ameaças e as oportunidades, assim como, as causas que lhes dão origem. Este procedimento favorece o estabelecimento de um plano de ação que oriente o desenvolvimento curricular no sentido de dar continuidade e permitir a consolidação dos aspetos positivos e atender aqueles que requerem melhoria.

Para que os resultados da avaliação integrada de projetos sejam uma fonte de informação privilegiada e de qualidade são necessários compromissos partilhados pela comunidade educativa para elevar a qualidade do serviço que a escola presta. É um trabalho coletivo, desenvolvido pelos diversos atores, para consciencialização das dinâmicas existentes e, assim, conduzir adequadamente as ações coletivas promotoras da melhoria da escola. Tratar-se-á de um processo de autoavaliação holística de escola, em que esta assume o protagonismo no processo de melhoria, instruindo práticas que produzam inovação e desenvolvimento sustentado. Aragón e Juste (1992) entendem que a avaliação interna será a única modalidade passível de proporcionar a dimensão formativa da avaliação, possibilitando à escola aprender no

contexto social de permanente mudança (Santos Guerra, 2001). O vertiginoso ritmo de mudança da sociedade atual e a crescente autonomia dada à escola nos seus processos de organização e gestão escolar são elementos que justificam a premência da avaliação de projetos.

As pressões para a mudança na procura de soluções que potenciem o sucesso educativo originam novas concepções de educação e de formação, agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e altera o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não de um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central. (Fernandes, 2000, pp.32-33)

Neste enquadramento privilegiar-se-á a metodologia de projeto permite o desenvolvimento consistente da ação educativa. Santos Guerra (2001) sustenta que as razões para avaliar a escola exigem uma racionalidade na gestão de projetos, que permite uma reflexão rigorosa e sistemática sobre a qualidade da sua planificação e do desenvolvimento na escola, assim como, a necessidade de compreender a realidade escolar para promover a mudança.

A organização e gestão escolar sustentada na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos permitirá a compreensão dos sentidos e das naturezas das práticas educativas.

O PE, o PC, o PCT, o PAA e os PS são os projetos de gestão pedagógica que importa conceber, desenvolver e avaliar de forma integrada, a sua avaliação constitui o dispositivo de autoavaliação de escola. Para que a avaliação seja holística e se estabeleça uma conexão entre os diversos projetos há que definir dimensões da avaliação, transversais a todos os projetos. Para o cumprimento deste objetivo recorreremos à metodologia da referencialização enquanto

processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional). A referencialização consiste em assinalar num contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projectos de formação e avaliações. (Figari, 1996, p.52)

A referencialização como uma prática de investigação e de avaliação, procura e/ou constrói as referências criteriosamente mais adequadas ao contexto, no intuito de contribuir para a melhoria/aperfeiçoamento da escola.

Neste sentido é necessário construir uma estrutura de avaliação que seja transversal a todos os projetos que se materializa no referencial de avaliação em que o objeto de avaliação independentemente de ser o PE, o PC, o PCT, o PAA ou o PS está sempre dependente das mesmas dimensões de avaliação. Neste encadeamento, propomos que as dimensões do objeto a avaliar se subdividam em quatro domínios (Quadro 27): domínio processual – transversal a



todos os projetos; domínio nuclear - específico a cada projeto; domínio complementar – aprofundamento das concepções e representações dos inquiridos (itens abertos do questionário) e domínio dos resultados – produto dos PCT (não foi objeto de avaliação).

Quadro 27 – Domínios constituintes do objeto a avaliar

Domínios	Processual
	Nuclear
	Complementar
	Resultados

O domínio processual, colateral aos projetos, compreende as dimensões que apresentamos no Quadro 28

Quadro 28 - Dimensões do domínio processual

Domínio	Dimensões
Processual	Conceção
	Execução
	Estrutura
	Visibilidade
	Impactos

No domínio nuclear estabelecem-se as especificidades de cada projeto sem perder o sentido da relação existente entre os projetos. O PE consagra a orientação educativa da escola, o PC estabelece as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e/ou programas das disciplinas, o PCT constitui o plano de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do PC, visando adequá-los ao contexto de cada turma, o PAA define, em função do PE os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e os PS em conformidade com o PE e o PC constituem propósitos de enriquecimento curricular.

O Quadro 29 apresenta a relação entre as dimensões dos projetos no contexto do domínio nuclear.

Quadro 29 – Relação entre as dimensões dos projetos no contexto do domínio nuclear

Domínio	Dispositivos educativos / dimensões				
	PE	PC	PCT	PAA	PS
Nuclear	Organização e gestão escolar	Organização e gestão escolar			
		Projeto curricular de turma (PCT)	Diagnóstico da turma		
	Desenvolvimento curricular	Plano anual e plurianual de atividades (PAA)	Estratégia de ação		
		Projetos de enriquecimento curricular			Conceção e desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular em conformidade com os objetivos do PE
Organização estratégica	Competências, objetivos e conteúdos	Metodologias	Avaliação das aprendizagens		Conceção e desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular em conformidade com os objetivos do PE
	Metodologias	Recursos Educativos	Projeto de turma		
		Avaliação das aprendizagens	Plano anual de atividades		
		Planificações			
		Autoavaliação			
		Plano tecnológico			
		Formação e avaliação docente	Incorporação transversal		
					Divulgação

O domínio dos resultados compreende somente o PCT, que operacionaliza a ação educativa em função dos outros projetos que o induzem. O produto dos resultados escolares só é observável através do resultado da aplicação do PCT (Quadro 30).

Quadro 30 – Relação entre as subdimensões dos projetos no contexto do domínio dos resultados

Domínios	Subdimensões				
	PE	PC	PCT	PAA	PS
Resultados			Resultados do: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sucesso académico</li> <li>▪ Abandono escolar</li> <li>▪ Participação da comunidade educativa</li> </ul>		

O PE, o PC, o PAA e os PS estão indiretamente relacionados com o sucesso académico, abandono escolar e participação da comunidade educativa na “vida” da escola. Como já foi referido anteriormente, o PE estabelece a orientação global da escola através da definição dos objetivos e estratégias pelas quais a escola se propõe cumprir a ação educativa. O PC é um documento que reconcetualiza o currículo nacional em função do PE, conseqüentemente é um documento de prescrição curricular que é operacionalizado pelo PCT. O PAA surge da necessidade de dar resposta a objetivos do PE que foram induzidos em fases anteriores pelos resultados da implementação do desenvolvimento curricular do PCT, ou seja, o PAA desenvolvendo-se no interior dos PCT em conformidade com o PE, mas também advém da necessidade de ajuste à especificidade de cada turma que é aferida através do seu diagnóstico patente no PCT. Os PS comungam do mesmo princípio do PAA, logo são projetos que devem ser concebidos em função das necessidades de enriquecimento curricular da escola previamente diagnosticadas em sede do PE e operacionalizado em sede de PCT. O produto do desenvolvimento do PCT é o resultado do sucesso académico, do abandono escolar e da participação da comunidade educativa.

Neste sentido, submetendo os projetos às mesmas dimensões de avaliação obtemos uma visão holística dos processos de conceção, implementação e avaliação dos referidos projetos. A abordagem é estabelecida num todo, no seu contexto e não através de uma visão singularizada. Esta perspetiva significa que os projetos de gestão pedagógica são indivisíveis, não podendo ser entendidos através de uma análise separada e compartimentada, pois a sua compreensão exige uma abordagem sistémica, que podemos interpretar como a procura de uma visão holística, sendo considerada a forma de perceber a realidade do serviço prestado pela escola e a abordagem sistémica, o primeiro nível de operacionalização desta visão.

A abordagem sistémica exige a assunção de um paradigma crítico, uma nova

racionalidade, não é mera soma dos resultados de todos os projetos, mas os projetos que compõem o todo, e é o todo que determina o comportamento dos projetos. Esta visão integrada dos projetos permite perceber o sentido da escola, pois esta não é a soma de projetos, mas são eles a escola, percebendo-a como uma série de processos e atividades interligadas.

O resultado de uma avaliação de projetos concebida de forma global e transversal permite uma avaliação mais coerente, válida e fiável, o que permitirá identificar os pontos fortes e os pontos fracos (debilidades, fraquezas) do desenvolvimento curricular, identificar as oportunidades e as ameaças e procurar estratégias assentes nos pontos fortes e oportunidades para colmatar os pontos fracos e as ameaças.

A referencialização poderá ser uma modelização que servirá de fio condutor de um dispositivo de avaliação dos projetos que permitirá captar o sentido coletivo da escola. A avaliação não é um processo neutro nem objetivo, na medida em que existe “sempre um cliente e uma agenda” (Afonso, 2002, p.53) onde confluem ideologias e dimensões políticas, ou seja, o ato de avaliar envolve um referencial que é um produto de escolhas que privilegiam uma determinada perspetiva sobre a escola que, de acordo com Correia (2006) deverá considerar a escola como uma organização específica em que a avaliação assenta numa estrutura aberta, que responda às necessidades próprias de uma escola inserida num contexto que lhe é particular.

A metodologia da referencialização proporciona a leitura da realidade através da procura das referências criteriosamente adequadas ao contexto, num processo de procura de referentes, seleção de critérios e operacionalização de um sistema de indicadores com o intuito da problematização, concetualização, e explicitação do quadro de referência, emergente do desenvolvimento do processo de construção do referencial. A referencialização tem o seu epílogo com a emergência do quadro de referência que sustente e compreenda os referentes relevantes da escola.

#### **4.6.2 Intervenções formativas**

Neste ponto apresentamos, separadamente as distintas intervenções formativas que relembramos: IF 1 - A construção da autonomia escolar: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento; IF 2 - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento; e IF 3 - Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma.

Foi nossa preocupação que as intervenções formativas fossem centradas no contexto escolar e nas práticas profissionais, orientadas para a resolução de problemas do agrupamento e tendo como objetivo final a melhoria do processo ensino e da aprendizagem dos alunos.

Assim, foram planeadas para dar resposta às problemáticas identificadas e desencadear a busca de soluções promovendo a aplicação/experimentação e momentos de reflexão/melhoria, avaliando continuamente os resultados provocados, em momentos sucessivos de ação e de reflexão. Foram desenvolvidas na modalidade de oficina de formação em conformidade com o regime jurídico do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que procedeu a acreditação e creditação das referidas intervenções e orientaram-se para os seguintes objetivos:

- a) Delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento da ação educativa;
- b) Assegurar a funcionalidade dos produtos obtidos, para a transformação das práticas;
- c) Refletir sobre as práticas desenvolvidas;
- d) Construir novos meios processuais ou técnicos.

A realização das intervenções formativas recaiu sobre as necessidades de formação processual e técnica em torno dos documentos do exercício da autonomia escolar e conseqüente produção de materiais utilizáveis na conceção e avaliação dos referidos dispositivos educativos. Cada formação desenvolveu-se em 50 horas distribuídas por 13 sessões presenciais onde os intervenientes produziam trabalho conjunto, de natureza prática e num incontável número de horas de trabalho não presencial afetos à construção de referenciais, à construção de instrumentos de recolha de dados, à sua aplicação, à análise e tratamento de dados, à elaboração de relatórios, em suma, a todo o processo que engloba a conceção e avaliação do PE, do PC e do PCT.

Na IF 1 apresentamos, detalhadamente, a referencialização do processo de construção e de avaliação do PE. Na IF 2 e na IF 3, por questões de parcimónia, apenas expomos os referenciais. De igual modo, expomos o modelo comum de avaliação das três intervenções formativas.

### **Modelo de avaliação das intervenções formativas**

A avaliação é um processo dinâmico, sistemático e rigoroso de

Identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do

valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos. (Stufflebeam & Shinkfield, 1993, p.183)

Para as intervenções formativas, seguimos um processo de avaliação (Quadro 31).

Quadro 31 – Processo de avaliação das intervenções formativas

Calendarização	Instrumentos de recolha de dados
Sessão 3 Sessão 13	Inquérito por questionário aplicado aos participantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fase 1 - No decorrer do processo da intervenção formativa;</li> <li>▪ Fase 2 - No final da intervenção formativa.</li> </ul>

Nas fases de concretização das três intervenções formativas, optámos por construir um único inquérito por questionário destinado aos participantes, que foi submetido a um processo de avaliação por acordo de juízes que o validaram e recomendaram a explicitação de algumas considerações para a sua aplicação, a saber:

Na fase 1 – questionário **no decorrer do processo** formativo, o inquérito foi aplicado na terceira sessão e teve como finalidade recolher informações sobre o desenvolvimento da formação, para controlar o processo e os resultados e avaliar as expectativas referentes à intervenção formativa. Outra intenção era reunir informações que pudessem auxiliar na tomada de decisão sobre hipotéticos ajustes, aperfeiçoamentos e/ou reformulações do projeto inicial; na redefinição de metas, prazos e objetivos; no retificar fatores ineficazes e na procura de novas estratégias para novos problemas.

Na fase 2 – questionário **no final do processo** formativo, foi aplicado na décima terceira (última) sessão. Os objetivos eram comparar o estado alcançado com os resultados previstos; ajuizar sobre os resultados obtidos e sobre a sua aplicação e avaliar e analisar os efeitos da intervenção formativa. Ao questionário da fase 1 foram acrescentadas duas dimensões à parte I, que se prenderam com a avaliação e os impactos da formação.

No global, pretendíamos que a informação que emergisse do processo de recolha de dados permitisse aferir a validade e qualidade das intervenções formativas, garantindo a sua eficácia enquanto fator indutor de inovação da organização e gestão do desenvolvimento curricular através dos instrumentos do exercício da autonomia escolar.

O questionário na 1.<sup>a</sup> fase é composto por duas partes: a parte 1 contém 24 itens de

resposta fechada, associados a uma escala de *Likert* e, na parte 2, 3 itens de resposta aberta. Na parte 1 os dados são tratados recorrendo à estatística descritiva (média e desvio padrão), na parte 2 recorreremos à análise de conteúdo que “funciona por desmembramento do texto em unidades, categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2004, p.153). O critério adotado no tratamento destes inquéritos foi o critério semântico de categorias temáticas (Bardin, 2004), ou seja, os pontos fortes, os pontos fracos e os impactos da intervenção formativa.

Na 2.<sup>a</sup> fase, na parte 1, foram acrescentadas duas dimensões a “Avaliação” e os “Impactos da formação” que contêm respetivamente 3 e 7 itens, mantendo-se a parte 2 inalterável.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados na avaliação das intervenções formativas 1 e 2 foram simplificados na intervenção formativa 3, por nas anteriores formações já termos aferido o seu processo de desenvolvimento, em conformidade com os resultados da avaliação.

Em anexo, apresentamos os instrumentos de recolha de dados aplicados aos intervenientes nas três IF realizadas no âmbito desta investigação:

- I. Anexo 1 - Inquérito por questionário (Avaliação da intervenção formativa 1 e 2: Fase 1- No decorrer do processo) 449
- II. Anexo 2 – Inquérito por questionário (Avaliação da intervenção formativa 1 e 2: Fase 2- No final do processo)
- III. Anexo 3 - Avaliação da intervenção formativa 3: Fase 2- No decorrer do processo - Projeto curricular de turma
- IV. Anexo 4 - Avaliação da intervenção formativa 3: Fase 2- No final do processo - Projeto curricular de turma

#### **4.6.3 Intervenção formativa 1 - A construção da autonomia curricular: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento**

A IF surgiu como resposta à necessidade de alteração do *status quo* vigente, diagnosticado pelo próprio agrupamento e que se sentia incapaz, por si só, de proceder às mudanças necessárias que conduzissem à construção de um PE representativo da nova organização dos estabelecimentos de ensino, assim como da estruturação do documento que fosse representativo da prescrição normativa, ao nível da realidade contextual dos agrupamentos. A formação funcionou numa lógica de participação, onde todos foram responsáveis e implicados no processo de conceção, desenvolvimento e avaliação do PE e foi

desenvolvida em duas fases: a primeira centrou-se na conceção do quadro de referência, pilar estruturante dos processos de avaliação global da escola, que permitiu organizar ideias, apontar caminhos e definir opções, de maneira a ter uma visão global do trabalho a desenvolver; a segunda compreendeu a operacionalização do quadro de referência através da avaliação e posterior (re)construção do PE .

Houve uma preocupação acrescida nesta primeira intervenção formativa que se prendeu com a construção do quadro de referência. Era necessário que a sua conceção fosse adequada, pertinente e eficaz ao longo de toda a investigação, pois da sua qualidade e atualidade dependeria a estruturação de todos os documentos da autonomia que, conforme o cronograma da investigação, podemos verificar só se realizaram três anos mais tarde. O quadro de referência tinha de resistir incólume na sua generalidade a alterações nos referentes. Foi, então, aprofundada a revisão bibliográfica e a auscultação de especialistas para perspetivar pontos de vista e consolidar ideias, dando origem à estruturação do quadro de referência holístico, ou seja, com conteúdo relevante e sólido, que sustentasse todos os projetos do agrupamento. Frequentaram a intervenção formativa 21 atores educativos, assim distribuídos (Tabela 17).

Tabela 17 - Participantes na intervenção formativa 1

<b>Participantes</b>	<b>Quantidade</b>
Direção executiva	2
Coordenadores de departamento	6
Coordenadores de diretores de turma	2
Coordenadores de ano	4
Coordenador da educação especial	1
Educadoras	1
Professores 1.º ciclo	1
Professores 2.º ciclo	1
Professores 3.º ciclo	1
Presidente da associação de pais	1
Presidente da associação de estudantes	1
<b>Total</b>	<b>21</b>

### **Planificação da intervenção formativa 1**

A IF 1 realizou-se entre setembro de 2008 e fevereiro de 2009, no agrupamento e teve os seguintes objetivos: problematizar a pertinência dos documentos de gestão pedagógica; contribuir para a melhoria destes; referencializar o processo de construção e avaliação dos



projetos; instituir uma cultura colegial na procura de planos de ação e procedimentos; refletir sobre as implicações e dificuldades na elaboração do PE no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem; constituir uma equipa de docentes para supervisionar a conceção, implementação e avaliação do PE; avaliar o PE; e (re)construir o PE (quadro 32).

Quadro 32 – Planificação da intervenção formativa 1

Sessões	Duração (horas)	Conteúdos	
1. <sup>a</sup>	4	Considerações gerais	Apresentação do plano: discussão dos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Problematização Instrumentos do exercício da autonomia Conceito de desenvolvimento curricular Conceito de currículo Níveis de concretização curricular Vigência dos instrumentos do exercício de autonomia
2. <sup>a</sup>	4	Enquadramento metodológico da construção e avaliação do PE	Metodologia da referencialização Dupla função de construção e avaliação do referencial
3. <sup>a</sup>	4	Quadro de referência	Conceção do quadro de referência para a construção e avaliação dos dispositivos educativos
4. <sup>a</sup>	4		
5. <sup>a</sup>	4		
6. <sup>a</sup>	4	Enquadramento concetual do PE	Enquadramento legal Conceito de PE Características do PE Trâmites legais para a elaboração e aprovação do PE Relação do PE com os outros instrumentos do exercício da autonomia
7. <sup>a</sup>	4	Conceção do PE	Abordagem à conceção do PE Reflexão sobre a escola que temos e pretendemos Áreas de intervenção prioritária da escola Planeamento da construção, desenvolvimento e avaliação do PE
8. <sup>a</sup>	4	Referencial do PE	Conceção do referencial para a construção e avaliação do PE
9. <sup>a</sup>	4		
10. <sup>a</sup>	4	Modelo de avaliação do PE	Conceito de avaliação Modelos de avaliação Modelo integrado de avaliação e (re)construção do PE Métodos e técnicas de avaliação do PE Instrumentos de avaliação do PE
11. <sup>a</sup>	4	Modelo de construção e avaliação do PE	Construção dos instrumentos de recolha de dados
12. <sup>a</sup>	4		
13. <sup>a</sup>	2	Avaliação da intervenção formativa	Reflexão e análise da intervenção formativa – pontos fortes e pontos fracos

A programação das sessões de trabalho foi feita, sessão a sessão, em conformidade com a complexidade da realização das tarefas autónomas que cada elemento necessitava para as cumprir.

### **Conceção do quadro de referência estratégico do agrupamento**

A conceção de um “Quadro de referência estratégico do agrupamento” (QREA) emerge da necessidade de constituir o enquadramento para a aplicação da política de desenvolvimento da orientação educativa global do agrupamento. Tributário das orientações definidas pelo Ministério da Educação, a sua conceção tem espaços de autonomia que importa construir em prol do respeito das características intrínsecas de cada escola. É em torno da perspetiva dual entre a heteronomia e a autonomia que existe um espaço para a sua implementação, o que exige uma forte concentração e articulação de esforços por parte da comunidade educativa.

Neste sentido, o agrupamento assumiu a conceção do QREA sendo marcado numa primeira fase pela reflexão prospetiva para a qual foram convocados os seguintes referentes externos:

- CAF - Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework);
- MABE - Modelo de avaliação da biblioteca escolar;
- PAVE - O Perfil de Autoavaliação de Escola;
- Quadro de referência para a avaliação externa das escolas (Inspeção-Geral da Educação - IGE);
- PAR – Projeto de Avaliação em Rede.

Da desconstrução dos referentes, edificámos o “Quadro de referência estratégico do agrupamento” (Quadro 33) que reflete todas as ações que o agrupamento desenvolve.

O QREA foi estruturado em 4 dimensões: organização e gestão escolar, desenvolvimento curricular, organização estratégica e resultados. Cada uma das dimensões está subdividida em subdimensões.

Quadro 33 – Quadro de referência estratégico do agrupamento

Dimensões	Subdimensões
Organização e gestão escolar	Organização e gestão escolar
	Estruturas de orientação educativa
	Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade
	Gestão dos recursos humanos
	Avaliação dos recursos humanos
	Gestão de recursos financeiros e materiais
	Serviços
	Atividades de enriquecimento curricular
	Infraestruturas e equipamentos
	Plano tecnológico
Desenvolvimento curricular	Instrumentos do exercício da autonomia
	Processo de ensino e de aprendizagem
	Modelo de avaliação dos alunos
	Articulação e sequencialidade
	Apoio pedagógico e orientação educativa
	Oferta educativa do agrupamento
Organização estratégica	Visão e estratégia
	Formação dos recursos humanos
	Ambiente/clima
	Motivação e empenho
	Abertura à inovação
	Parcerias, protocolos e projetos
	Imagem da escola
	Processo de autoavaliação da escola
	Meio familiar
Divulgação	
Resultados	Sucesso académico
	Abandono escolar
	Participação da comunidade educativa na escola

### Conceção do processo de avaliação e (re)construção do projeto educativo

O processo de avaliação e (re)construção do PE foi concretizado em dez fases que se elencam no Quadro 34.

Quadro 34 – Fases do processo de avaliação e (re)construção do PE

Fases	Ação
1. <sup>a</sup>	Sensibilização da comunidade educativa para a avaliação/(re)construção do PE Promotor: conselho pedagógico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover uma cultura de avaliação como base de um processo de melhoria continuada</li> <li>▪ Promover na comunidade educativa o interesse e o compromisso de participar ativamente nos processos de avaliação/(re)construção do PE</li> </ul>
2. <sup>a</sup>	Formação da equipa de avaliação/(re)construção do PE Promotor: conselho pedagógico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constituir uma equipa de avaliação/(re)construção do PE</li> <li>▪ Escolher o coordenador da equipa</li> </ul>
3. <sup>a</sup>	Conceção do modelo de avaliação e (re)construção do PE Promotor: Investigador <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporcionar formação teórica e metodológica dos processos de avaliação/(re)construção do PE, à equipa:</li> <li>▪ Concetualizar um modelo de construção, desenvolvimento e avaliação do PE</li> <li>▪ Construir o quadro de referência</li> <li>▪ Construir o referencial de construção e avaliação do PE</li> <li>▪ Construir os instrumentos de recolha de dados</li> </ul>
4. <sup>a</sup>	Apresentação do modelo de avaliação e de reconstrução do PE à comunidade educativa Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PE <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar o modelo de avaliação/(re)construção do PE</li> <li>▪ Criar um plano de ação consensual</li> </ul>
5. <sup>a</sup>	Desenvolvimento da avaliação PE Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PE <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar os instrumentos de recolha de dados</li> <li>▪ Recolher evidências do desenvolvimento do PE</li> <li>▪ Analisar e tratar os dados recolhidos</li> <li>▪ Fazer o diagnóstico do contexto interno e externo</li> </ul>
6. <sup>a</sup>	Apresentação do relatório de avaliação do PE ao conselho pedagógico Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PE <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar os resultados da avaliação do PE</li> </ul>
7. <sup>a</sup>	Elaboração do plano de melhoria de (re)construção do PE Promotor: conselho pedagógico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constituir grupos de trabalho (por departamento) para definição dos objetivos e estratégias face às problemáticas emergentes dos resultados da avaliação</li> <li>▪ Elaborar o plano de melhoria</li> </ul>
8. <sup>a</sup>	(Re)construção do PE Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PE <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Re)construir o PE em conformidade com o plano de melhoria</li> </ul>
8. <sup>a</sup>	Aprovação do PE no conselho geral Promotor: Diretor <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprovar o PE</li> </ul>
9. <sup>a</sup>	Divulgação do PE <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divulgar o novo PE a toda a comunidade educativa (reunião geral de docentes, reunião geral de alunos, reunião com os assistentes, seminário com encarregados de educação e grupos de interesse, Internet, brochuras, placares, ...)</li> </ul>
10. <sup>a</sup>	Implementação do PE Promotor: conselho pedagógico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir o processo de monitorização dos resultados do desenvolvimento do PE</li> </ul>

Para a conceção do modelo de avaliação e (re)construção do PE, nomeadamente, na conceção do referencial de construção e de avaliação e dos instrumentos de recolha de dados foi seguido o processo de referencialização. O referencial do PE possui duas valências: por um lado, constitui-se como estrutura do projeto (processo de construção) e de avaliação da própria estrutura num momento posterior, por outro lado, serve de referência à construção dos instrumentos de recolha de dados (processo de avaliação).

A referencialização como prática de construção e de avaliação de dispositivos educativos já foi explicitada anteriormente. Contudo, sintetizamos no Quadro 35 o processo na dupla função de construção e de avaliação de um referencial (Reis, 2005).

Quadro 35 - Processo de referencialização com dupla função: Construção e avaliação de um dispositivo educativo.

1ª Fase - construção do dispositivo educativo	2ª Fase - avaliação do dispositivo educativo
<p>O avaliador apenas terá em conta os dois primeiros elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O objeto;</li> <li>▪ O referencial.</li> </ul>	<p>O avaliador disporá, nesta fase, de mais um elemento do que na fase da construção - a instrumentação.</p>
<p>No objeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A situação é a mesma - dispositivo educativo – PE;</li> <li>▪ A operação é de construção do PE;</li> <li>▪ As dimensões são as mesmas da avaliação.</li> </ul>	<p>No objeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A situação é a mesma - dispositivo educativo – PE;</li> <li>▪ A operação é de avaliação do PE;</li> <li>▪ As dimensões são as mesmas da construção.</li> </ul>
<p>No referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os critérios são os mesmos;</li> <li>▪ Os indicadores são os mesmos.</li> </ul>	<p>No referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os critérios são os mesmos;</li> <li>▪ Os indicadores são os mesmos.</li> </ul>
	<p>Utiliza instrumentos de recolha de dados que permitem, através dos seus itens, a avaliação dos critérios patentes no referencial. Os itens estão sempre associados a uma escala quantitativa ou qualitativa.</p>

Retomando o processo de referencialização, na 2.ª etapa, delimitámos o objeto, definimos a situação, neste caso, o dispositivo educativo PE, enquadrada pelo DL n.º 75/2008. A operação do objeto centra-se num aspeto concreto da situação da avaliação que é o processo de construção e/ou avaliação do PE. As dimensões, elementos constitutivos da operação de avaliação, emergirão na 4.ª etapa, a quando do registo dos referentes e procura de indícios. Na 3.ª etapa, pesquisámos os referentes externos e internos que, direta ou indiretamente, estavam relacionados com o objeto. A pesquisa foi minuciosa para que nenhum referente estruturante do

quadro legal fosse esquecido e que atendesse aos referentes internos, que são o garante da contextualização do referencial. Atentamos nas teorias para que o enquadramento concetual legitimasse o sentido que pretendíamos dar à construção e/ou avaliação do PE (Quadro 36).

Quadro 36 - Referentes externos e internos do PE

Objeto	Referencial	
Situação: Dispositivo educativo PE	Origem dos referentes e referentes: Administração central: Lei n.º 46/86 (LBSE) DL n.º 75/2008 (regime de autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação) Lei n.º 6/2001 (Reorganização Curricular do Ensino Básico) DN n.º 1/2005 (avaliação das aprendizagens no ensino básico) Despacho n.º 12 591/2006 (define as normas de funcionamento das AEC) DN n.º 50/2005 (define os princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação e de acompanhamento) Currículo Nacional Programas das disciplinas Perfil de escola ou agrupamento Desempenho escolar dos alunos – IGE Lei n.º 31/2002 (sistema de avaliação da educação do ensino não superior) Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos da IGE Programas do Ministério (DGIDC)	
Operação: Construção e/ou avaliação do PE	Contexto escolar: Projeto educativo (anterior) Projeto curricular Plano anual de atividades Projeto curricular de turma Atas das estruturas de orientação educativa Estatísticas dos resultados escolares ...	
	Teóricos: Investigadores educacionais (Antúnez, 2000; Barbier, 1996; Barroso, 1992; Costa, 1994; Figari, 1996; Leite, 2000; Macedo, 1994; Ramos, 1997; Rodrigues, 1995; Zabalza, 1992)	
Dimensões	Critérios	Indicadores

Após a seleção dos referentes, recorreremos a uma grelha auxiliar, onde procedemos ao seu registo em conformidade com o objeto. Seguidamente, procedemos à sua análise donde emergiram, naturalmente, os elementos estruturantes, ou seja, as dimensões e, para cada uma

delas, surgiu uma listagem de aspetos a considerar na construção e/ou avaliação. Foi nesta crescente apropriação e construção de conhecimento sobre o objeto de estudo, que se procedeu à edificação de um conjunto de dados, que deram corpo à construção dos critérios e indicadores do referencial (Quadro 37).

Quadro 37 - Desconstrução dos referentes do PE

Referentes	Aspetos a considerar
<b>Administração central</b>	
Lei n.º 46/86 (LBSE);	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição do atual sistema educativo.</li> <li>▪ Quadro de princípios gerais e de princípios organizativos a respeitar pelas escolas (descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas de ação educativa).</li> <li>▪ Desenvolvimento do espírito e da prática democrática (autonomia, através de processos de participação, de gestão e de decisão).</li> </ul>
DL n.º 75/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Define PE enquanto documento que consagra a orientação educativa da escola no qual se explicitam os princípios, os valores e as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa</li> <li>▪ Competências da direção executiva</li> <li>▪ Competências do conselho pedagógico</li> <li>▪ Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo</li> <li>▪ Contratos de autonomia</li> <li>▪ Elaboração e aprovação do PE</li> <li>▪ Competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.</li> </ul>
DL n.º 6/2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Princípios gerais de desenvolvimento do currículo (PC e PCT)</li> <li>▪ Organização e gestão do currículo nacional</li> <li>▪ Áreas curriculares não disciplinares</li> <li>▪ Área de Projeto enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de projetos</li> <li>▪ Formações transdisciplinares</li> </ul>
DN n.º 1/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Processo de avaliação dos alunos (critérios de avaliação, avaliação diagnóstica, formativa e sumativa interna e externa)</li> <li>▪ Condições especiais de avaliação</li> </ul>
Despacho n.º 12 591/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização, gestão e desenvolvimento das AEC</li> </ul>
DN n.º 50/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.</li> </ul>
Curriculo Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competências gerais do ensino básico</li> <li>▪ Competências específicas por ciclo e disciplina</li> </ul>
Programas das disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização curricular</li> <li>▪ Princípios orientadores da ação pedagógica</li> <li>▪ Programa das disciplinas (objetivos e conteúdos)</li> </ul>

Perfil de escola ou agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos estruturantes para a caracterização da comunidade educativa</li> </ul>
Desempenho escolar dos alunos –IGE;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicadores de referência de apoio à autoavaliação das escolas, designadamente, à aferição do desempenho dos alunos (taxas de transição e de sucesso, percentagens, coeficientes de conclusão, eficácia interna, duração média dos anos de escolaridade, ...)</li> </ul>
Lei 31/2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição da estrutura de avaliação de escola (autoavaliação e avaliação externa)</li> <li>▪ Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares</li> <li>▪ Inserção no mercado de trabalho</li> <li>▪ Organização e desenvolvimento curricular</li> <li>▪ Participação da comunidade educativa</li> <li>▪ Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos</li> <li>▪ Adoção e utilização de manuais escolares</li> <li>▪ Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes</li> <li>▪ Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos</li> <li>▪ Eficiência de organização e de gestão</li> <li>▪ Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante</li> <li>▪ Colaboração com as autarquias locais</li> <li>▪ Parcerias com entidades empresariais</li> <li>▪ Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos</li> </ul>
IGE - Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quadro referencial para a autoavaliação de escola</li> <li>▪ Orientações para o desenvolvimento do processo de autoavaliação de escola</li> </ul>
Programas do Ministério (DGIDC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa Nacional de Leitura</li> <li>▪ Programas de educação para a saúde</li> <li>▪ Programa nacional de ensino do português</li> <li>▪ Programa de formação em ensino experimental das ciências</li> <li>▪ Programa do desporto escolar</li> <li>▪ Programa de formação contínua em matemática</li> </ul>

### Contexto escolar

PE (anterior)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados da avaliação do PE referentes:</li> <li>▪ Conceção e planeamento do PE</li> <li>▪ Execução do PE</li> <li>▪ Estrutura do PE</li> <li>▪ Visibilidade do PE</li> <li>▪ Divulgação do PE</li> <li>▪ Grau de concretização dos objetivos e medidas de ação</li> </ul>
PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados da avaliação do PC:</li> <li>▪ Elementos constitutivos (dimensões estruturais)</li> <li>▪ Processo de desenvolvimento</li> <li>▪ Conteúdo</li> </ul>



PAA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados da avaliação do PAA</li> </ul>
PCT	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados da avaliação dos PCT</li> </ul>
Atas das estruturas de orientação educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referências ao grau de concretização dos objetivos e medidas de ação</li> </ul>
Estatísticas dos resultados escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceção do diagnóstico</li> <li>▪ Conceção de estratégias e medidas de ação em conformidade com os resultados</li> </ul>
<b>Teóricos</b>	
Antúnez (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metodologias de construção, desenvolvimento e avaliação do PE</li> <li>▪ Estrutura do PE</li> <li>▪ Organização e gestão escolar</li> <li>▪ Princípios da avaliação das aprendizagens</li> <li>▪ Projetos curriculares</li> </ul>
Barbier (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Práticas de elaboração e de condução de uma démarche de projeto</li> <li>▪ Pedagogia do projeto</li> <li>▪ Design do projeto</li> <li>▪ Referencialização para a construção de um dispositivo educativo</li> <li>▪ Validação de referenciais</li> </ul>
Barroso (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomia</li> <li>▪ Participação da comunidade educativa</li> <li>▪ Conceção de projeto educativo</li> </ul>
Costa (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomia</li> <li>▪ Participação da comunidade educativa</li> <li>▪ Conceção de projeto educativo</li> </ul>
Figari (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metodologia da referencialização</li> </ul>
Leite (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceito de projeto educativo</li> <li>▪ Relação entre os projetos da autonomia</li> <li>▪ Organização e gestão escolar</li> <li>▪ Escolas curricularmente inteligentes</li> <li>▪ Procedimento de autoavaliação</li> </ul>
Macedo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomia</li> <li>▪ Articulação entre: currículo, projeto educativo, curricular de escola e de turma</li> </ul>
Ramos (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento do plano anual de atividades</li> </ul>
Rodrigues (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paradigmas da avaliação</li> <li>▪ Conceitos de avaliação</li> </ul>
Zabalza (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceito de projeto educativo</li> </ul>

A construção dos critérios e indicadores foi a etapa seguinte. Após a conclusão do quadro anterior, onde se instituíram e se estruturaram inúmeros aspetos e elementos constitutivos do objeto, ficámos na posse dos dados fundamentais à construção do referencial. Os elementos constitutivos deram origem às dimensões e, para cada uma delas, surgiram os critérios e os indicadores. As dimensões, pilares estruturantes do referencial, foram formuladas de forma explícita, direta e concisa, entendidas como pontos de referência estruturantes. A escolha dos critérios foi a fase seguinte e permitiram conhecer as características ou propriedades do objeto que privilegiámos, sobre o qual pretendíamos fazer um juízo de valor. Foi neste momento da seleção dos critérios que emergiram os indicadores, que remetem, implicitamente, a critérios que os concretizam, ajudando a reduzir o grau de subjetividade (Figari, 2009). Os 1.º e 2.º elementos do processo de referencialização foram concluídos em conformidade com o enquadramento concetual adotado, pelo que estávamos no final da fase de construção do quadro referencial do dispositivo educativo – PE. Apresentamos, no Quadro 38, as dimensões estruturantes para a construção e/ou avaliação do PE:

Quadro 38 – Dimensões estruturantes do PE

Dimensões	Subdimensões
1. Diagnóstico - Análise do contexto	1.1 Enquadramento externo
	1.2 Enquadramento interno do agrupamento
	1.3 Resultados escolares
	1.4 Avaliação interna
	1.5 Avaliação externa
	1.6 Projeto de intervenção
	1.7 Avaliação do desempenho docente
2. Avaliação	2.1 Processo de avaliação (mecanismos, instrumentos, calendarização, participantes, ...)
	2.2 Memória do projeto
	2.3 Divulgação
3. Plano de ação	3.1 Princípios/ valores/ estratégia global
	3.2 Problemáticas/fatores analíticos – metas/objetivos a atingir – estratégias/medidas de ação
	3.3 Prioridades educativas
	3.4 Divulgação

Como anteriormente foi referido, o processo de referencialização é constituído por três elementos – objeto a avaliar, referencial e instrumentação. Num primeiro tempo, construção do

PE, apenas considerámos os dois primeiros elementos, o objeto e o referencial. O primeiro reporta à dimensão que corresponde a um dos elementos constitutivos do PE, o segundo aos indicadores e os critérios. Nesta fase, o referencial tem como objetivo ser uma referência para a conceção do dispositivo educativo, onde os indicadores estão associados ao critério de existência. A instrumentação materializou-se através de vários instrumentos de recolha de dados que serão explicitados mais à frente.

A construção do referencial implica diretamente na materialização do PE, pelo que a sua construção assumiu os seguintes pressupostos: permitir a construção de um documento de fácil leitura e manuseamento; respeitar o de referência do agrupamento; possuir uma diagnose do estado da arte; possuir uma prognose em função da diagnose; permitir uma avaliação holística do desempenho global do agrupamento; orientar na (re)construção do PE. No cumprimento destes pressupostos tomámos como objetivo central, além da qualidade, que fosse um documento apelativo e em formato que permitisse o seu manuseamento e leitura em diversos suportes. Neste sentido, organizámos o PE em dois volumes: o volume 1 inclui o diagnóstico e a avaliação, secção extremamente densa em informações sustentada por tabelas, quadros, gráficos e descrições e com assinalável número de páginas pouco propícia à leitura e de interesse limitado para o desenvolvimento da ação educativa, por não possuir o juízo de valor, tomada de decisão e plano de melhoria, mas de enorme relevância para a sustentação do prognóstico; o volume 2 inclui o prognóstico resultante do diagnóstico patente no volume 1, ou seja, “O plano de ação” que estabelece a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores e as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. O Quadro 39 apresenta a organização do PE.

Quadro 39 – Os 2 volumes do PE

Volume 1	1. Diagnóstico - Análise do contexto
	2. Avaliação
Volume 2	3. Plano de ação

No Quadro 40, apresentamos o referencial de construção do PE.

Quadro 40 – Referencial de construção do PE

Objeto		Referencial		
Situação: Dispositivo educativo PE		Origem dos referentes e referentes:		
		Administração central:		
Operação: Construção do PE		Contexto escolar:		
		Teóricos:		
Dimensões		Critérios	Indicadores	
1. Diagnóstico - Análise do contexto	1.1 Enquadramento externo	1.1.1 Fatores históricos	Existência	Historial da escola/agrupamento
		1.1.2 Contextualização geográfica e morfológica	Existência	Caracterização geográfica
				Caracterização morfológica
		1.1.3 Caracterização demográfica	Existência	População residente
				Densidade populacional
				Estrutura etária
				Natalidade e mortalidade
	1.1.4 Caracterização socioeconómica	Existência	População ativa por sectores	
			Taxas de atividade e desemprego	
	1.1.5 Serviços e recursos culturais	Existência	Equipamentos e serviços públicos	
			Instituições culturais e recreativas	
			Bibliotecas	
	1.1.6 Património	Existência	Outras instituições de ensino	
1.2 Enquadramento interno	1.2.1 Enquadramento do agrupamento	1.2.1.1 Patrono	Existência	Patrono
		1.2.1.2 Caracterização das escolas do agrupamento	Existência	Caracterização das escolas agrupadas
	1.2.2 Recursos Humanos – Caracterização /estudo sociológico	1.2.2.1 Geral - População	Existência	População total (docentes, alunos, assistentes técnicos e operacionais, ...)
				Distribuição da população escolar por nível de ensino e estabelecimentos (pré-escolar, ensino regular, modalidade de formação de jovens e adultos)
		1.2.2.2 Alunos	Existência	Evolução da população escolar
				Turmas por ano de escolaridade e estabelecimento de ensino
1.2.2.2 Alunos	Existência	Distribuição dos alunos por anos de escolaridade e estabelecimentos de ensino (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, PC, CEF e EFA)		
		Idade média dos alunos por ano de escolaridade (ensino básico regular)		
		Pais de origem dos alunos		
		Prosseguimento de estudos		
				Alunos com necessidades educativas especiais

			<p>Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais</p> <p>Alunos com apoio sócio-educativo</p> <p>Acesso às TIC por ano de escolaridade (computador em casa e Internet em casa)</p> <p>Escalão de auxílios económicos</p> <p>Alunos que frequentam as atividades de enriquecimento curricular</p> <p>Indicadores do desenvolvimento da atividade da Biblioteca Escolar</p> <p>Associação de estudantes</p>
	1.2.2.3 Docentes	Existência	<p>Distribuição por níveis de ensino, grupo de recrutamento e sexo</p> <p>Antiguidade no agrupamento por níveis de ensino e grupo de recrutamento</p> <p>Tempo de serviço por níveis de ensino e grupo de recrutamento</p> <p>Grupo etário por níveis de ensino e grupo de recrutamento</p> <p>Habilitações académicas por níveis de ensino e grupo de docência</p> <p>Absentismo por níveis de ensino e grupo de docência</p>
	1.2.2.4 Assistentes	Existência	<p>Local de residência permanente por níveis de ensino e grupo de docência</p> <p>Distribuição por estabelecimentos de ensino e situação profissional</p> <p>Tempo de serviço</p> <p>Grupo etário</p> <p>Habilitações literárias</p> <p>Absentismo</p>
	1.2.2.5 Encarregados de educação	Existência	<p>Habilitações literárias</p> <p>Grupo etário</p> <p>Profissões dos pais e mães dos alunos por categorias socioprofissionais</p> <p>Associação de Pais</p>
	1.2.2.6 Grupos de interesse	Existência	<p>Grupos de interesse e respetivas conveniências</p> <p>Política educativa da autarquia (Câmara e Juntas de Freguesia)</p>
1.2.3 Recursos Físicos - instalações e equipamentos		Existência	<p>Caracterização física por núcleos do agrupamento (salas, biblioteca escolar, ginásio, refeitório, sala de professores, laboratórios, papelaria, reprografia, bufete, gimnodesportivo, salas de convívio para alunos, distância entre núcleos e sede, ...)</p> <p>Equipamentos por núcleos do agrupamento (audiovisuais,...)</p>

1.2.4 Recursos – serviços disponíveis	Existência	Serviços de Administração Escolar
		Serviços de Ação Social Escolar
		Serviços de Psicologia e Orientação Escolar
		Serviços Especializados de Apoio Educativo
1.2.5 Recursos curriculares	Existência	Oferta Curricular
		Apoio educativo – NEE
		Apoio educativo – apoio socioeducativo
		Modalidades de formação de jovens (CEF)
		Modalidades de formação de adultos (EFA)
		Currículos Alternativos (currículos escolares próprios, adaptações curriculares, ...)
		Atividades de Enriquecimento Curricular – 1.º ciclo
1.2.6 Participação da comunidade educativa	Existência	Administração local: Juntas de Freguesia/Câmara Municipal
		Empresas
		Universidades
		Bibliotecas públicas e outras
1.2.7 Ambiente /clima	Existência	Nível de conflitualidade (participações de natureza disciplinares, faltas de natureza disciplinar, processos disciplinares, registo de ocorrências de origem disciplinar, ...)
		Nível de segurança (sentimento de seguranças, vigilância, escola segura, ...)
	Existência	Relações entre os atores educativos
		Relações sociais e de colaboração entre a escola e a comunidade educativa (festas, convívios, encontros, seminários temáticos, reuniões, ...)
17.2.8 Imagem da escola	Existência	Atividades de solidariedade entre a comunidade educativa
		Imagem interna da escola percebida pelos atores educativos (docentes, alunos, encarregados de educação e funcionários)
1.2.9 Meio familiar	Existência	Imagem externa da escola percebida pela comunidade externa envolvente a escola (autarquia, parcerias, outras escolas, instituições de contacto privilegiado, grupos de interesse, ...)
		Caracterização do meio familiar
1.3 Resultados escolares	Existência	Histórico dos resultados escolares globais, no pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, cursos de educação e formação e cursos de formação de adultos
		Histórico dos resultados escolares das provas de aferição no 4.º e 6.º anos

			Histórico dos resultados escolares dos exames nacionais no 9.º ano
			Histórico dos resultados escolares por disciplina e ano de escolaridade
			Histórico dos resultados escolares dos cursos de educação e formação e cursos de formação de adultos
			Alunos com retenção, desistência e transferidos por ano de escolaridade
			Alunos com planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento por ano de escolaridade
			Alunos com abandono escolar
			Elementos determinantes dos casos de sucesso e de insucesso
1.4 Avaliação interna	1.4.1 Dados de facto	Existência	Análise documental (PE, PC, PCT, PAA, Relatórios de avaliação do PE, Projeto de intervenção do diretor, Atas do conselho pedagógico, departamentos, conselhos de turma, conselhos de ano/ciclo, ...)
	1.4.2 Dados de opinião	Existência	Inquérito por entrevista ao diretor Inquérito por questionário à direção executiva Inquérito por questionário aos alunos Inquérito por questionário aos docentes Inquérito por questionário aos assistentes Inquérito por questionário aos encarregados de educação Inquérito por entrevista aos grupos de interesse
1.5 Avaliação Externa		Existência	Relatórios de avaliação da IGE
1.6 Projeto de intervenção do diretor		Existência	Projeto de intervenção do diretor
1.7 Avaliação do desempenho docente		Existência	Resultados da avaliação do desempenho docente

2. Avaliação	2.1 Processo de avaliação (mecanismos, instrumentos, calendarização, participantes, ...)	Existência	Processo de avaliação (organigrama do dispositivo de avaliação)
			Inquéritos por entrevista (diretor, grupos de interesse)
			Inquérito por questionário (docentes, alunos, assistentes, encarregados de educação)
			Calendarização da avaliação
			Amostra da população a inquirir
			Equipa de avaliação
			Mecanismos de indução na escola/agrupamento dos resultados da avaliação
	2.2 Memória do projeto	Existência	Registo para memória futura (pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos, oportunidades de desenvolvimento, ...)
	2.3 Divulgação	Existência	Divulgação dos resultados da avaliação
∞	3.1 Princípios/ valores/ estratégia global	Existência	Princípios orientadores

			Valores	
			Estratégia global de ação	
3.2 Problemática/fatores analíticos – metas/objetivos a atingir – estratégias/medidas de ação	3.2.1 Organização e gestão escolar	3.2.1.1 Organização e gestão escolar	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.2 Estruturas de orientação educativa	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.3 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.4 Gestão dos recursos humanos	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.5 Avaliação dos recursos humanos	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.6 Gestão de recursos financeiros e materiais	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.7 Serviços	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.8 Atividades de enriquecimento curricular	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.9 Infraestruturas e equipamentos	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.1.10 Plano tecnológico	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.2 Desenvolvimento curricular	3.2.2.1 Instrumentos do exercício da autonomia	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.2.2 Processo de ensino e de aprendizagem	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.2.3 Modelo de avaliação dos alunos	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.2.4 Articulação e sequencialidade	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.2.5 Apoio pedagógico e orientação educativa	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
		3.2.2.6 Oferta educativa do agrupamento	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação



3.2.3 Orientação estratégica	3.2.3.1 Visão e estratégia	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.3.2 Formação dos recursos humanos	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.3.3 Ambiente/clima	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.3.4 Motivação e empenho	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.3.5 Abertura à inovação	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.3.6 Parcerias, protocolos e projetos	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.3.7 Processo de autoavaliação da escola	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.3.8 Meio familiar	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.3.9 Divulgação	Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
	3.2.4 Resultados	3.2.4.1 Sucesso acadêmico	Existência
3.2.4.2 Abandono escolar		Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
3.2.4.3 Participação da comunidade educativa na escola		Existência	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação
3.3 Prioridades educativas		Existência	Definição das prioridades educativas
3.4 Divulgação		Existência	Definição das formas de divulgação do PE

O referencial tem duas funções, a de orientação na concepção do dispositivo educativo e a de avaliação da estrutura, que é precedida pelo 1.º e o 2.º elementos – objeto e referencial e seguida pelo 3.º elemento – instrumentação, onde se aplica o referencial construído ao objeto a avaliar, utilizando, para isso, os respetivos itens inseridos num tipo de instrumento adequado.

Associando a instrumentação ao referencial, cada indicador dará origem a um item e, neste sentido, o item é entendido como um indicador associado a uma escala binária (sim e não). A título de exemplo, apresenta-se, parceladamente, o referencial na função de avaliação da estrutura do PE (Quadro 41).

Quadro 41 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PE

Objeto		Referencial		Instrumentação		
Situação:		Origem dos referentes e referentes:				
Dispositivo educativo PE		Administração central:				
Operação:		Contexto escolar:				
Avaliação da estrutura do PE		Teóricos:				
Dimensões		CrITÉRIOS	Indicadores	Escala		
			Itens			
1. Diagnóstico - Análise do contexto	1.1 Enquadramento externo	1.1.1 Fatores históricos	Existência	Historial da escola/agrupamento	Sim	Não
		1.1.2 Contextualização geográfica e morfológica	Existência	Caracterização geográfica	Sim	Não
				Caracterização morfológica	Sim	Não
		1.1.3 Caracterização demográfica	Existência	População residente	Sim	Não
				Densidade populacional	Sim	Não
				Estrutura etária	Sim	Não
				Natalidade e mortalidade	Sim	Não
		1.1.4 Caracterização socioeconómica	Existência	População ativa por setores	Sim	Não
				Taxas de atividade e desemprego	Sim	Não
		1.1.5 Serviços e recursos culturais	Existência	Equipamentos e serviços públicos	Sim	Não
				Instituições culturais e recreativas	Sim	Não
				Bibliotecas	Sim	Não
		1.1.6 Património	Existência	Caracterização do património	Sim	Não

Em síntese, o referencial para o volume 1 do PE é constituído pelas dimensões “1. Diagnóstico - Análise do contexto” e pela “2. Avaliação”. No volume 2, o referencial do PE é constituído pelo “3. Plano de ação” que recorre ao “Quadro de referência estratégico do agrupamento” construído na intervenção formativa. Contudo, em conformidade com o explicitado no ponto que aborda o modelo integrado de construção e de avaliação dos documentos de gestão pedagógica, é necessário, além do domínio nuclear – especificidades de cada projeto, incorporar no referencial de avaliação o domínio processual - transversal a todos os projetos para avaliar a conceção, execução, estrutura, visibilidade e impactos.

O referencial para a avaliação do PE recorreu ao “Quadro de referência estratégico do agrupamento” para estruturar as dimensões e subdimensões de avaliação. Os indicadores emergiram dos objetivos formulados no PE em avaliação. Neste sentido, os itens integrantes dos instrumentos de recolha de dados aplicados aos docentes, alunos, assistentes e encarregados

de educação, indexados aos indicadores do referencial permitiram a avaliação do grau de concretização global do PE. As subdimensões, que não contêm critérios nem indicadores, resultaram de o projeto em avaliação não contemplar qualquer referência que se enquadrasse no seu âmbito. No Quadro 42 apresentamos o referencial de avaliação do PE.

Quadro 42 – Referencial de avaliação do PE

Objeto	Referencial		
Situação:	Origem dos referentes e referentes:		
Construção e avaliação do PE	Administração Central:		
Operação:	Contexto escolar:		
Avaliação do PE	Teóricos:		
Dimensões/Subdimensões	Crítérios	Cód.	Indicadores

#### Parte I - Domínio processual

Conceção	Participação	A	Atores educativos
Execução	Eficácia	B	Implementação do PE
Estrutura	Conformidade	C	Organização do PE
Visibilidade	Qualidade	D	Imagem do PE
Impactos	Qualidade	E	Impactos alcançados com a execução do PE

#### Parte II - Domínio nuclear

3. Plano de acção	3.1 Princípios/ valores/ estratégia global		G1	Princípios orientadores	
			G2	Valores	
			G3	Estratégia global de acção	
	3.2 Problemática/fatores analíticos – metas/objetivos a atingir – estratégias/medidas de acção	3.2.1 Organização e gestão escolar	3.2.1.1 Organização e gestão escolar	Adequação	H1.1 Formas de comunicação entre os diversos órgãos e unidades de educação/ensino
			3.2.1.2 Estruturas de orientação educativa	Adequação	H2 Serviços especializados permanentes de apoio pedagógico e de orientação escolar
			3.2.1.3 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	Adequação	H3 Planeamento e gestão adequados dos currículos
			3.2.1.4 Gestão dos recursos humanos	Adequação	H4 Número de alunos a admitir à real capacidade das escolas
			3.2.1.5 Avaliação dos recursos humanos		H5

	3.2.1.6 Gestão de recursos financeiros e materiais	Quantidade	H6	Recursos educativos disponíveis
	3.2.1.7 Serviços		H7	
	3.2.1.8 Atividades de enriquecimento curricular		H8	
	3.2.1.9 Infraestruturas e equipamentos	Criação	H9.1	Infraestruturas
		Melhoria	H9.2	Infraestruturas
			H9.3	Recursos didáticos e pedagógicos
	3.2.1.10 Plano tecnológico		H10	
3.2.2 Desenvolvimento curricular	3.2.2.1 Instrumentos do exercício da autonomia	Desenvolvimento	I1	Dinâmicas de pedagogia de projeto na implementação dos PCT
	3.2.2.2 Processo de ensino e de aprendizagem	Desenvolvimento	I2	Adequação de metodologias ao processo de ensino e de aprendizagem
	3.2.2.3 Modelo de avaliação dos alunos	Conformidade	I3	Avaliação das aprendizagens dos alunos
	3.2.2.4 Articulação e sequencialidade	Promoção	I4	Articulação interdisciplinar e entre ciclos
	3.2.2.5 Apoios e orientação educativa		I5	
	3.2.2.6 Oferta educativa do agrupamento		I6	
3.2.3 Organização estratégica	3.2.3.1 Visão e estratégia		J1	
	3.2.3.2 Formação dos recursos humanos	Promoção	J2	Atitudes e competências de cidadania
	3.2.3.3 Ambiente/clima	Promoção	J3	Escola segura
	3.2.3.4 Motivação e empenho		J4	
	3.2.3.5 Abertura à inovação		J5	
	3.2.3.6 Parcerias, protocolos e projetos		J6	
	3.2.3.7 Processo de autoavaliação da escola		J7	

		3.2.3.8 Meio familiar		J8	
		3.2.3.9 Divulgação		J9	
	3.2.4 Resultados	3.2.4.1 Sucesso acadêmico		L1	
		3.2.4.2 Abandono escolar		L2	
		3.2.4.3 Participação da comunidade educativa na escola	Promoção	L3	Cultura de participação da comunidade educativa
3.3 Prioridades educativas				M1	
3.4 Divulgação				N2	

### Métodos e técnicas de recolha de dados

O método é o "caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado" (Hegenberg, 1976, p.111). Para Galego e Gomes (2005, p.176), método é um

processo racional através do qual se atinge um fim previamente determinado, o que pressupõe um conhecimento prévio dos objetivos que se pretendem atingir, bem como das situações a enfrentar, recursos e tempo disponível. Trata-se pois de uma acção planeada baseada num quadro de procedimentos sistematizados e previamente conhecidos, podendo comportar um conjunto diversificado de técnicas.

Pardal e Correia (1995, p.48) consideram a técnica como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” que, através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação recolhida. O termo método é utilizado por Quivy e Campenhoudt (2005, p.188) como um “dispositivo específico de recolha ou de análise das informações”. A adoção de uma metodologia predominantemente qualitativa, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) é de grande exigência e requer boa preparação teórica, pois os dados fornecidos pela investigação qualitativa só ganham existência através do esforço teórico que os constrói, enquanto representações de objetos reais

ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. (Flick, 2005, p.6)

A abordagem qualitativa pretende explicar e interpretar, aprofundando o significado e a

intenção do produzido, trabalha com dados que não podem ser medidos, tais como, crenças, valores, atitudes, situações, enquanto a abordagem quantitativa ambiciona destacar, descrever e analisar, pelo que utiliza dados que exigem cálculos e estatísticas. A utilização plural de diversos métodos e técnicas de recolha de dados permite a sua triangulação, aumentando o grau de confiança nos resultados obtidos (Igea; Agustin; Beltrán & Martin, 1995). A Figura 24 explicita o modelo de recolha de dados para a avaliação e (re)construção do PE.

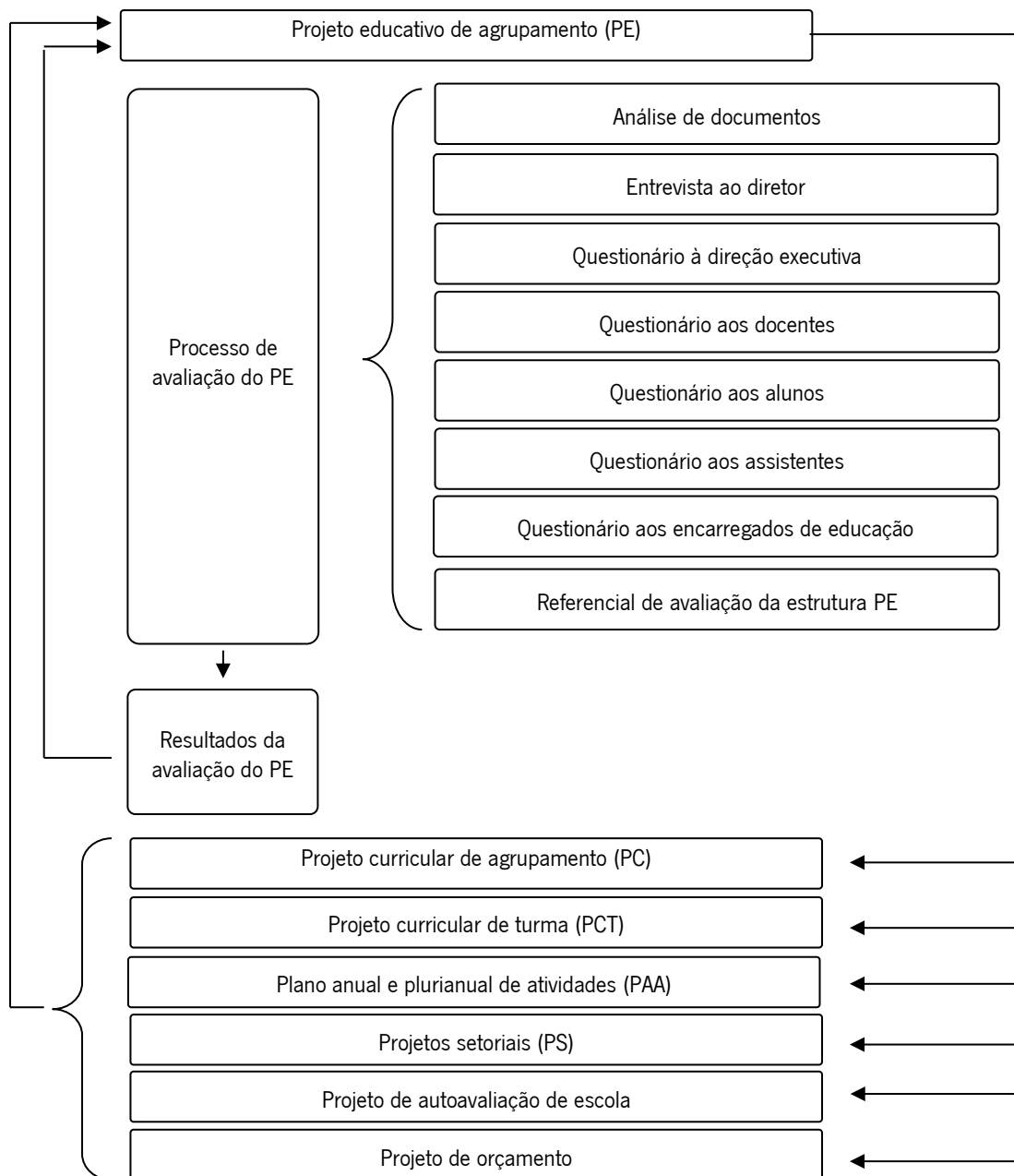


Figura 24 – Modelo de avaliação do PE

Os grupos de interesse foram inicialmente referenciados para auscultação da sua opinião sobre o desenvolvimento do PE mas, após reflexão, a equipa de avaliação e (re)construção do PE decidiu não os incluir no processo de recolha de dados. Os métodos de recolha e análise de dados utilizados na avaliação do PE são explicitados no Quadro 43.

Quadro 43 – Métodos de recolha e análise de dados utilizadas na avaliação do PE

Natureza da investigação	Métodos de recolha de dados	Métodos de análise de dados
Qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participantes na ação de formação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PE; PC; PCT; PAA; PS; Resultados escolares; Relatórios de avaliação do PC; Relatórios de avaliação da IGE; Atas do conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma, grupos disciplinares e conselhos de ano/ciclo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo</li> <li>▪ Referencial de avaliação da estrutura do PE</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inquérito por entrevista:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discurso do diretor</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inquérito por questionário:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Direção executiva, docentes, alunos, assistentes e encarregados de educação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resposta aos itens abertos</li> </ul> </li> </ul>
Quantitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inquérito por questionário               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respostas aos questionários aplicados aos coordenadores de departamento, docentes, alunos, assistentes e encarregados de educação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise estatística               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resposta aos itens fechados</li> </ul> </li> </ul>

### Observação

A observação, segundo Lakatos e Marconi (1992) não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os factos ou fenómenos que se deseja estudar. Observar, implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar, pelo que o investigador tem de, em primeiro lugar, identificar indícios, em segundo possuir uma experiência anterior adequada e em terceiro ter capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior e, a partir daí, tirar conclusões pertinentes, o que obriga a uma formação metodológica sólida. A observação sistemática é um meio imprescindível para entender e interpretar a realidade, contudo o observador tem de possuir a capacidade de se distanciar do

objeto de observação, possuir competência metodológica para não contaminar a investigação com as próprias concepções e exercer um questionamento permanente sobre o objeto em investigação.

Carmo e Ferreira (2008) referem que “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.” Na nossa investigação, o investigador/observador sustenta a interpretação dos dados observados através dos referenciais de construção e de avaliação produzidos a partir do desenvolvimento da metodologia da referencialização (PE, PC e PCT).

### **Análise de conteúdo**

Bardin (2004) refere que a análise de conteúdo se baseia em operações de desmembramento do texto em unidades e, *a posteriori*, procede-se ao seu reagrupamento em categorias, que o investigador pode usar para posterior comparação de forma a evidenciar o que se está a investigar (Fraenkel & Wallen, 2008). Carmo e Ferreira (1998), salientam que a análise de conteúdo permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo do documento em análise, tendo por objetivo a sua interpretação. Bardin (2004) salienta que a análise de conteúdo não deve conter uma simples descrição do conteúdo, mas incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de realização do conteúdo com o apoio de indicadores. Deste modo, o processo de análise compreende, inicialmente, um processo de descrição, onde as características dos textos são desconstruídos, ao que se segue um processo de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação.

Neste sentido, o sistema de categorias pode ser estabelecido através da metodologia da referencialização, pois permite a conceção de um referencial que se institui como modelo, o qual, recuperando a ideia de Bardin (2004), recorre a indicadores. Esta estratégia de relacionar os indicadores de um referencial de avaliação de um dispositivo educativo com as categorias emergentes da análise de conteúdo é legitimada por Bardin (2004, p.37) ao referir que este tipo de análise é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Partindo do *corpus* entendido como “o conjunto dos documentos tidos em conta para



serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2004, p.90), procede-se a um primeiro momento da análise que se materializa na desconstrução dos textos, destacando fragmentos com o objetivo de entender os sentidos do texto.

Assim, no primeiro momento, fizemos a leitura atenta dos textos dos documentos; procurámos os referentes chave; reduzimos as unidades de análise através da eliminação de dados equivalentes e sinónimos; manipulámos a temática eliminando as paráfrases e a conotação, mantendo o sentido original do texto e, por fim, transformámos as proposições em frases simples. No segundo momento, procedemos à codificação seguindo alguns procedimentos que expomos: leitura da totalidade do texto separando os referentes chave; isolamento no texto das unidades de análise que serão analisadas e codificadas agrupando-as por referentes chave. Por último, procedemos à análise e interpretação dos dados. O Quadro 44 estabelece a ponte entre os conceitos utilizados na análise de conteúdo e os da metodologia da referencialização.

Quadro 44 – Equivalência dos conceitos entre a metodologia da referencialização e a análise de conteúdo

<b>Metodologia da referencialização</b>	<b>Análise de conteúdo</b>
Dimensões	Categorias
Indicadores	Unidades de análise

Em síntese, as unidades de análise são agrupadas em torno dos indicadores enquadrados nas respetivas dimensões e subdimensões dos referenciais de avaliação dos projetos.

### **Inquérito por entrevista**

#### O inquérito por entrevista

é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações. (De Ketele & Roegiers, 1999, p.18)

O inquérito por entrevista é utilizado “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Neste enquadramento, a opção por entrevistar o diretor teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre a execução do PE e, desta forma, compreender o sentido que a liderança atribuía à ação educativa e as suas implicações no processo de desenvolvimento curricular.

Recorremos à entrevista do tipo focalizada para recolher informação pertinente para a investigação sem, contudo, limitar a liberdade de expressão. A seleção deste tipo de entrevista tem como vantagens a possibilidade de “adaptação às particularidades do inquirido” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.64) e, além disso as informações que desejamos recolher

refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir; as informações que se deseja recolher são-no num tempo mais curto que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes. (De Ketele & Roegiers, 1999, p.193)

No planeamento da entrevista tivemos particular atenção ao seu enquadramento. Para apoiar a sua realização foi construído um guião de entrevista, organizado em torno das dimensões e subdimensões do referencial de avaliação do PE - Quadro 42. Assim, as questões foram estruturadas em torno de dois domínios: domínio processual, com 5 itens, que contemplam aspetos transversais a todos os projetos, que vão permitir o conhecimento do *modus operandi*, ou seja, a maneira de agir, executar e utilizar os mesmos procedimentos no processo de conceção, desenvolvimento e avaliação dos PE, PC e PCT; domínio nuclear, com 30 itens, que contemplam aspetos intrínsecos a cada projeto, ou seja, as especificidades próprias destacadas pelos referentes (anexo 5). O guião da entrevista foi validado por três peritos na área da avaliação e desenvolvimento curricular e previamente fornecido ao entrevistado, tendo sido utilizado para registo da informação um bloco de notas.

### **Inquérito por questionário**

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) o questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.

Para Ghiglione e Matalon (2001), o questionário pode focalizar-se nos objetos que o investigador procura conhecer e tem outra vantagem de natureza funcional, que se refere à facilidade da sua aplicação, tem a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, em consequência, a numerosas análises estatísticas. Por outro lado, “presta-se bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.187). No entanto, “convém não perder de vista que o recurso a um questionário não é mais do que um método de recolha de informação entre outros” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.36) e “para se construir um questionário, é

necessário saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados” (Ghiglione, 1987, p.127).

Alves (2001, p.281) alerta para o facto de “o vocabulário patente nos inquéritos dever ser conhecido e claro, para que a questão seja compreendida da mesma maneira, por todas as pessoas questionadas”. Recorremos a Tuckman (2002) para a construção do plano dos questionários e os procedimentos para a sua administração. Assim, os questionários foram construídos inicialmente recorrendo à pesquisa bibliográfica, auscultando professores e especialistas em desenvolvimento curricular e em metodologia da investigação em educação. Seguiu-se outra fase, na qual foi solicitada a cooperação dos parceiros de investigação, que teceram comentários sobre ambiguidades e alcance de alguns itens e completaram e deram origem a outros que atribuíram relevo e pertinência. Por fim, solicitámos a opinião de três peritos para discutir a pertinência dos itens apresentados nos questionários, dando origem a reformulações, mudanças de ordem e clarificação de alguns itens.

Todos os inquéritos por questionário foram construídos no contexto das intervenções formativas e estão sustentados pelo referencial de avaliação do PE apresentado no Quadro 42. Aplicámos o inquérito por questionário à direção executiva que o preencheu coletivamente (por sua iniciativa). A aplicação deste questionário foi antecedida da apresentação dos resultados da análise de conteúdo feita aos documentos de gestão e à entrevista ao diretor. Este procedimento tinha como objetivo, face à apresentação de evidências, proceder à avaliação do grau de concretização dos indicadores. Para o efeito, foi apresentado um referencial com a escala de classificação onde se faz um paralelismo entre a escala, conceito de avaliação e significado da avaliação. Os procedimentos de aplicação do presente questionário são iguais aos que foram aplicados aos docentes.

Numa fase posterior, os inquéritos por questionário foram aplicados aos docentes, alunos, funcionários e encarregados de educação. Os questionários aplicados a docentes, alunos, assistentes operacionais e técnicos e encarregados de educação integram um roteiro de aplicação estruturado em três pontos: apresentação do questionário, processo de aplicação e questionário. Na apresentação do questionário, expomos os objetivos, estrutura e a escala de classificação do questionário. Na parte do processo de aplicação, referimos os passos metodológicos para a operacionalização da aplicação dos inquéritos por questionário. Por último, o questionário que incorpora os itens que estão indexados aos critérios e indicadores do referencial de avaliação do PE.

## Procedimentos estatísticos

Descrevemos, seguidamente, os procedimentos estatísticos utilizados nos inquéritos por questionário, no decorrer do processo da intervenção formativa.

Para a análise dos inquéritos por questionário recorreremos à estatística descritiva através do programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versão 20 para Windows), utilizando medidas de tendência central (média), medidas de dispersão (desvio padrão) e o teste de *Friedman*. As medidas de tendência central são utilizadas numa amostra como forma de representar todos os valores de determinada amostra num único valor. A medida de tendência central representa uma concentração de medidas em torno do valor estipulado.

Média aritmética, segundo Valadares e Graça (1998, p.187), “é a medida de tendência central mais utilizada e de mais fácil interpretação. (...) é a soma de todos os valores observados dividida pelo número de observações.” Esta medida requer particular atenção aos valores extremos de uma distribuição e como refletem Bryman e Cramer (1993, p.103), “pode ser enviesada por valores muito altos ou muito baixos, cujo efeito é, respetivamente, o de aumentar ou diminuir de forma enganosa a sua magnitude.” Em suma, na investigação recorreremos à média aritmética, como resultado da divisão da soma de todos os valores da amostra pela quantidade total de valores.

Para justificar o significado da avaliação, atendendo ao valor da média ( ) obtida das dimensões e seus itens, considerámos o referencial exposto no Quadro 45.

Quadro 45 - Referencial dos valores da média e significado da avaliação

Medida da avaliação	Significado da avaliação
Entre 1 e 1,49	Claramente inadequado
Entre 1,5 a 2,49	Parcialmente inadequado
Entre 2,5 a 3,49	Claramente adequado
Entre 3,5 a 4	Totalmente adequado

(Adaptado de Morgado, 2000)

Uma questão de grande importância que abordámos aquando da construção da instrumentação para os diferentes instrumentos de recolha de dados foi a utilização de uma escala *Likert* constituída por número par ou ímpar de níveis. As escalas ímpar têm um valor médio entendido como opção neutra ou indeciso. As escalas pares permitem evitar que os respondentes elejam a resposta intermédia que lhes possibilita não se comprometer com uma

resposta. Nesta situação, o inquerido é forçado a assumir uma escolha positiva ou negativa, uma vez que a opção central não existe. Nesta investigação assumimos a escala *Likert* assente em quatro níveis, dois positivos e dois negativos.

O desvio-padrão é uma medida do grau de dispersão dos valores em relação ao valor médio (a média) e “constitui a melhor mais fiel medida de variabilidade de um grupo” (Valadares & Graça, 1998, p.193). Para medir o grau de consenso sobre a unanimidade ou dispersão de respostas foi utilizada a medida de dispersão - o desvio padrão ( $\sigma$ ) que se interpreta pelo seguinte referencial patente no Quadro 46.

Quadro 46 – Referencial para o desvio-padrão: valores e nível de consenso

Desvio padrão	Nível de consenso
0.00 a 0.40	Alta concordância
0.41 a 0.70	Moderada/alta concordância
0.71 a 1.00	Moderada/baixa concordância
Maior de 1.00	Baixa concordância

(Adaptado de Pacheco, 1995)

O teste de *Friedman* aplicou-se para comparar variáveis e detetar as preferências manifestadas pelos inquiridos nos itens abertos onde se pedia para ordenar, por ordem crescente as suas opções. O Teste baseia-se nas ordens de cada caso, comparando as pontuações médias de cada variável.

#### **Inquérito por questionário – direção executiva e docentes**

O questionário de avaliação do PE aplicado à direção executiva e aos docentes (anexo 6) é um instrumento de recolha de dados que tem o propósito de conhecer as opiniões e as perceções da direção executiva e dos docentes sobre o grau de concretização do PE.

São objetivos específicos do questionário: conhecer se o PE foi construído em conformidade, com o contexto em que se insere; conhecer a forma de conceção, planeamento e desenvolvimento do PE; verificar se os objetivos a que se propôs o PE foram cumpridos e em que medida; permitir identificar os aspetos positivos, negativos e a melhorar no PE; recolher informação fiável, válida e significativa que gere conhecimento e proporcione melhoria continuada da escola; avaliar a qualidade, ganhos e grau de concretização do PE; verificar se estão a ser cumpridas as finalidades do PE; e conhecer as opiniões da comunidade educativa.

O questionário foi estruturado em três partes, em conformidade com o referencial de

avaliação do PE, que apresentámos anteriormente no Quadro 42.

Parte I – Domínio processual, que inclui as seguintes dimensões: A - Conceção do PE; B - Execução do PE; C - Estrutura do PE; D - Visibilidade do PE; e E - Impactos do PE.

Parte II - Domínio nuclear – que contém as seguintes dimensões: A - Desenvolvimento curricular; B - Organização e gestão escolar; C - Organização estratégica e D – Resultados.

Parte III - Domínio complementar – que contém os seguintes itens: aspetos que mais aprecia no agrupamento; aspetos que menos aprecia no agrupamento; e itens a melhorar no agrupamento.

No que concerne à escala de classificação reportamos à metodologia da referencialização que inclui no seu terceiro elemento, a instrumentação que, neste caso particular dos inquéritos, está estruturada numa escala de *Likert* em quatro níveis, o valor 1 - o mais baixo, o negativo e o valor 4 – o mais alto, o positivo. O Quadro 47 explicita o significado de cada um dos números patentes no questionário.

Quadro 47 – Referencial da escala de avaliação dos inquéritos por questionário aos docentes

Conceito da avaliação	Significado da avaliação	Escala de classificação
Não existem evidências de ações realizadas Um predomínio claro de pontes fracas Não revela ação intencional e coerente Não desenvolve suficientes ações positivas Capacidade interna de melhoria limitada	Discordo totalmente	1
Existem poucas evidências de realização Equilíbrio entre os pontos fortes e fracos Ação com pontos positivos, mas pouco explícitos e sistemáticos Ações de aperfeiçoamento pouco consistentes Evolução limitada	Discordo	2
Existem muitas evidências de realização Mais pontos fortes do que fracos Regulação intencional e frequente Procedimentos explícitos e eficazes Atuações positivas são a norma apesar de se sustentarem em iniciativas individuais	Concordo	3
Existem todas as evidências claras e positivas de realização Um predomínio claro de pontes fortes Evidente ação intencional e sistemática Procedimentos explícitos, generalizados e eficazes	Concordo totalmente	4

O questionário é composto por um conjunto de itens que assumem duas formas:

fechados e abertos. Os itens fechados são utilizadas para recolher informações que emergem dos indicadores do referencial de avaliação do PE e estão associados a uma escala. Os itens abertos abrem a possibilidade da reestruturação do pensamento e conhecimento permitindo novas perspectivas e compreensão. Os itens fechados foram tratados recorrendo à análise estatística e os segundos à análise de conteúdo. Recorrendo ao formulado no Quadro 28 - Dimensões do domínio processual e Quadro 29 – Relação entre as dimensões dos projetos no contexto do domínio nuclear, que outorgam as opções conceituais, cada uma das partes do questionário assume um domínio de avaliação: o primeiro, o domínio processual, o segundo, o domínio nuclear da avaliação.

#### **Inquérito por questionário – alunos**

Como já referido anteriormente, foi elaborado um roteiro de aplicação estruturado em três pontos: apresentação do questionário; processo de aplicação e questionário. A apresentação do questionário (anexo 7) é comum ao inquérito aplicado à direção executiva e docentes, contudo as instruções de preenchimento são diferentes.

#### **Inquérito por questionário – assistentes operacionais e técnicos**

Em conformidade com o ponto anterior, a introdução ao questionário é comum aos inquéritos aplicados à direção executiva, docentes e alunos, contudo as instruções de preenchimento estão adaptadas (anexo 8).

#### **Inquérito por questionário – encarregados de educação**

O roteiro de aplicação do inquérito apenas se distingue dos anteriores nos passos metodológicos para a operacionalização da sua aplicação (anexo 9).

#### **Triangulação dos dados - avaliação do PE**

A equipa de supervisão da avaliação/(re)construção do PE no decurso da nossa IF, construiu o modelo de avaliação e os instrumentos de apoio à avaliação do PE que apresentámos na Figura 24 – Modelo de avaliação do PE. Na conceção do modelo de avaliação do PE houve a necessidade de estabelecer um fio condutor entre os vários métodos, técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados para que a triangulação de dados fosse possível.

O Quadro 48 reflete a conjugação dessa ação que, por questões de parcimónia, apresentamos somente um excerto. A sua operacionalização é concretizada aquando da apresentação e discussão dos dados no capítulo seguinte.

Quadro 48 – Excerto da tabela global de triangulação de dados da avaliação do PE

Métodos de recolha de dados		Documentos					Inquérito por questionário – Itens abertos					Inquérito por entrevista		Inquérito por questionário – Itens fechados					
Origem dos dados	Código	PE	PC	PCT	PAA	Relatório da avaliação externa da IGE	Projeto de intervenção do diretor	Itens abertos – Direção executiva	Itens abertos - Docentes	Itens abertos - Alunos	Itens abertos - assistentes	Itens abertos - EE	Diretor	Agrupamento	Questionário – Direção executiva	Questionário - Docentes	Questionário - Alunos	Questionário - Assistentes	Questionário - EE
Dimensões e subdimensões																			

#### Domínio processual

Construção	A																		
(...)	(...)																		

#### Domínio nuclear

Princípios, valores e estratégia global	Princípios orientadores	G1																	
	(...)	(...)																	

Para não formular juízos de valor quanto ao rigor da análise, registamos no Quadro 49 a especificação de um aspeto particular da triangulação de dados. A apresentação do exemplo recai sobre os inquéritos por questionário aplicados à comunidade educativa (direção executiva, docentes, alunos, assistentes e encarregados de educação). Cada instrumento de recolha de dados possui itens que avaliam as dimensões ou subdimensões. No quadro estão expressos os códigos dos itens dos respetivos questionários. Como podemos verificar, nem todas as dimensões são avaliadas pelos atores educativos, este facto prende-se com a decisão da equipa de avaliação considerar que há itens com especificidades próprias que somente dizem respeito a determinados atores.



Quadro 49 – Tabela de triangulação de dados dos inquéritos por questionário aplicados aos atores educativos na avaliação do PE

Origem dos dados		Inquéritos por questionário					Encar. de educação		
		Código	Direção executiva	Docentes	Alunos	Assistentes			
Dimensões e subdimensões									
<b>Domínio processual</b>									
Conceção		A	A1:A2	A1:A2	A1:A2	A1:A2	A1:A2		
Execução		B	B1:B3	B1:B3					
Estrutura		C	C1:C3	C1:C3					
Visibilidade		D	D1:D3	D1:D3	D1:D3	D1:D3	D1:D3		
Impactos		E	E1:E3	E1:E3					
<b>Domínio nuclear</b>									
3. Plano de ação	3.1 Princípios/ valores/ estratégia global		G1						
			G2						
			G3						
	3.2 Problemática/fatores analíticos – metas/objetivos a atingir – estratégias/medidas de ação	3.2.1 Organização e gestão escolar	3.2.1.1 Organização e gestão escolar	H1	H111:H1113 H12	H111:H1113 H12	H1	H11:H12	H11:H12
			3.2.1.2 Estruturas de orientação educativa	H2	H2	H2			
			3.2.1.3 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	H3	H3	H3			
			3.2.1.4 Gestão dos recursos humanos	H4	H4	H4		H4	
			3.2.1.5 Avaliação dos recursos humanos	H5	H51:H53	H51:H53	H51:H53	H51:H53	
			3.2.1.6 Gestão de recursos financeiros e materiais	H6	H6	H6	H6		
			3.2.1.7 Serviços	H7					
			3.2.1.8 Atividades de enriquecimento curricular	H8	H8	H8	H8		H8
3.2.1.9 Infraestruturas e equipamentos			H9	H911:H913 H921:H923 H931:H932	H911:H913 H921:H923 H931:H932	H921 H9221:H9223 H923 H9311: H9312	H921:H923		
3.2.1.10 Plano tecnológico			H10	H101:H107	H101:H107	H101:H107	H101:H102	H10.1:H10.2	
3.2.2.1 Instrumentos do exercício da autonomia	I1	I1	I1	I21:H26		I21:H26			

		3.2.2.2 Processo de ensino e de aprendizagem	I2	I21	I21	I21:I26	I21:I26	
		3.2.2.3 Modelo de avaliação dos alunos	I3	I31:I32	I31:I32	I31:I32		
		3.2.2.4 Articulação e sequencialidade	I4	I41:43	I41:43			
		3.2.2.5 Apoios pedagógicos e orientação educativa	I5					
		3.2.2.6 Oferta educativa do agrupamento	I6					
	3.2.3 Orientação estratégica	3.2.3.1 Visão e estratégia	J1	J11:J14	J11:J14		J11:J12	J11:J12
		3.2.3.2 Formação dos recursos humanos	J2	J2	J2		J2	J2
		3.2.3.3 Ambiente/clima	J3	J3	J3	J31:J34	J31:J34	J31:J34
		3.2.3.4 Motivação e empenho	J4					
		3.2.3.5 Abertura à inovação	J5					
		3.2.3.6 Parcerias, protocolos e projetos	J6					
		3.2.3.7 Processo de autoavaliação da escola	J7					
		3.2.3.8 Meio familiar	J8					
		3.2.3.9 Divulgação	J9	J91:J93	J91:J93	J91:J93	J91:J93	J91:J93
	3.2.4 Resultados	3.2.4.1 Sucesso académico	L1					
		3.2.4.2 Abandono escolar	L2					
		3.2.4.3 Participação da comunidade educativa na escola	L3	L3	L3	L31:L32	L31	L31:L32
	3.3 Prioridades educativas		M1					
	3.4 Divulgação		N2					

#### Domínio complementar

		Análise de conteúdo					
Aspetos que mais aprecia no agrupamento	O	01:013	01:013	01:013	01:013	01:013	01:013
Aspetos que menos aprecia no agrupamento	P	P1:P13	P1:P13	P1:P13	P1:P13	P1:P13	P1:P13
Itens a melhorar no agrupamento	Q	Q1:Q28					

## População e amostra

A população é um “conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida & Freire, 2003, p.103) e constitui-se como uma das etapas fundamentais na execução de uma investigação. A população do nosso estudo é constituída pela comunidade educativa, ou seja, diretor, direção executiva, docentes, alunos, assistentes operacionais e técnicos e encarregados de educação de um agrupamento de escolas que, por questões éticas, designamos por agrupamento e inclui os seguintes estabelecimentos de ensino: uma escola do 2.º e 3.º ciclos (A); uma escola do 1.º ciclo (B); três escolas do 1.º ciclo integradas com jardim-de-infância (C, D, E); e outro (F).

A amostra, entendida como um grupo de sujeitos selecionados para representar a população, ou seja, um “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida & Freire, 2003, p.103), são constituídas pelos respondentes das diferentes populações, aos quais foram aplicados os seguintes instrumentos de recolha de dados: inquérito por entrevista ao diretor e inquéritos por questionário: direção executiva; docentes; alunos; encarregados de educação; assistentes operacionais; e assistentes técnicos.

A Tabela 18 apresenta a população e a amostra dos inquiridos – diretor, direção executiva e docentes.

Tabela 18 - População (N) / amostra (n) – diretor, direção executiva e docentes

Níveis de ensino	Estabelecimentos de ensino	Diretor			Direção executiva			Docentes		
		N	n	%	N	n	%	N	n	%
Pré-escolar	C							4	3	75,00
	D							4	4	100,00
	E							3	3	100,00
	Subtotal							11	10	90,91
1.º ciclo	B							12	5	41,67
	C							11	8	72,73
	D							10	7	70,00
	E							14	10	71,43
	F									
	Subtotal							47	30	63,83
2.º ciclo										
3.º ciclo	A	1	1		5	5		67	40	59,70
Subtotal								94	55	58,51
Subtotal								161	95	59,01
Total		1	1	100	5	5	100	219	135	61,64

A Tabela 19 apresenta a população e a amostra dos inquiridos – alunos, encarregados de educação, assistentes operacionais e assistentes técnicos.

Tabela 19 - População (N) / amostra (n) – alunos

Níveis de ensino	Estabelecimentos de ensino	Alunos			Encarregados de educação			Assistentes operacionais			Assistentes técnicos		
		N	n	%	N	n	%	N	n	%	N	n	%
Pré-escolar	C				75	36	48,00	4	4	100			
	D				84	41	48,81	4	4	100			
	E				65	38	58,46	3	3	100			
	Subtotal				224	115	51,34	11	11	100			
1.º ciclo	B	94	58	61,70	188	188	100,00	4	4	100			
	C	87	55	63,22	177	124	70,06	5	5	100			
	D	94	69	73,40	177	61	34,46	4	4	100			
	E	140	85	60,71	275	208	75,64	9	4	44,44			
	F												
	Subtotal	415	267	64,34	817	581	71,11	21	17	80,95			
2.º ciclo		554	213	38,45	554	231	41,70						
3.º ciclo	A	691	312	45,15	691	324	46,89	35	17	48,57	10	7	70
	Subtotal	1245	525	42,17	1245	555	44,58	35	17	48,57	10	7	70
Total		1660	792	47,71	2286	1251	54,72	67	45	66,18	10	7	70

#### 4.6.4 Intervenção formativa 2 - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento

No ponto anterior apresentámos o “Quadro de Referência Estratégico do Agrupamento” entendido como pilar estruturante dos processos de avaliação global do agrupamento que permite organizar ideias, apontar caminhos e definir opções, de maneira a ter uma visão global do trabalho a desenvolver e o referencial de construção e de avaliação do PE que possibilita a operacionalização do referido “Quadro de Referência Estratégico do Agrupamento”.

Neste encadeamento, a IF 2 emerge da necessidade de dar continuidade à construção da

autonomia curricular no agrupamento. Em conformidade com o enquadramento concetual, a autonomia da escola revela-se através da capacidade de elaboração e realização do PE documento que consagra a orientação educativa pela qual a escola se propõe cumprir a sua função educativa. As estratégias de desenvolvimento do PE são operacionalizadas através dos documentos do exercício da autonomia, nomeadamente os que são objeto de estudo nesta IF - o projeto curricular de agrupamento.

Nesta investigação, o PC é assumido enquanto documento que reconcetualiza o currículo nacional, os programas das disciplinas e orientações curriculares em função do PE, ou seja, o documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto do agrupamento e integrado no respetivo PE.

Relembramos que o PC é avaliado em conformidade com o sublinhado, no ponto referente ao plano da IF – introdução, onde se constitui um modelo de avaliação global dos documentos de autonomia, transversal a todos os projetos que se materializa num referencial de avaliação, em que o objeto de avaliação, independentemente do projeto em si mesmo, está sempre dependente dos mesmos domínios de avaliação: domínio processual; domínio nuclear e domínio dos resultados. O domínio processual comporta as seguintes dimensões: conceção, execução, estrutura, visibilidade e impactos. No domínio nuclear erigimos as dimensões do projeto que apresentámos no Quadro 55. No domínio complementar aprofundámos as conceções e representações dos inquiridos.

Frequentaram a IF 2, 16 atores educativos distribuídos da forma que apresentamos na Tabela 20.

Tabela 20 - Participantes na intervenção formativa 2

Participantes	Quantidade
Diretor	1
Direção executiva	2
Coordenadores de departamento	6
Coordenadores de diretores de turma	2
Coordenador da educação especial	1
Educadoras	1
Professores 1.º ciclo	1
Professores 2.º ciclo	1
Professores 3.º ciclo	1
Total	16

## Planificação da intervenção formativa 2

A IF 2 realizou-se entre setembro de 2009 e fevereiro de 2010 no agrupamento e teve como objetivos de carácter geral os mesmos que os da IF 1 e, especialmente, os que se prendem com a conceção e avaliação do PC, cuja planificação apresentamos no Quadro 50.

Quadro 50 – Planificação da intervenção formativa 2

Sessões	Duração (horas)		Conteúdos
1. <sup>a</sup>	4	Considerações gerais	Apresentação do plano: discussão dos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Problematização Instrumentos do exercício da autonomia
2. <sup>a</sup>	4	Enquadramento metodológico para a construção e avaliação de dispositivos educativos	Metodologia da referencialização Dupla função de construção e avaliação do referencial
3. <sup>a</sup>	4	Enquadramento concetual do PC	Enquadramento legal Conceito de PC Objetivos do PC Características do PC Relação do PC com os outros instrumentos do exercício da autonomia Abordagem à conceção do PC Referentes do PC Planeamento da construção e avaliação do PC
4. <sup>a</sup>	4	Referencial do PC	Conceção do referencial para a construção e avaliação do PC
5. <sup>a</sup>	4		
6. <sup>a</sup>	4		
7. <sup>a</sup>	4	Modelo de avaliação do PC	Conceito de avaliação Modelos de avaliação
8. <sup>a</sup>	4		Modelo integrado de avaliação e (re)construção do PC Métodos e técnicas de avaliação do PC Instrumentos de avaliação do PC
9. <sup>a</sup>	4	Modelo de construção e avaliação do PC	Construção dos instrumentos de recolha de dados Tratamento estatístico
10. <sup>a</sup>	4		
11. <sup>a</sup>	4		
12. <sup>a</sup>	4		
13. <sup>a</sup>	2	Avaliação da intervenção formativa	Reflexão e análise da intervenção formativa – pontos fortes, pontos fracos e impactos

A programação das sessões de trabalho foi feita, sessão a sessão, em conformidade com a complexidade da realização das tarefas autónomas que cada elemento necessitava para as cumprir.

## Conceção do processo de avaliação e (re)construção do projeto curricular de agrupamento

O processo de avaliação e (re)construção do PC desenvolveu-se ao longo das fases que se elencam no Quadro 51.

Quadro 51 - Fases da implementação do modelo de avaliação/(re)construção do PC

Fases	Ação
1. <sup>a</sup>	<p>Sensibilização da comunidade educativa para a avaliação/(re)construção do PC Promotor: conselho pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Promover uma cultura de avaliação como base de um processo de melhoria continuada</li><li>▪ Promover na comunidade educativa o interesse e o compromisso de participar ativamente nos processos de avaliação/(re)construção do PC</li></ul>
2. <sup>a</sup>	<p>Formação da equipa de avaliação/(re)construção do PC Promotor: conselho pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Constituir uma equipa de avaliação/(re)construção do PC</li><li>▪ Escolher o coordenador da equipa</li></ul>
3. <sup>a</sup>	<p>Conceção do modelo de avaliação e (re)construção do PC Promotor: Investigador</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Proporcionar formação teórica e metodológica dos processos de avaliação/(re)construção do PC, à equipa:</li><li>▪ Concetualizar um modelo de construção, desenvolvimento e avaliação do PC</li><li>▪ Construir o quadro de referência</li><li>▪ Construir o referencial de construção e avaliação do PC</li><li>▪ Construir os instrumentos de recolha de dados</li></ul>
4. <sup>a</sup>	<p>Apresentação do modelo de avaliação e de reconstrução do PC aos docentes Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PC</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Apresentar o modelo de avaliação/(re)construção do PC</li><li>▪ Criar um plano de ação consensual</li></ul>
5. <sup>a</sup>	<p>Desenvolvimento da avaliação PC Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PC</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aplicar os instrumentos de recolha de dados</li><li>▪ Recolher evidências do desenvolvimento do PC</li><li>▪ Analisar e tratar os dados recolhidos</li></ul>

6. <sup>a</sup>	Apresentação do relatório de avaliação do PC ao conselho pedagógico Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PC
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar os resultados da avaliação do PC</li> </ul>
7. <sup>a</sup>	Elaboração do plano de melhoria de (re)construção do PC Promotor: conselho pedagógico
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constituir grupos de trabalho (por departamento) para definição dos objetivos e estratégias face às problemáticas emergentes dos resultados da avaliação</li> <li>▪ Elaborar o plano de melhoria</li> </ul>
8. <sup>a</sup>	(Re)construção do PC Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PC
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Re)construir o PC em conformidade com o plano de melhoria</li> </ul>
8. <sup>a</sup>	Aprovação do PC no conselho pedagógico Promotor: Diretor
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprovar o PC</li> </ul>
9. <sup>a</sup>	Divulgação do PC
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divulgar o novo PC a toda a comunidade educativa (reunião geral de docentes, reunião geral de alunos, reunião com os assistentes, seminário com encarregados de educação e grupos de interesse, Internet, brochuras, placares, ...)</li> </ul>
10. <sup>a</sup>	Implementação do PC Promotor: conselho pedagógico
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir o processo de monitorização dos resultados do desenvolvimento do PC</li> </ul>

Por questões de parcimónia não se registam novamente todos os passos da referencialização que percorremos para explicitar o processo de avaliação e (re)construção do PC. Remetemos a informação para o Quadro 35, que apresenta o processo de referencialização com dupla função de construção e de avaliação de um dispositivo.

Nesta ação, tivemos particular atenção às teorias dos investigadores para que o enquadramento concetual legitime o sentido que pretendemos dar à construção e avaliação do PC. Face ao exposto, o debate desenvolveu-se para dar resposta às questões constituem o ponto de partida para a conceção e avaliação do PC, Quadro 52.



Quadro 52 – Questões epistemológicas a colocar na construção do PC

Que ensinar?	Que avaliar?
<p>Competências e objetivos por ano e ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gerais de ciclo</li> <li>▪ Essenciais das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares</li> <li>▪ Essenciais das formações transdisciplinares</li> <li>▪ Essenciais de atividades de enriquecimento curricular</li> </ul> <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Áreas curriculares disciplinares e não disciplinares</li> <li>▪ Formações transdisciplinares</li> <li>▪ Atividades de enriquecimento curricular</li> </ul>	<p>Os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O desenvolvimento das competências definidas nas áreas curriculares, nas formações transdisciplinares e nas atividades de enriquecimento curricular</li> </ul> <p>Os docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O processo de ensino/aprendizagem (metodologias, ...)</li> </ul> <p>O agrupamento</p> <p>O PC</p> <p>O PAA</p> <p>O PCT</p>
Quando ensinar?	Quando avaliar?
<p>Competências por ano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Essenciais das áreas curriculares, das formações transdisciplinares e das atividades de enriquecimento curricular</li> </ul> <p>Conteúdos por ano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Articulação e sequencialização vertical e horizontal dos conteúdos das áreas curriculares, das formações transdisciplinares e das atividades de enriquecimento curricular</li> </ul>	<p>Em momentos de referência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Início de ano ou conteúdos (diagnóstica)</li> <li>▪ No decorrer do processo (formativa)</li> <li>▪ No final de conteúdos (formativa/ sumativa)</li> <li>▪ Trimestral (sumativa)</li> <li>▪ Anual (sumativa)</li> <li>▪ Final de ciclo (aferição, exames nacionais)</li> </ul>
Como ensinar?	Como avaliar?
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição dos princípios metodológicos gerais e específicos</li> <li>▪ Ordenar os elementos espaço-temporais</li> <li>▪ Seleção dos recursos educativos a usar nas diferentes áreas curriculares</li> </ul>	<p>Os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De forma contínua, segundo uma lógica avaliativa formativa e avaliação sumativa</li> <li>▪ Definição de critérios de avaliação das aprendizagens por ciclo e ano</li> <li>▪ Com instrumentos comuns à escola/agrupamento</li> <li>▪ Com critérios de avaliação</li> </ul> <p>Os docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Através da autoavaliação e supervisão pedagógica</li> </ul> <p>O agrupamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição dos mecanismos de autoavaliação</li> </ul> <p>O PC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição dos mecanismos de avaliação</li> </ul> <p>O PCT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição dos mecanismos de avaliação</li> </ul>

Na observância destes cânones, registamos na grelha de referencialização, em conformidade com a sua origem, os referentes que configuram a construção e avaliação do PC. Por questões de parcimónia apenas são apresentados os referentes que são convocados pela primeira vez e sustentam o PC(Quadro 53). Os referentes já enunciados para o PE, embora sejam utilizados para o PC, não fazem parte desta referencial por questões de parcimónia de apresentação.

Quadro 53 – Referentes externos e internos do PC

Objeto	Referencial	
Situação:	Origem dos referentes e referentes:	
Dispositivo educativo PC	<b>Administração central:</b> DL n.º 15/2007 (ECD) DR n.º 2/2008 (avaliação de desempenho docente) Matriz de recomendação e melhoria –IGE Modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares (MABE)	
Operação: Construção e/ou avaliação do PC	<b>Contexto escolar:</b> Projeto educativo Projeto curricular (anterior) Plano anual de atividades Projeto curricular de turma Atas das estruturas de orientação educativa	
	<b>Teóricos:</b> Teóricos: investigadores educacionais (Abrantes, 2000; Albalat, 1995; Freitas, 1997; Reina, Aliende & Rodríguez, 1993; Reis, 2005, 2009a; Roldão, 1999)	
Dimensões	Critérios	Indicadores

Na etapa seguinte, recorreremos a uma grelha auxiliar (Quadro 54), onde registámos os referentes selecionados em conformidade com o objeto. Valorizámos na construção do referencial os referentes internos - o PC (anterior) e os PCT (relatórios finais) e os referentes externos - DL n.º 6/2001 (reorganização curricular), DN n.º 1/2005 (avaliação das aprendizagens) o Currículo Nacional, os programas das disciplinas, o PE e a literatura da especialidade.

Quadro 54 – Desconstrução dos referentes do PC

Referentes	Aspetos a considerar
<b>Administração central</b>	
DL n.º 15/2007 (ECD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regime Jurídico da Formação Contínua</li> </ul>
DR n.º 2/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ações de formação contínua</li> </ul>
Matriz de recomendação e melhoria - IGE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrumentos de ação dos órgãos de gestão e das estruturas de orientação educativa</li> </ul>
MABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A avaliação da Biblioteca Escolar: pressupostos</li> <li>▪ O modelo de autoavaliação</li> </ul>
<b>Contexto escolar</b>	
PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnóstico</li> <li>▪ Problemáticas/fatores de análise, objetivos e medidas de ação/estratégias</li> </ul>
PC (anterior)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados da avaliação do PC:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos constitutivos (dimensões estruturais)</li> <li>▪ Processo de desenvolvimento</li> <li>▪ Conteúdo</li> </ul> </li> </ul>
<b>Teóricos</b>	
Abrantes (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação curricular</li> </ul>
Albalat (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceção, desenvolvimento e avaliação do PC</li> <li>▪ Gestão curricular</li> <li>▪ Requisitos para a construção do PC</li> <li>▪ Objetivos do PC</li> <li>▪ Conceito de PC</li> </ul>
Freitas (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestão de Projetos nas Escolas</li> <li>▪ Avaliação de Projetos nas Escolas</li> </ul>
Reina (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestão curricular</li> </ul>
Reis (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metodologia da referencialização</li> </ul>
Reis (2009a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visão integrada dos documentos de gestão pedagógica</li> </ul>
Reis (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação de projetos no âmbito do exercício da autonomia escolar</li> <li>▪ Conceção de projeto</li> <li>▪ Projeto no quadro organizacional escolar</li> <li>▪ Metodologia para a avaliação integrada dos projetos de gestão pedagógica</li> <li>▪ Avaliação integrada dos projetos de gestão pedagógica</li> <li>▪ Proposta de avaliação integrada dos projetos de gestão pedagógica</li> </ul>
Roldão (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construção da autonomia curricular</li> <li>▪ Gestão curricular</li> <li>▪ Conceito de PC</li> <li>▪ Conceção de currículo</li> <li>▪ Conceção, desenvolvimento e avaliação do PC e PCT</li> <li>▪ Profissionalidade docente</li> </ul>
Zabalza (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento curricular</li> </ul>

A procura dos referentes internos e externos, assim como a sua desconstrução é um processo que nunca termina, em abstrato podemos recorrer sempre a mais um referente e relacioná-lo com o objeto de estudo, contudo no momento em que o encerramos estamos na presença do referencial.

Após este percurso metodológico, expresso detalhadamente na IF 1, apresentamos os elementos fundamentais para a construção e/ou avaliação do PC (Quadro 55).

Quadro 55 – Dimensões estruturantes do PC

<b>Dimensões</b>
1. Organização e gestão escolar
2. Competências, objetivos e conteúdos
3. Metodologias
4. Recursos educativos
5. Avaliação das aprendizagens
6. Atividades de enriquecimento curricular
7. Plano anual e plurianual
8. Projeto curricular de turma
9. Biblioteca escolar
10. Plano tecnológico
11. Formação dos docentes
12. Autoavaliação
13. Avaliação do PC
14. Divulgação do PC

Na etapa seguinte, procedemos à edificação de um conjunto de critérios e indicadores que emergem da desconstrução dos referentes. Esta etapa é particularmente exigente face à necessidade de incorporar todos os referentes e de extrair informação pertinente que permita a conceção do referencial de construção e avaliação do PC.

Outro aspeto sempre presente na conceção do PC é o de estabelecer uma relação de integração e causalidade no sentido do PE para o PC e, posteriormente, para os PCT e PAA. O PE estabelece a orientação estratégica para o agrupamento. O PC concetualiza os documentos institucionais através do PE. O PCT operacionaliza o PC e o PAA dá cumprimento aos objetivos e estratégias do PE em conformidade com a prescrição do PC. Esta singularidade de interações fomenta uma integração efetiva dos documentos de gestão pedagógica.

Face a estes determinantes, o referencial de construção e avaliação do PC exigia a ambivalência de ter de definir a oferta formativa, os princípios metodológicos do processo de ensino e de aprendizagem, estabelecer as orientações concretas para o desenvolvimento

curricular, em suma, é o instrumento de gestão pedagógica que prescreve toda a ação educativa do agrupamento.

No cumprimento dos propósitos que assistem à organização do PC, erigimos o referencial de construção, que apresentamos no Quadro 56.

Quadro 56 – Referencial de construção do PC

Objeto	Referencial	
Situação:	Origem dos referentes e referentes:	
Dispositivo educativo PC	Administração central:	
Operação:	Contexto escolar:	
Construção do PC	Teóricos:	
Dimensões / subdimensões	Critérios	Indicadores
1. Organização e gestão escolar	Existência	Organização e gestão dos recursos humanos
		Organização e gestão dos elementos materiais
		Organização e gestão dos elementos funcionais
		Organização e gestão pedagógica
2. Competências, objetivos e conteúdos	Existência	Competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano
		Organização de conteúdos
		Competências, objetivos e conteúdos para as áreas curriculares não disciplinares
3. Metodologias	Existência	Metodologias por disciplina e ano
		Metodologias para as áreas curriculares não disciplinares
4. Recursos educativos	Existência	Recursos educativos
5. Avaliação das aprendizagens	Existência	Critérios de avaliação das aprendizagens
		Critérios de classificação das aprendizagens
		Critérios de progressão e retenção
		Critérios de reapreciação dos resultados da avaliação
		Critérios de avaliação dos casos especiais de progressão
		Critérios de avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial
		Critérios de registo da avaliação no processo individual do aluno
		Critérios de elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens
Critérios de participação da comunidade educativa no processo de avaliação		

6. Atividades de enriquecimento curricular	Existência	AEC do 1.º ciclo
		Avaliação das AEC do 1.º ciclo
		AEC do 2.º e 3.º ciclos
		Avaliação das AEC do 2.º e 3.º ciclos
		Visibilidade das AEC
7. Plano anual e plurianual de atividades	Existência	Construção e desenvolvimento do PAA
		Avaliação do PAA
8. Projeto curricular de turma	Existência	Roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT
9. Biblioteca escolar	Existência	Apoio ao desenvolvimento curricular
		Leitura e literacia
		Projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade
		Gestão da BE
10. Plano tecnológico	Existência	Plano de ação do PTE
		Equipamentos informáticos
		Projetos do PTE
11. Formação dos docentes	Existência	Formação contínua
12. Autoavaliação	Existência	Desenvolvimento da autoavaliação
13. Avaliação do PC	Existência	Avaliação do PC
14. Divulgação do PC	Existência	Divulgação do PC

O referencial de construção do PC tem duas funções, a de orientação na conceção do PC e o de avaliação da sua estrutura. No processo de construção, recorreremos ao 1.º e 2.º elementos da referencialização – objeto e referencial, sendo a operação do objeto a construção do PC e o referencial compreende o critério de existência associado aos indicadores que corporizam a estrutura do PC. Ao associarmos o 3.º elemento do processo de referencialização – a instrumentação, ao objeto a avaliar, ficamos na presença de um referencial de avaliação que, neste caso, é a avaliação da estrutura do PC, com a utilização de uma escala binária.

O Quadro 57 apresenta um excerto do referencial na sua função de avaliação da estrutura do PC.

Quadro 57 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC

Objeto	Referencial		Instrumentação		
Situação:	Origem dos referentes e referentes:				
Dispositivo educativo - PC	Administração central:				
Operação:	Contexto escolar:				
Avaliação da estrutura do PC	Teóricos:				
Dimensões	Critérios	Indicadores	Escala		
1. Organização e gestão escolar	Existência	Organização e gestão dos recursos humanos	Itens	Sim	Não
		Organização e gestão dos elementos materiais		Sim	Não
		Organização e gestão dos elementos funcionais		Sim	Não
		Organização e gestão das coordenações		Sim	Não
		Organização e gestão pedagógica		Sim	Não

Em síntese, as ações que se realizam a partir do referencial do PC são as seguintes: avaliação da estrutura do PC (compreende os três elementos do processo da referencialização) e o de orientação para a construção do PC (compreende apenas os dois primeiros elementos da referencialização).

Se o critério de existência é suficiente para avaliar a estrutura do PC, o que está em causa é a presença, ou não, do elemento que nos é dado pelo indicador, pois para avaliar a qualidade dos indicadores é necessário encontrar outros critérios que estabeleçam o padrão pelo qual vamos fazer juízos de valor acerca do seu grau de concretização. Tivemos especial atenção, na conceção do dispositivo de avaliação, à sua integração nos documentos de gestão pedagógica que se situam a montante (PE) e a jusante (PCT, PAA e PS) da sua abrangência.

Conforme referido no ponto - Modelo integrado de construção e de avaliação dos documentos de gestão pedagógica, foi incorporado no referencial do PC o domínio processual, transversal a todos os projetos, que nos permitiu avaliar a construção, a execução, a estrutura, a visibilidade e os impactos, além do domínio nuclear que contempla as especificidades do próprio projeto (Quadro 55) e o domínio complementar, que nos possibilitou recolher informação sobre os pontos fortes e pontos fracos do processo de ensino e de aprendizagem.

No Quadro 58 apresentamos o referencial de avaliação do PC.

Quadro 58 – Referencial de avaliação do PC

Objeto	Referencial		
Situação:	Origem dos referentes e referentes:		
Dispositivo educativo PC	Administração central:		
Operação:	Contexto escolar:		
Construção do PC	Teóricos:		
Dimensões / subdimensões	Critérios	Cod.	Indicadores

#### Domínio processual

Conceção	Participação	A	Atores educativos
Execução	Eficácia	B	Implementação do PC
Estrutura	Conformidade	C	Organização do PC
Visibilidade	Qualidade	D	Imagem do PC
Impactos	Qualidade	E	Impactos alcançados com a execução do PC

#### Domínio nuclear

1. Organização e gestão escolar	Eficácia	G1	Organização e gestão dos recursos humanos
		G2	Organização e gestão dos elementos materiais
		G3	Organização e gestão dos elementos funcionais
		G4	Organização e gestão pedagógica
2. Competências, objetivos e conteúdos	Adequação	H1	Competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano
		H2	Organização de conteúdos
		H3	Competências, objetivos e conteúdos para as áreas curriculares não disciplinares
3. Metodologias	Adequação	I1	Metodologias por disciplina e ano
		I2	Metodologias para as áreas curriculares não disciplinares
4. Recursos educativos	Adequação	J	Recursos educativos
5. Avaliação das aprendizagens	Adequação	L1	Critérios de avaliação das aprendizagens
		L2	Critérios de classificação das aprendizagens
		L3	Critérios de progressão e retenção
		L4	Critérios de reapreciação dos resultados da avaliação
		L5	Critérios de avaliação dos casos especiais de progressão
		L6	Critérios de avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial
		L7	Critérios de registo da avaliação no processo individual do aluno
		L8	Critérios de elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens
		L9	Critérios de participação da comunidade educativa no processo de avaliação



6. Atividades de enriquecimento curricular	Qualidade	M1	AEC do 1.º ciclo
		M2	Avaliação das AEC do 1.º ciclo
		M3	AEC do 2.º e 3.º ciclos
		M4	Avaliação das AEC do 2.º e 3.º ciclos
		M5	Visibilidade das AEC
7. Plano anual e plurianual de atividades	Qualidade	N1	Construção e desenvolvimento do PAA
		N2	Avaliação do PAA
8. Projeto curricular de turma	Pertinência	O	Roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT
9. Biblioteca escolar	Qualidade	P1	Apoio ao desenvolvimento curricular
		P2	Leitura e literacia
		P3	Projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade
		P4	Gestão da BE
10. Plano tecnológico	Desenvolvimento	Q1	Plano de ação do PTE
		Q2	Equipamentos informáticos
		Q3	Projetos do PTE
11. Formação dos docentes	Qualidade	R	Formação contínua
12. Autoavaliação	Qualidade	S	Desenvolvimento da autoavaliação
13. Avaliação do PC	Qualidade	T	Avaliação do PC
14. Divulgação do PC	Abrangência	U	Divulgação do PC

### Métodos e técnicas de recolha de dados

Finalizada a construção do referencial de avaliação, foi necessário desenvolver um processo de recolha de dados, que nos permitiu o cruzamento de informação proveniente de múltiplas fontes, possibilitando o acesso a diferentes perspetivas e facilitando a triangulação dos dados numa fase posterior.

A Figura 25 explicita o modelo de recolha de dados e respetivos instrumentos para a avaliação do PC.

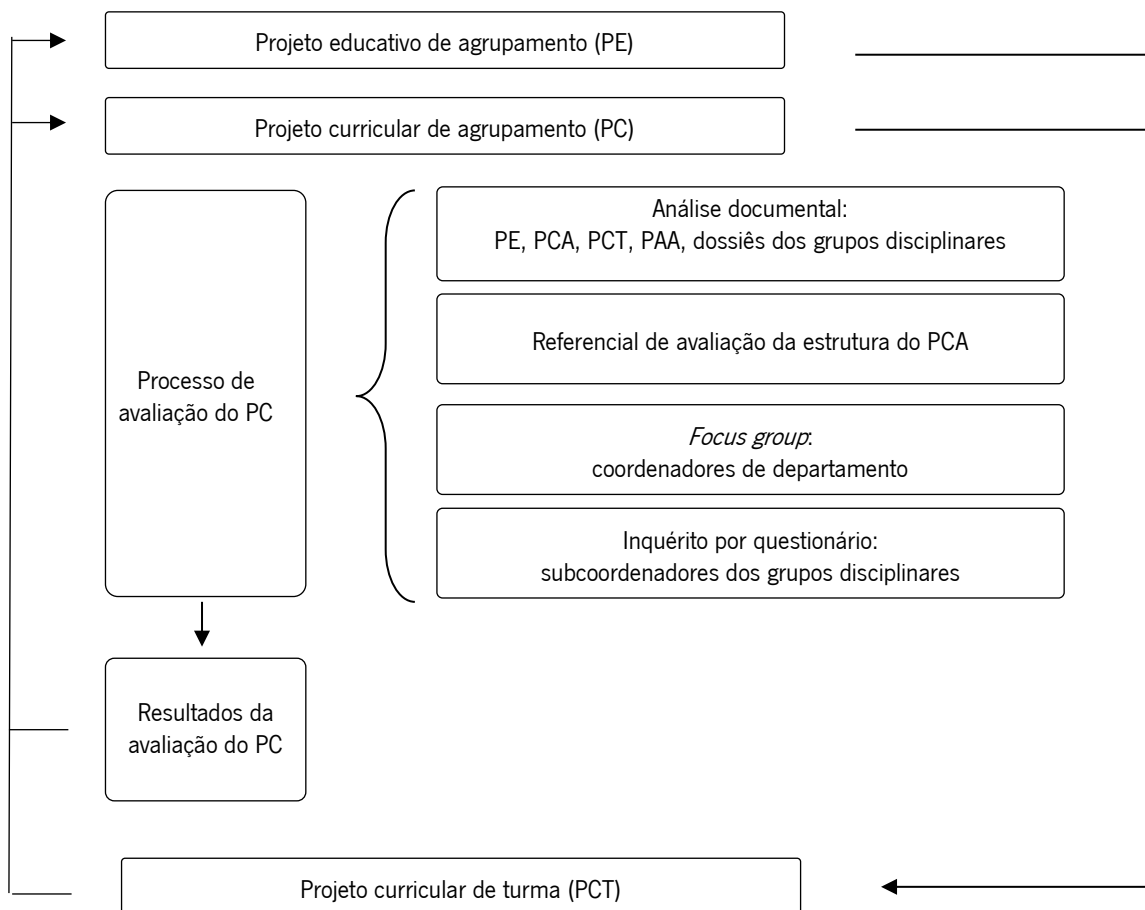


Figura 25 – Modelo de avaliação do PC

Os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados na avaliação do PC são explanados no Quadro 59.

Quadro 59 – Métodos de recolha e análise de dados utilizadas na avaliação do PC

Natureza da investigação	Métodos de recolha de dados	Métodos de análise de dados
Qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participantes na ação de formação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PE; PC; PCT; PAA; Dossiers dos grupos disciplinares</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo</li> <li>▪ Referencial de avaliação da estrutura do PE</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Focus group</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coordenadores de departamento</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inquérito por questionário:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Subcoordenadores dos grupos disciplinares</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resposta aos itens abertos</li> </ul> </li> </ul>
Quantitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inquérito por questionário               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Subcoordenadores dos grupos disciplinares</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise estatística               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resposta aos itens fechados</li> </ul> </li> </ul>

## **Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo foi utilizada para validar evidências e adicionar informações. É preciso ter em mente que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, foi importantíssimo extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados. Os documentos em análise foram o PE, PC, PCT, PAA e dossiê dos grupos disciplinares.

A análise de conteúdo revestiu-se de alguma complexidade resultante de textos longos (documentos, *focus group* e Itens abertos dos questionários) que foi necessário organizar em conformidade com o referencial de avaliação do PC, em que os seus indicadores assumem as categorias que funcionam como elemento conceitual básico a partir do qual se procede à interpretação dos dados.

### ***Focus group***

O *focus group* é uma técnica de recolha de dados utilizada na investigação em educação. Segundo Grbich (1999), o seu objetivo principal é a identificação de perceções, sentimentos, atitudes e ideias dos respondentes acerca do fenómeno em estudo. A sua particularidade reside no facto de ser uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas (Morgan, 1997), proporcionando uma multiplicidade de visões e reações emocionais no contexto do grupo. Na opinião de (Krueger, 1994; Morgan, 1997) o *focus group* é um tipo de entrevista ou discussão em grupo centrada na interação entre os elementos que integram o grupo, permitindo a obtenção de uma visão coletiva consequência da interação do grupo. A partilha das conceções e perceções individuais conduzem-nos, segundo Johnson (1994), a informações com maior riqueza de detalhes.

O focus group foi aplicado em fevereiro de 2010, com a duração aproximada de uma hora, aos seis coordenadores de departamento para aprofundar o conhecimento relativo ao “estado da arte” dos PC. As questões da entrevista, comum aos seis entrevistados, estão alicerçadas no Quadro 58 – Referencial de avaliação do PC.

O Anexo 10 - Avaliação do PC: Guião da entrevista aos coordenadores de departamento, apresenta a estrutura do inquérito por entrevista, constituído por 38 questões, distribuídas pelos domínios processual e nuclear.

### **Inquérito por questionário**

No global, o inquérito por questionário aplicado aos subcoordenadores dos grupos seguiu os procedimentos explicitados no ponto - Planificação da intervenção formativa 1, relativamente ao subponto - Métodos e técnicas de recolha de dados - Inquérito por questionário.

Em particular foram aplicados dois inquéritos por questionário aos subcoordenador de grupo disciplinar: o primeiro incide sobre o domínio processual e domínio complementar (anexo 11); e o segundo sobre o domínio nuclear (anexo 12).

A aplicação dos dois questionários prendeu-se com o facto de a equipa de avaliação e (re)construção do PC, em contexto da IF, ter procedido à avaliação da estrutura do PC e ter verificado a sua insipiente qualidade. Neste sentido, tornou-se imperioso que o estudo sobre o PC fosse o mais profundo possível para compreender a realidade.

O questionário sobre o domínio processual visava conhecer como se processou a participação dos docentes na conceção do PC, a eficácia da sua execução, a conformidade da sua estrutura, a abrangência da sua visibilidade refletida na qualidade da imagem que projeta interna e externamente, a extensão da divulgação do projeto e na qualidade dos impactos que originou o seu desenvolvimento. Além desta avaliação pormenorizada, também pretendemos recolher informação sobre os aspetos quer internos, quer externos que condicionam o PC, deste modo o questionário possui uma segunda parte, domínio complementar - onde se pedia que indicassem os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças a que está submetido o PC.

O questionário sobre o domínio nuclear pretende avaliar a pertinência, a qualidade, a abrangência e a adequação do desenvolvimento curricular prescrito no projeto.

#### **Inquérito por questionário: domínio processual e complementar**

Em conformidade com a aplicação dos inquéritos por questionário na IF 1, o questionário aos subcoordenador de grupo disciplinar para a avaliação do PC integrou um roteiro de aplicação estruturado em três pontos: apresentação do questionário; processo de aplicação e questionário.

Na introdução apresentámos os objetivos, estrutura e a escala de avaliação do questionário. Na parte do processo de aplicação referimos os passos metodológicos para a sua operacionalização e aplicação. Por último, o questionário contém os itens que estão indexados aos critérios e indicadores do referencial de avaliação do PC.

O questionário, aplicado em fevereiro de 2010, aos subcoordenadores de grupo disciplinar é apresentado no Anexo 11 – Avaliação do PC: Inquérito por questionário: domínio processual e complementar – subcoordenador de grupo disciplinar e tinha os seguintes objetivos: conhecer as percepções dos docentes sobre o PC; identificar os aspetos positivos, os negativos e os a melhorar do PC; recolher informação para a avaliação; e (re)estruturação do PC.

O questionário foi estruturado em duas partes em conformidade com o referencial de avaliação do PC (Quadro 58): Parte I – Domínio processual - que inclui as seguintes dimensões: A - Conceção do PC; B - Execução do PC; C - Estrutura do PC; D - Visibilidade do PC e E - Impactos do PC; Parte III – Domínio complementar – que contém as seguintes dimensões: AA - Pontos fortes do processo de ensino e de aprendizagem; AB - Pontos fortes do processo de ensino e de aprendizagem.

Relativamente à instrumentação utilizámos o procedimento referido na IF1 (Inquérito por questionário – coordenadores de departamento e docentes). Nas instruções de preenchimento abordámos os passos metodológicos para a aplicação dos questionários aos subcoordenadores de grupo disciplinar.

#### **Inquérito por questionário: domínio nuclear**

O segundo inquérito por questionário aplicado aos subcoordenadores de grupo disciplinar seguiu o mesmo protocolo que o primeiro, registando-se apenas uma alteração, que se prende com a sua estrutura, a saber: Parte II – Domínio nuclear que compreende as dimensões: G - Organização e gestão escolar; H - Competências, objetivos e conteúdos; I- Metodologias; J - Recursos Educativos; L - Avaliação das aprendizagens; M - Atividades de enriquecimento curricular; N - Plano anual de atividades (PAA); O - Projeto curricular de turma (PCT); P - Biblioteca escolar; Q - Formação e avaliação dos docentes; R - Autoavaliação de escola; S - Plano tecnológico; T - Avaliação do PC; e U - Divulgação do PC.

O inquérito por questionário aplicado aos subcoordenadores de grupo disciplinar é apresentado no Anexo 12 – Avaliação do PC: Inquérito por questionário: domínio nuclear – subcoordenador de grupo disciplinar.

#### **Triangulação dos dados - avaliação do PC**

O Quadro 60 apresenta a forma como é estruturada a triangulação dos dados provenientes dos métodos de recolha de dados. A informação foi organizada em função das

dimensões e subdimensões do referencial de avaliação do PC.

Quadro 60 – Tabela de triangulação de dados da avaliação do PC

Métodos de recolha de dados		Documentos					Inquérito por questionário – itens abertos	<i>Focus group</i>	Observação	Inquérito por questionário – itens fechados	
		Código	PE	PC	PCT	PAA					
Origem dos dados							Subcoordenadores - domínio complementar	Coordenadores de departamento	Participantes na ação de formação	Subcoordenadores – domínio processual	Subcoordenadores – domínio nuclear
Dimensões e subdimensões											
<b>Domínio Processual</b>											
Construção	Atores educativos	A					X			A1:A7	
Execução	Implementação do PC	B					X			B1:B3	
Estrutura	Organização do PC	C		X			X			C1:C3	
Visibilidade	Imagem do PC	D					X			D1:D3	
Impactos	Impactos alcançados com a execução do PC	E					X			E1:E8	
<b>Domínio Nuclear</b>											
1. Organização e gestão escolar	Organização e gestão dos recursos humanos	G1		X			X		X	G1:G16	
	Organização e gestão dos elementos materiais	G2		X			X		X	G17:G21	
	Organização e gestão dos elementos funcionais	G3		X			X		X	G22:G26	
	Organização e gestão pedagógica	G4		X			X		X	G27:34	

2. Competências, objetivos e conteúdos	Competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano	H1	X		X		X	H1:H5
	Organização de conteúdos	H2	X		X		X	H6:H8
	Competências, objetivos e conteúdos para as áreas curriculares não disciplinares	H3	X		X		X	
3. Metodologias	Metodologias por disciplina e ano	I1	X		X		X	I1:I8
	Metodologias para as áreas curriculares não disciplinares	I2	X		X		X	
4. Recursos educativos	Recursos educativos	J	X		X		X	J1:J7
5. Avaliação das aprendizagens	Critérios de avaliação das aprendizagens	L1	X		X		X	L1:L11
	Critérios de classificação das aprendizagens	L2	X		X		X	L12
	Critérios de progressão e retenção	L3	X		X		X	
	Critérios de reapreciação dos resultados da avaliação	L4	X		X		X	
	Critérios de avaliação dos casos especiais de progressão	L5	X		X		X	
	Critérios de avaliação para os alunos abrangidos pela modalidade de educação especial	L6	X		X		X	
	Critérios de registo da avaliação no processo individual do aluno	L7	X		X		X	
	Critérios para a elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens	L8	X		X		X	
	Critérios de participação da comunidade educativa no processo de avaliação	L9	X		X		X	

6. Atividades de enriquecimento curricular	AEC do 1.º ciclo	M1		X			X			X		M1:M7
	Avaliação das AEC do 1.º ciclo	M2		X			X			X		M8:M10
	AEC do 2.º e 3.º ciclos	M3		X			X			X		M11:M13
	Avaliação das AEC do 2.º e 3.º ciclos	M4		X			X			X		M14:M15
	Visibilidade das AEC	M5		X			X			X		M16:M17
7. Plano anual e plurianual de atividades	Construção e desenvolvimento do PAA	N1		X		X	X			X		N1:N3
	Avaliação do PAA	N2		X		X	X			X		N4:N5
8. Projeto curricular de turma	Roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT	O1		X	X		X			X		O1:O3
9. Biblioteca escolar	Apoio ao desenvolvimento curricular	P1		X			X			X		P1:P4
	Leitura e literacia	P3		X			X			X		P5:P6
	Projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade	P4		X			X			X		P7:P10
	Gestão da BE	P4		X			X			X		P11:P15
10. Plano tecnológico	Plano de ação do PTE	Q1		X			X			X		Q1:Q3
	Equipamentos informáticos	Q2		X			X			X		Q4:Q9
	Projetos do PTE	Q3		X			X			X		Q10:Q14
11. Formação dos docentes	Formação contínua	R	x	X			X			X		R1:R3
12. Autoavaliação de escola	Desenvolvimento da autoavaliação	S	x	X			X			X		S1:S3
13. Avaliação do PC	Avaliação do PC	T		X			X			X		T1:T3
14. Divulgação do PC	Divulgação do PC	U		X			X			X		U1:U3

#### Domínio complementar

Pontos fortes do processo de ensino e de aprendizagem	AA						AA1:AA3				
Pontos fracos do processo de ensino e de aprendizagem	AB						AB1:AB5				



## População e amostra

A população para a avaliação do PC é constituída pelos coordenadores de departamento curricular e subcoordenadores dos grupos disciplinares do agrupamento. A amostra é constituída pelos respondentes ao *focus group* (6 coordenadores de departamento) e ao inquérito por questionário (27 subcoordenadores dos grupos disciplinares) (Tabelas 21 e 22).

Tabela 21 - População (N) / amostra (n) – coordenadores de departamento curricular

Níveis de ensino	Departamentos curriculares	Coordenadores de departamento curricular		
		N	n	%
Pré-escolar	Departamento curricular de educação pré-escolar	1	1	100
1.º ciclo	Departamento curricular do 1.º ciclo	1	1	100
	Departamento curricular de Línguas	1	1	100
2.º ciclo	Departamento curricular de Ciências Naturais e Exatas	1	1	100
	3.º ciclo	Departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas	1	1
	Departamento curricular de Expressões	1	1	100
	Total	6	6	100

A Tabela 22 apresenta a população e a amostra dos inquiridos – subcoordenadores de grupo disciplinar

Tabela 22 - População (N) / amostra (n) – subcoordenadores de grupo disciplinar

Níveis de ensino	Código	Grupo disciplinar	Subcoordenadores de grupo disciplinar			
			N	n	%	
Pré-escolar	100	Educação Pré-escolar	1	1	100	
1.º ciclo	110	1.º ciclo	4	4	100	
	200	Português e Estudos Sociais/História	1	1	100	
	210	Português e Francês	1	1	100	
	220	Português e Inglês	1	1	100	
	230	Matemática e Ciências da Natureza	1	1	100	
2.º ciclo	240	Educação Visual e Tecnológica	1	1	100	
	250	Educação Musical	1	1	100	
	260	Educação Física	1	1	100	
	290	EMRC	1	1	100	
	300	Português	1	1	100	
	320	Francês	1	1	100	
	330	Inglês	1	1	100	
	350	Espanhol	1	1	100	
	400	História	1	1	100	
	420	Geografia	1	1	100	
	3.º ciclo	500	Matemática	1	1	100
		510	Física e Química	1	1	100
		520	Biologia e Geologia	1	1	100
530		Educação Tecnológica	1	1	100	
550		Informática	1	1	100	
600		Artes Visuais	1	1	100	
	620	Educação Física	1	1	100	
Todos os níveis	910	Educação Especial	1	1	100	
		Total	27	27	100	

#### 4.6.5 Intervenção formativa 3 - Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma

Na IF 1 apresentámos a conceção do quadro de referência e a sua operacionalização através da construção e avaliação do PE. Na IF 2 expusemos o processo de construção e avaliação do PC.

Neste ponto, apresentamos a IF 3 que aborda a conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma (PCT) entendido como documento que visa adequar ao contexto de cada turma o PC, ou seja, operacionaliza o PC. A IF decorreu entre setembro de 2010 e março de 2011.

O PCT é desenvolvido em conformidade com o sublinhado anteriormente incorporando o modelo integrado de construção e de avaliação dos documentos de gestão pedagógica.

O resultado do processo de conceção, desenvolvimento e avaliação do PCT vai incorporar a norma na oitava dimensão do PC.

Frequentaram a IF 3, 20 docentes distribuídos da forma que se apresenta na Tabela 23.

Tabela 23 - Participantes na intervenção formativa 3

Participantes	Quantidade
Direção executiva	2
Coordenadores de departamento	2
Coordenadores de ano	4
Coordenador da educação especial	1
Coordenadores de estabelecimento do 1.º ciclo	4
Educadoras	3
Professores 1.º ciclo	4
Total	20

#### Planificação da intervenção formativa 3

Importa referir que aquando da construção do PC, na IF 2, a dimensão “8. Projeto curricular de turma” não foi regulamentada. Esse procedimento será induzido após a conclusão da IF 3 que foi desenvolvida ao longo de 50 horas presenciais acrescidas de 50 horas de trabalho autónomo. A planificação das sessões está exposta no Quadro 61.

Quadro 61 – Planificação da intervenção formativa – PCT

Sessões	Duração (horas)	Estrutura	Conteúdos
1. <sup>a</sup>	4	Considerações gerais	
2. <sup>a</sup>	4	Enquadramento metodológico para a construção e avaliação de dispositivos educativos	Metodologia da referencialização Dupla função de construção e avaliação do referencial
3. <sup>a</sup>	4	Enquadramento concetual do PCT	Enquadramento legal Conceito de PCT Objetivos do PCT Características do PCT Relação do PCT com os outros instrumentos do exercício da autonomia
4. <sup>a</sup>	4		Abordagem à conceção do PCT Referentes do PCT Planeamento da construção e avaliação do PCT
5. <sup>a</sup>	4	Referencial do PCT	Conceção do referencial para a construção e avaliação do PCT
6. <sup>a</sup>	4		
7. <sup>a</sup>	4		
8. <sup>a</sup>	4	Modelo de avaliação do PCT	Modelo de avaliação do PCT
9. <sup>a</sup>	4		
10. <sup>a</sup>	4		
11. <sup>a</sup>	4	Construção do PCT	Construção dos PCT da educação pré-escolar e 1.º ciclo
12. <sup>a</sup>	4		
13. <sup>a</sup>	2	Avaliação da intervenção formativa	Reflexão e análise da intervenção formativa – pontos fortes e pontos fracos

### Conceção do processo de avaliação e (re)construção do projeto curricular de turma

O processo de construção e avaliação do PCT desenvolveu-se ao longo de 8 fases apresentadas no Quadro 62.

Quadro 62 – Fases do processo de avaliação e (re)construção do PCT

Fases	Ação
1. <sup>a</sup>	<p>Sensibilização e formação dos docentes para a avaliação e (re)construção do PCT                      Promotor: coordenadores de departamento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover uma cultura de avaliação como base de um processo de melhoria continuada</li> <li>▪ Promover nos docentes o interesse e o compromisso de participar ativamente nos processos de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT</li> </ul>
2. <sup>a</sup>	<p>Formação da equipa de avaliação/(re)construção do PCT                      Promotor: conselho pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constituir uma equipa de avaliação/(re)construção do PCT</li> <li>▪ Escolher o coordenador da equipa</li> </ul>
3. <sup>a</sup>	<p>Conceção do modelo de avaliação e (re)construção do PE                      Promotor: Investigador</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporcionar formação teórica e metodológica dos processos de avaliação/(re)construção do PCT, à equipa:</li> <li>▪ Concetualizar um modelo de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT</li> <li>▪ Construir o referencial de construção e avaliação do PCT</li> <li>▪ Construir os instrumentos de recolha de dados</li> </ul>
4. <sup>a</sup>	<p>Apresentação do modelo de avaliação e de reconstrução do PCT aos docentes                      Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PCT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar o modelo de avaliação/(re)construção do PCT</li> <li>▪ Criar um plano de ação consensual</li> </ul>
5. <sup>a</sup>	<p>Desenvolvimento do processo de avaliação PCT                      Organizador: docente titular de turma (pré-escolar e 1.º ciclo); diretor de turma (2.º e 3.º ciclos.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar os instrumentos de recolha de dados</li> <li>▪ Recolher evidências do desenvolvimento do PCT</li> <li>▪ Analisar e tratar os dados recolhidos</li> </ul>
6. <sup>a</sup>	<p>Apresentação do relatório de avaliação do PCT ao conselho pedagógico                      Promotor: equipa de avaliação/(re)construção do PCT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar os resultados da avaliação do PCT</li> </ul>
7. <sup>a</sup>	<p>Aprovação do PCT no conselho pedagógico                      Promotor: Presidente do conselho pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprovar o PCT</li> <li>▪ Incluir no PC o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT</li> </ul>
8. <sup>a</sup>	<p>Divulgação do PCT                      Promotor: docente titular de turma (pré-escolar e 1.º ciclo); diretor de turma (2.º e 3.º ciclos e sec.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divulgar o PCT aos alunos e encarregados de educação (reuniões com encarregados de educação e aos alunos através do diretor de turma/professor titular)</li> </ul>

Como já foi referenciado anteriormente, e por questões de parcimónia, não se explicita o processo de referencialização relativamente ao processo de avaliação e (re)construção dos dispositivos educativos, por este ser igual ao do PE e do PC, desenvolvidos nas intervenções formativas 1 e 2.

O Quadro 63 apresenta os referentes externos e internos que condicionam o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT.

Quadro 63 – Referentes externos e internos do PCT

<b>Objeto</b>	<b>Referencial</b>	
Situação:	Origem dos referentes e referentes:	
Dispositivo educativo PCT	Administração central: (os referentes do PCT estão conceptualizados no PC)	
Operação:	Contexto escolar:	
Construção e/ou avaliação do PCT	Projeto curricular Projeto curricular de turma (anterior)	
	Teóricos: Teorias dos Investigadores	
Dimensões	Crítérios	Indicadores

No que concerne aos referentes externos patentes na administração central não são objeto de desconstrução na edificação do PCT porque já o foram aquando da conceção do PC. O PC estabelece a primeira reconcetualização curricular em função dos referentes externos - Quadro 53 – Referentes externos e internos do PC, e do PE que permite configurar a sua contextualização e o PCT determina a segunda reconcetualização tomando como marco o PC e o diagnóstico da turma.

Neste enquadramento, o PC e o diagnóstico da turma são os referentes centrais do PCT. O PC deve prescrever, detalhadamente o processo de construção, desenvolvimento e avaliação pelo qual se concretiza o PCT.

Os referentes internos do PCT estão registados no Quadro 64.

Quadro 64 – Desconstrução dos referentes do PCT

Referentes	Aspetos a considerar
<b>Administração central</b>	
	▪ (Constantes no Quadro 53 - Referentes externos e internos do PC)
<b>Contexto escolar</b>	
PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização e gestão escolar</li> <li>▪ Competências, objetivos e conteúdos</li> <li>▪ Metodologias</li> <li>▪ Recursos educativos</li> <li>▪ Avaliação das aprendizagens</li> <li>▪ Atividades de enriquecimento curricular</li> <li>▪ Plano anual e plurianual de atividades</li> <li>▪ Biblioteca escolar</li> <li>▪ Plano tecnológico</li> <li>▪ Autoavaliação</li> </ul>
PAA	▪ Atividades a integrar no PCT
PCT	▪ Resultados da avaliação dos PCT (anterior)
Projetos setoriais	▪ Atividades desenvolvidas no PCT
<b>Teóricos</b>	
	▪ (Constantes no Quadro 53 - Referentes externos e internos do PC)

A desconstrução dos referentes, sustentada pela metodologia da referencialização, para a construção e/ou avaliação do dispositivo educativo PCT permite a edificação de um corpo de referências que se constituem como elementos fundamentais, dando origem às dimensões estruturantes do PCT, conforme apresentamos no Quadro 65.

Quadro 65 – Dimensões estruturantes do PCT

Dimensões
1. Diagnóstico da turma
2. Plano de ação
3. Organização
4. Desenvolvimento curricular
5. Avaliação do PCT

O diagnóstico da turma advém da necessidade de adequar o PC ao contexto da turma. O plano de ação é o aspeto central da intencionalidade do PCT que deve estar em consonância com os objetivos e estratégias do PE, de forma a sustentar a ação educativa coerente e eficaz entre os projetos. A organização do PCT permite adequar as práticas organizacionais ao

desenvolvimento curricular estabelecido no PC e concetualizado através do PCT em função do diagnóstico da turma. A avaliação é condição intrínseca à natureza do conhecimento e a patente no PCT pretende-se que seja associada a uma conceção de avaliação crítica assumida como instrumento de regulação do processo de ensino e aprendizagem. Com o aprofundamento da desconstrução dos referentes emergem os critérios e os indicadores que vão materializar o referencial de construção ou de avaliação do PCT.

O referencial que apresentamos no Quadro 66 traduz o referencial de construção do PCT.

Quadro 66 – Referencial de construção do PCT

Objeto		Referencial		
Situação: Dispositivo educativo - PCT	Origem dos referentes e referentes:			
Operação: Construção do PCT	Contexto escolar:			
	Teóricos:			
Dimensões	Critérios	Cód.	Indicadores	
<b>Domínio nuclear</b>				
1. Diagnóstico da turma	Existência	G1	Caracterização dos alunos	
		G2	Caracterização dos docentes	
		G3	Caracterização das parcerias	
		G4	Caracterização dos recursos educativos	
		G5	Avaliação diagnóstica dos alunos	
2. Plano de ação	Existência	H1	Plano de ação	
		H2	Prioridades educativas	
		H3	Estratégia global de ação	
3. Organização	Existência	I1	Organização do tempo	
		I2	Organização pedagógica	
		I3	Organização dos docentes	
		I4	Organização dos alunos	
		I5	Organização dos encarregados de educação	
		I6	Organização dos recursos educativos	
		I7	Organização dos registos	
4. Desenvolvimento curricular	Existência	L1	Competências, objetivos e conteúdos definidos	
		L2	Metodologias definidas	
		L3	Avaliação das aprendizagens dos alunos	
		L4	Projeto de turma	
		L5	Plano anual de atividades	
		L6	Planificações do desenvolvimento curricular	
5. Avaliação	Existência	M1	Processo de avaliação do PCT	
		M2	Relatório final de avaliação do PCT	
		M3	Divulgação do PCT	



Como já foi referido anteriormente, o referencial de construção de um dispositivo educativo, neste caso concreto o PCT, tem duas funções: a orientação na conceção do PCT (Quadro 66) e o de avaliação da sua estrutura (Quadro 67).

Enquanto na primeira função o referencial só comporta os dois elementos da referencialização (objeto e referencial), na segunda função a presença do terceiro elemento (instrumentação) permite a avaliação do objeto aplicando-lhe o referencial corporizado no segundo elemento.

Quadro 67 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT

Objeto		Referencial		Instrumentação	
Situação: Dispositivo educativo - PCT		Origem dos referentes e referentes:			
Operação: Construção do PCT		Contexto escolar:			
		Teóricos:			
Dimensões		Critérios	Itens	Escala	
1. Diagnóstico da turma	1.1 Alunos	<i>Existência</i>	Caracterização dos alunos	Sim	Não
			Caracterização dos docentes	Sim	Não
			Caracterização das parcerias	Sim	Não
			Caracterização dos recursos educativos	Sim	Não
			Avaliação diagnóstica dos alunos	Sim	Não

O critério de existência permite avaliar a estrutura do PCT, já o que está em causa é a presença ou não do elemento que nos é dado pelo indicador, para avaliar a qualidade da manifestação dos indicadores é necessário encontrar outros critérios que estabeleçam o padrão pelo qual vamos fazer juízos de valor acerca do seu grau de concretização.

Conforme referido no ponto Modelo integrado de construção e de avaliação dos documentos de gestão pedagógica, foi incorporado no referencial do PCT: o domínio processual, transversal a todos os projetos que nos permite avaliara construção, execução, estrutura, visibilidade e impactos; e o domínio nuclear – as especificidades do próprio projeto que avalia o diagnóstico da turma, o plano de ação, a organização, o desenvolvimento curricular.

O referencial de avaliação do PCT (Quadro 68) é igual ao referencial de construção com a exceção do critério. Enquanto no processo de construção o critério é a existência, na avaliação assume diferentes padrões de valor, sendo neste caso concreto a qualidade.

Quadro 68 – Referencial de avaliação do PCT

Objeto	Referencial				
Situação: Dispositivo educativo - PCT	Origem dos referentes e referentes:				
Operação: Construção do PCT	Contexto escolar:				
	Teóricos:				
Dimensões	Critérios	Cód.	Indicadores		
<b>Domínio nuclear</b>					
1. Diagnóstico da turma	Qualidade	G1	Caracterização dos alunos		
		G2	Caracterização dos docentes		
		G3	Caracterização das parcerias		
		G4	Caracterização dos recursos educativos		
		G5	Avaliação diagnóstica dos alunos		
2. Plano de ação		Qualidade	H1	Plano de ação	
			H2	Prioridades educativas	
			H3	Estratégia global de ação	
3. Organização			Qualidade	I1	Organização do tempo
				I2	Organização pedagógica
				I3	Organização dos docentes
				I4	Organização dos alunos
				I5	Organização dos encarregados de educação
				I6	Organização dos recursos educativos
				I7	Organização dos registos
4. Desenvolvimento curricular	Qualidade			L1	Competências, objetivos e conteúdos definidos
				L2	Metodologias definidas
				L3	Avaliação das aprendizagens dos alunos
				L4	Projeto de turma
				L5	Plano anual de atividades
		L6		Planificações do desenvolvimento curricular	
5. Avaliação		Qualidade		M1	Processo de avaliação do PCT
				M2	Relatório final de avaliação do PCT
			M3	Divulgação do PCT	

A Figura 26 explicita o modelo de recolha de dados e respetivos instrumentos de recolha de dados para a avaliação do PCT.

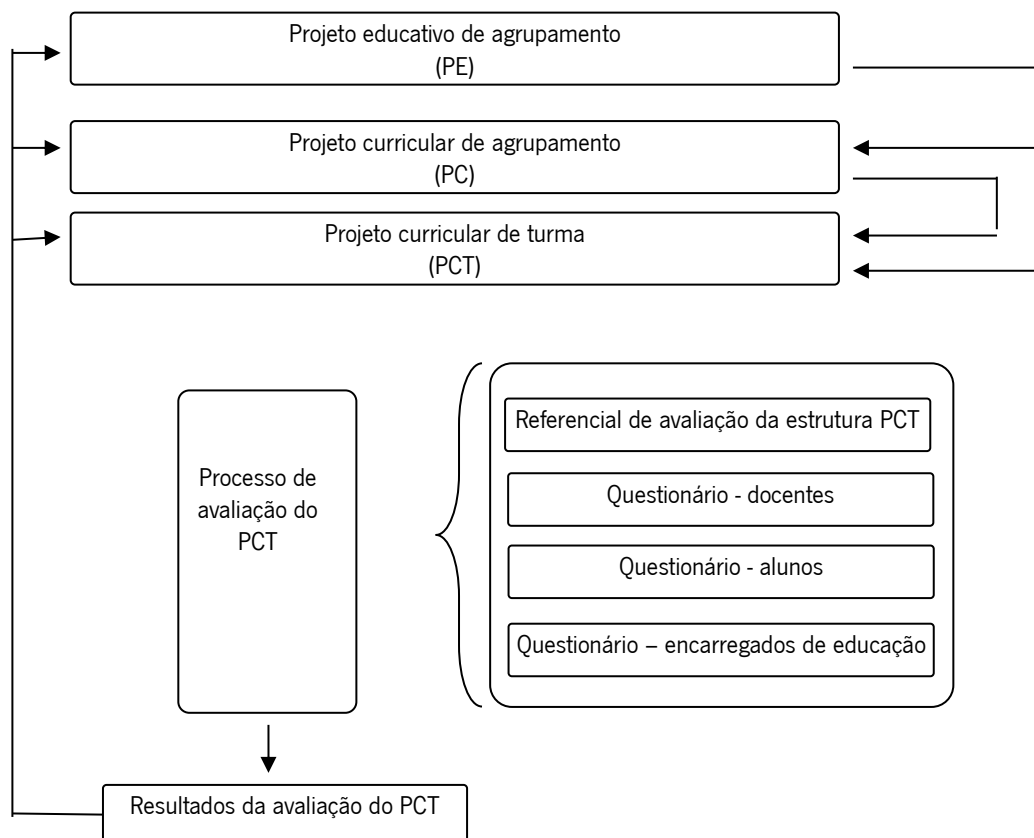


Figura 26 – Modelo de avaliação do PCT

### Métodos e técnicas de recolha de dados

Os métodos de recolha de dados utilizados na avaliação do PCT são explicitados no Quadro 69.

Quadro 69 – Métodos de recolha de dados utilizadas para a avaliação do PCT

Natureza da investigação	Métodos de recolha de dados	Métodos de análise de dados
Qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PCT; atas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo</li> <li>▪ Referencial de avaliação da estrutura do PCT</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participantes na ação de formação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inquérito por questionário:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Docentes, alunos e encarregados de educação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise de conteúdo               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resposta aos itens abertos</li> </ul> </li> </ul>
Quantitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inquérito por questionário               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Docentes, alunos e encarregados de educação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise estatística               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resposta aos itens fechados</li> </ul> </li> </ul>

## **Análise de conteúdo**

A avaliação do PCT iniciou-se com a análise de conteúdo da sua estrutura, utilizando para o efeito o referencial de avaliação da estrutura do PCT para verificar a conformidade com os referentes e o grau de maturação do domínio nuclear.

Num segundo momento fizemos a análise das atas do departamento curricular do 1.º ciclo para recolher informações sobre o domínio processual. Seguiu-se o levantamento da informação proveniente dos itens abertos do inquérito por questionário aplicado aos docentes, alunos e encarregados de educação. Por fim procedemos à análise dos dados registados no diário do investigador, obtidos através do método de observação.

As informações recolhidas são organizadas em função das dimensões e indicadores do referencial de avaliação do PCT que constituem, respetivamente as categorias e as unidades de análise.

## **Inquérito por questionário**

Os questionários têm como objetivo recolher informações para a avaliação da qualidade, ganhos e grau de concretização do PCT. Também têm o intuito de obter dados sobre aspetos relevantes do agrupamento, através dos quais se detetam os pontos fortes e as possíveis áreas de melhoramento e ser a base para a tomada de decisões.

Aplicámos os inquéritos por questionário a docentes, alunos e encarregados de educação que estão indexados ao referencial de avaliação do PCT patente no Quadro 68.

Por questões de parcimónia, apenas lembramos que os questionários incluem um roteiro, apresentado detalhadamente na IF 1, estruturado em três pontos: introdução ao questionário, processo de aplicação e questionário.

Na explicitação que se segue referente aos questionários aplicados, apenas nos detemos sobre os seus aspetos particulares que os diferenciam dos restantes.

### **Inquérito por questionário – docentes**

O questionário aplicado aos docentes (Anexo 13) tem os seguintes objetivos:

- i. Conhecer se o PCT foi construído em conformidade, com o contexto da turma;
- ii. Conhecer a forma de conceção, planeamento e desenvolvimento do PCT;
- iii. Verificar se os objetivos a que se propôs o PCT foram cumpridos e em que medida;
- iv. Permitir identificar os aspetos positivos, negativos e a melhorar do PCT;

- v. Recolher informação fiável, válida e significativa que gere conhecimento e proporcione melhoria continuada do agrupamento;
- vi. Avaliação da qualidade, ganhos e grau de concretização do PCT;
- vii. Verificar se estão a ser cumpridas as finalidades do PCT;
- viii. Conhecer as opiniões da comunidade educativa.

O questionário foi estruturado em três partes em conformidade com o referencial de avaliação do PCT:

Parte I – Domínio processual - que inclui as seguintes dimensões: A - Conceção do PCT; B - Execução do PCT; C - Estrutura do PCT; D - Visibilidade do PCT e E - Impactos do PCT.

Parte II – Domínio nuclear – que contém as seguintes dimensões: G - Diagnóstico da turma; H - Plano de ação; I – Organização; J - Desenvolvimento curricular e L – Avaliação.

Parte III – Domínio complementar - que inclui quatro itens abertos.

A escala adotada foi a de tipo *Likert* em quatro pontos (Quadro 47).

#### **Inquérito por questionário – alunos**

O inquérito por questionário aos alunos (Anexo 14) seguiu, na generalidade, o mesmo protocolo da aplicação do questionário aos docentes introduzindo apenas alterações pontuais de contextualização.

#### **Inquérito por questionário – encarregados de educação**

O inquérito por questionário aos encarregados de educação (Anexo 15) apenas se distingue dos anteriores nos passos metodológicos para a operacionalização da sua aplicação e foi aplicado nas reuniões de avaliação com os encarregados de educação, no final do ano letivo de 2011.

#### **Triangulação dos dados - avaliação do PCT**

O Quadro 70 apresenta a triangulação dos dados recolhidos. A informação foi organizada em função das dimensões e subdimensões do referencial de avaliação do PCT.

Quadro 70 – Triangulação dos dados - PCT

Métodos de recolha de dados	Código	Documentos		Inquérito por questionário – itens abertos			Inquérito por questionário – itens fechados		
		PCT	Atas	Docentes	Alunos	Encarregados de educação	Docentes	Alunos	Encarregados de educação
Origem dos dados									
Dimensões e subdimensões									

**Domínio processual**

Conceção	Atores educativos	A		X				A1:A2	A	A
Execução	Implementação do PCT	B		X				B	B	B
Estrutura	Organização do PCT	C		X				C		
Visibilidade	Imagem do PCT	D		X				D1:D2	D1:D2	D1:D2
Impactos	Impactos do PCT	E		X				E	E	E

**Domínio nuclear**

Diagnóstico da turma	Caracterização dos alunos	G1	X					G1	G1	G1
	Caracterização dos docentes	G2	X					G2		G2
	Caracterização das parcerias	G3	X					G3		
	Caracterização dos recursos educativos	G4	X					G4		
	Avaliação diagnóstica dos alunos	G5	X					G5	G51:G53	G51:G52
Plano de ação	Plano de ação	H1	X					H1		
	Prioridades educativas	H2	X					H2		
	Estratégia global de ação	H3	X					H3		
Organização	Organização do tempo	I1	X					I1		I1
	Organização pedagógica	I2	X					I2		
	Organização dos docentes	I3	X					I3	I3	
	Organização dos alunos	I4	X					I4	I4	
	Organização dos encarregados de educação	I5	X					I5		I5
	Organização dos recursos educativos	I6	X					I6		
	Organização dos registos	I7	X					I7		

Desenvolvimento curricular	Competências, objetivos e conteúdos	J1	X					J1		
	Metodologias	J2	X					J2	J2	J2
	Avaliação das aprendizagens	J3	X					J3	J3	J3
	Projeto de turma	J4	X					J4		
	Plano anual de atividades	J5	X					J5		
	Planificações do desenvolvimento curricular	J6	X					J6		
Avaliação do projeto PCT	Processo de avaliação do PCT	L1	X					L1	L1	L1
	Relatório final de avaliação do PCT	L2						L2		
	Divulgação do PCT	L3	X					L3	X	X

### Domínio complementar

Pontos fortes do processo de ensino e de aprendizagem	M1			M1					
Pontos fracos do processo de ensino e de aprendizagem	M2			M2					
Pontos fortes da participação no agrupamento	N1			N1					
Pontos fracos da participação no agrupamento	N2			N2					
Pontos fortes dos resultados escolares dos alunos	O1			O1					
Pontos fracos dos resultados escolares dos alunos	O2			O2					
Aspetos que mais aprecia no agrupamento	P				P	P			
Aspetos que menos aprecia no agrupamento	Q				Q	Q			

### População e amostra

A população é constituída pelos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo; encarregados de educação dos alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo; e alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade. A amostra é composta pelos respondentes aos inquéritos por questionário aplicados a toda a população.

A Tabela 24 expõe a população e a amostra referente aos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo.

Tabela 24 - População (N) / amostra (n) – Docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo

Níveis de ensino	Estabelecimentos de ensino	Ano de escolaridade	N.º de turmas	Docentes titulares de grupo / turma					
				Educação pré-escolar			1.º ciclo		
				N	n	%	N	n	%
Pré-escolar	C		4	4	4	100			
	D		4	4	4	100			
	E		3	3	3	100			
		1.º ano	2				2	2	100
		2.º ano	2				2	2	100
1.º ciclo	B	3.º ano	2				2	2	100
		4.º ano	2				2	2	100
		1.º ano	2				2	2	100
		2.º ano	2				2	2	100
	C	3.º ano	2				2	2	100
		4.º ano	2				2	2	100
		1.º ano	2				2	2	100
		2.º ano	2				2	2	100
	D	3.º ano	2				2	2	100
		4.º ano	2				2	2	100
		1.º ano	3				3	3	100
		2.º ano	3				3	3	100
	E	3.º ano	3				3	3	100
		4.º ano	3				3	3	100
		Total		47	11	11	100	36	36

A Tabela 25 expressa a população e a amostra dos alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Tabela 25 - População (N) / amostra (n) – Alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade

Níveis de ensino	Estabelecimentos de ensino	Ano de escolaridade	N.º de turmas	Alunos		
				N	n	%
1.º ciclo	B	3.º ano	2	46	44	95,65
		4.º ano	2	48	45	93,75
	C	3.º ano	2	42	41	97,62
		4.º ano	2	45	40	88,89
	D	3.º ano	2	46	45	97,83
		4.º ano	2	48	48	100,00
	E	3.º ano	3	68	63	92,65
		4.º ano	3	72	71	98,61
Total			14	415	397	95,66



A Tabela 26 apresenta a população e a amostra dos encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo.

Tabela 26 - População (N) / amostra (n) – Encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo

Níveis de ensino	Estabelecimentos de ensino	Ano de escolaridade	Encarregados de educação							
			Educação pré-escolar			1.º ciclo				
			N	n	%	N	n	%		
Pré-escolar	C		75	75						
	D		84	84						
	F		65	65						
1.º ciclo	B	1.º ano				48	35	72,92		
		2.º ano				46	36	78,26		
		3.º ano				46	40	86,96		
		4.º ano				48	38	79,17		
	C	1.º ano				46	40	86,96		
		2.º ano				44	36	81,82		
		3.º ano				42	30	71,43		
		4.º ano				45	29	64,44		
	D	1.º ano				44	36	81,82		
		2.º ano				39	29	74,36		
		3.º ano				46	32	69,57		
		4.º ano				48	45	93,75		
E	1.º ano				63	55	87,30			
	2.º ano				72	62	86,11			
	3.º ano				68	58	85,29			
	4.º ano				72	50	69,44			
	Total				224	224	100	817	651	79,68



## Capítulo 5

---

### Apresentação e discussão dos resultados



## Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, procedemos à análise, discussão e interpretação dos dados recolhidos e à (re)construção do projeto educativo (PE), projeto curricular (PC) e projeto curricular de turma (PCT).

Inicialmente, considerámos apresentar os dados recolhidos através da análise documental, dos inquéritos por entrevista e questionários, da observação e *do focus group* de forma meticulosa, sequencializados e referenciados. Contudo, a enorme quantidade de informação poderia repetir-se, pelo que optámos por apresentar os dados recolhidos triangulados, sem comprometer o rigor e a qualidade da investigação.

A apresentação e a discussão dos dados compreendem o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é confrontado com dados observáveis. Quivy e Campenhoudt (2005) advogam que a construção de um modelo de racionalidade consiste, fundamentalmente, em definir os critérios que o estruturam e em fundamentar os objetivos que ele implica e que o constitui. Ao construir o modelo, assinalam-se os resultados em conformidade com a problemática. A apresentação de quadros, tabelas e figuras, ao longo do relatório de investigação, servem para explicar e facilitar a compreensão, tal como advoga Tuckman (2002, p.563):

os quadros e as figuras dão-nos também indicações para responder a muitas outras questões, previamente apresentadas no desenvolver do processo. Uma apresentação adequada das conclusões requer normalmente quadros, embora as figuras também possam ser úteis.

Uma componente essencial neste estudo de investigação-ação assenta no desenvolvimento de três intervenções formativas:

- Intervenção formativa 1 - A construção da autonomia escolar: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento (IF 1);
- Intervenção formativa 2 - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento (IF 2);
- Intervenção formativa 3 - Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma (IF 3).

A organização da apresentação e discussão dos resultados do processo de desenvolvimento das intervenções formativas é comum e está estruturada em quatro fases:

- 1.ª fase – avaliação da intervenção formativa - engloba o inquérito por questionário aplicado aos intervenientes, no decorrer do processo e no final da intervenção formativa e a reflexão crítica individual dos participantes;
- 2.ª fase - avaliação do “estado da arte” - comporta os instrumentos de recolha de dados da avaliação do respetivos projetos;
- 3.ª fase - síntese da avaliação – é sustentada pela análise SWOT;
- 4.ª fase - (re)construção do projeto.

A apresentação e análise dos resultados de cada intervenção formativa são feitas de forma independente, respetivamente nos pontos 5.1, 5.2 e 5.3.

## **5.1 Intervenção formativa 1 - A construção da autonomia escolar: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento**

As intervenções formativas (IF) surgiram da necessidade de dotar a comunidade educativa de competências científicas e metodológicas para a construção de dispositivos educativos que sejam o garante de uma ação educativa de qualidade.

### **5.1.1 Avaliação do processo da intervenção formativa**

Em consequência da acreditação das formações, foi necessário elaborar um questionário de avaliação, que produzimos em função do nosso trabalho. Dado que precisávamos de ir obtendo informações que nos permitissem reestruturar as orientações em função das necessidades do grupo, optámos pela passagem do questionário em duas fases distintas: 1.ª fase - no decorrer do processo formativo; 2.ª fase - no final do processo formativo. Por razões de parcimónia de apresentação, juntámos, para apresentação dos resultados, os dois inquéritos aplicados durante a formação e no final da mesma.

Para os dados obtidos, nas duas fases, foi calculada a média ( $\bar{x}$ ) e o desvio-padrão ( $\sigma$ ).

Construímos um quadro-síntese comparativo dos resultados, elegendo, nesta análise aos resultados, duas variáveis, reportadas às duas fases de aplicação do instrumento de recolha de dados e cruzámo-las com os itens de cada dimensão. A dimensão da avaliação e a dos impactos da formação só foram incluídas no inquérito por questionário na 2.ª fase.

No Quadro 71, registamos os resultados obtidos na 1.ª e na 2.ª fases da recolha de dados relativos à formação.

Quadro 71 - Resultados dos inquéritos por questionário aplicados no decorrer e final da intervenção formativa 1

Itens	1.ª Fase		2.ª Fase		
	Processo da formação		Produto da formação		
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Os objetivos da formação</b>					
1	Os objetivos da formação foram negociados	3,33	0,52	3,43	0,52
2	Os objetivos da formação foram definidos	3,87	0,35	3,80	0,31
3	Os objetivos da formação foram pertinentes	3,87	0,35	3,80	0,31
4	Os objetivos da formação foram exequíveis	3,27	0,46	3,47	0,52
<b>Os conteúdos da formação</b>					
5	Os conteúdos da formação foram relevantes	3,93	0,26	3,87	0,35
6	Os conteúdos da formação estavam articulados e sequencializados	3,80	0,31	3,87	0,35
7	Os conteúdos da formação foram suficientes	3,33	0,39	3,60	0,51
<b>As metodologias</b>					
8	A metodologia da formação foi adequada aos objetivos e conteúdos definidos	3,87	0,35	3,93	0,26
9	A metodologia da formação foi eficaz	3,80	0,31	3,67	0,39
<b>Os recursos</b>					
10	Os recursos materiais foram suficientes	3,47	0,64	3,71	0,37
11	Os recursos materiais foram adequados	3,67	0,39	3,71	0,37
<b>A bibliografia</b>					
12	A bibliografia referenciada estava atualizada	3,87	0,35	3,79	0,33
13	A bibliografia recomendada foi suficiente	3,60	0,63	3,64	0,50
14	A bibliografia indicada estava disponível	3,47	0,52	3,43	0,65
<b>O desenvolvimento da formação</b>					
15	A formação foi contextualizada	3,50	0,31	3,40	0,51
16	A formação teve a duração adequada	3,20	0,31	3,47	0,52
17	As sessões foram organizadas de forma coerente e lógica	3,60	0,51	3,87	0,35
18	As sessões foram úteis e proveitosas	3,87	0,35	3,73	0,36
19	As sessões desenvolveram-se em condições de trabalho adequadas	3,87	0,35	3,67	0,39
20	Os formandos participaram nas sessões	3,60	0,51	3,60	0,51
21	O formador e os formandos interagiram	3,87	0,35	3,93	0,26
22	O formador foi claro na exposição dos conteúdos	3,87	0,35	3,80	0,31
23	O formador revelou domínio dos conteúdos das sessões	3,87	0,35	3,93	0,26
24	O formador revelou disponibilidade e simpatia	3,93	0,26	3,93	0,26
<b>A avaliação</b>					
25	A avaliação dos formandos foi definida inicialmente			3,50	0,52
26	A avaliação da formação foi adequada nos modos e procedimentos			3,79	0,33
27	Os instrumentos de avaliação da formação foram apropriados			3,64	0,50
<b>Os impactos da formação</b>					
28	A formação teve interesse/pertinência			4,00	0,00
29	A formação correspondeu às expectativas dos formandos			3,79	0,33
30	A formação contribuiu para a autoformação dos formandos			3,57	0,51
31	A formação dotou os formandos de competências para a conceção, desenvolvimento e avaliação do PE			3,50	0,52
32	A formação contribuiu para melhorar o PE			3,79	0,33
33	O PE construído nesta formação vai potenciar a qualidade educativa da escola			3,69	0,38
34	O PE construído vai potenciar o trabalho colaborativo e reflexivo dos docentes			3,54	0,52
<b>Total/média</b>		<b>3,68</b>	<b>0,40</b>	<b>3,70</b>	<b>0,39</b>

Os resultados obtidos não carecem de comentários exaustivos, pelo que optámos por um comentário genérico e transversal.

A avaliação registada na 1.<sup>a</sup> fase reflete a qualidade do processo, o que indicou que deveríamos manter as estratégias e objetivos definidos no início. Através da análise das médias, verificámos que a opinião dos intervenientes considerou a formação totalmente adequada, a média na 1.<sup>a</sup> fase é de ( $\bar{x} = 3,68$ ) e na 2.<sup>a</sup> fase é de ( $\bar{x} = 3,70$ ). O nível de consenso das respostas é alto e moderado/alto, uma vez que os valores do desvio-padrão variam, na 1.<sup>a</sup> fase, entre ( $\sigma = 0,26$ ) e ( $\sigma = 0,63$ ) e na 2.<sup>a</sup> fase entre ( $\sigma = 0,00$ ) e ( $\sigma = 0,65$ ). O desvio padrão corresponde a um nível de consenso nas duas fases de alta concordância, sendo o valor médio das dimensões respetivamente de ( $\bar{x} = 0,40$ ) e de ( $\bar{x} = 0,39$ ). Registamos, no item “A formação teve interesse/pertinência”, um consenso total com o valor do desvio-padrão igual a ( $\sigma = 0,00$ ). Foi assinalada como menos positiva a duração do processo formativo. O tempo disponível revelou-se insuficiente para a conceção do dispositivo educativo – PE, em contexto de formação, pelo que foi necessário fazer uma pausa de dois meses entre a décima e a décima primeira sessão, para trabalho autónomo (leituras pessoais e recolha de referentes) por parte dos intervenientes.

Os valores obtidos na 2.<sup>a</sup> fase reproduzem a tendência verificada na 1.<sup>a</sup> fase. Não sendo significativas as diferenças entre as duas fases, a segunda corrobora as opiniões assumidas pelos atores anteriormente, pois a análise das médias obtidas a partir dos resultados demonstra que a média da totalidade do conjunto dos itens subiu ligeiramente entre a 1.<sup>a</sup> fase onde se registou ( $\bar{x} = 3,68$ ) e a 2.<sup>a</sup> fase, com um valor da média de ( $\bar{x} = 3,70$ ).

As duas últimas dimensões da parte I – itens fechados, presentes somente no questionário aplicado na 2.<sup>a</sup> fase, revelam, igualmente, a total adequação e alta concordância da “Avaliação” e dos “Impactos da formação”.

O questionário, na parte II – itens abertos, possui três itens que tratámos e analisámos em analogia com a anterior, por fases. Assim, na 1.<sup>a</sup> fase, os respondentes apenas focam os aspetos da formação que consideraram positivos.

Após a análise de conteúdo, face à manifesta insuficiência de pluralidade de opiniões, a primeira questão relacionada com os aspetos positivos da intervenção foi a única que pudemos comentar. Os aspetos que os intervenientes consideraram mais positivos foram: o carácter atual e inovador da formação; a sua pertinência face às novas exigências de organização e gestão, em consequência da nova realidade dos agrupamentos de escolas; a aplicabilidade dos referenciais



construídos; e a metodologia utilizada.

Nesta fase, os dois itens abertos relativos aos pontos fracos da IF e sugestões de melhoria não colheram qualquer comentário.

Na 2.<sup>a</sup> fase, os respondentes, contrariamente à fase anterior, responderam a todos os itens abertos. As respostas relativamente à primeira questão corroboram a análise anterior, acrescentando como extremamente positivo o intercâmbio de ideias entre os professores dos diversos níveis de ensino, o que contribuiu para a construção do PE com elevada qualidade.

Como aspetos menos positivos referiram-se à insuficiência de tempo.

No último item aberto, pedíamos sugestões para a melhoria da formação. Os respondentes, na sua maioria, utilizaram este espaço para se congratularem com a qualidade da formação e sobre a necessidade de se ter refletido sobre o processo de conceção, desenvolvimento e avaliação do PE construído.

### **5.1.2 Avaliação do “estado da arte” do PE**

Neste ponto apresentamos os dados recolhidos do processo de avaliação do PE:

Parte I - Avaliação da estrutura do PE – Com o objetivo de analisar a estrutura do PE, em conformidade com o referencial que expomos nos Quadros de Avaliação da estrutura do PE – dimensão: 1. Diagnóstico - Análise do contexto (Quadro 72); dimensão: 2. Avaliação do PE (Quadro 73); e dimensão: 3. Plano de ação (Quadro 74).

Parte II – Avaliação global do PE – Com o objetivo de expressar o processo de avaliação no domínio processual (Quadro 75), nuclear (Quadro 81) e complementar (Quadros 110,111, 112 e 113)

Parte III – Síntese da avaliação do PE – Com o objetivo de apresentar os dados recolhidos utilizando a análise SWOT, enquanto técnica sintetizadora e simplificadora de linhas de análise (Quadros 108 e 109).

#### **Parte I - Avaliação da estrutura do PE**

A apresentação e discussão dos resultados relativos à estrutura do PE foram baseadas no referencial de “Avaliação da estrutura do PE”. Neste sentido, e antes de passarmos à apresentação dos dados, importa salientar que nos pareceu mais lógica uma abordagem linear e sequencial item a item orientando a análise em função das dimensões.

Assumindo o PE como documento estratégico de orientação educativa global do agrupamento, procedemos à análise da sua estrutura segundo as três dimensões constituintes:

Diagnóstico - Análise do contexto; Avaliação do PE; e Plano de ação.

No Quadro 72 observamos, na coluna instrumentação, a existência ou inexistência dos itens em avaliação, relativos à dimensão diagnóstica do PE.

Quadro 72 – Avaliação da estrutura do PE – Dimensão: 1. Diagnóstico - Análise do contexto

Objeto		Referencial		Instr.		
Situação:		Origem dos referentes e referentes:				
Dispositivo educativo - PE		Administração central:				
Operação:		Contexto escolar:				
Avaliação da estrutura do PE		Teóricos:				
Dimensões		Critérios	Itens	Escala		
1. Diagnóstico - Análise do contexto	1.1 Enquadramento externo	1.1.1 Fatores históricos	Existência	Historial da escola/agrupamento	<del>Sim</del> Não	
		1.1.2 Contextualização geográfica e morfológica	Existência	Caracterização geográfica	<del>Sim</del> Não	
				Caracterização morfológica	<del>Sim</del> Não	
		1.1.3 Caracterização demográfica	Existência	População residente	<del>Sim</del> Não	
				Densidade populacional	<del>Sim</del> Não	
				Estrutura etária	<del>Sim</del> Não	
				Natalidade e mortalidade	<del>Sim</del> Não	
		1.1.4 Caracterização socioeconómica	Existência	População ativa por setores	<del>Sim</del> Não	
	Taxas de atividade e desemprego			<del>Sim</del> Não		
	1.1.5 Serviços e recursos culturais	Existência	Equipamentos e serviços públicos	<del>Sim</del> Não		
			Instituições culturais e recreativas	<del>Sim</del> Não		
			Bibliotecas	<del>Sim</del> Não		
	1.1.6 Património	Existência	Outras instituições de ensino	<del>Sim</del> Não		
			Caracterização do património	<del>Sim</del> Não		
	1.2 Enquadramento interno	1.2.1 Enquadramento do agrupamento	1.2.1.1 Patrono	Existência	Patrono	<del>Sim</del> Não
			1.2.1.2 Caracterização das escolas do agrupamento	Existência	Caracterização das escolas agrupadas	<del>Sim</del> Não
1.2.2 Recursos Humanos – Caracterização /estudo sociológico		1.2.2.1 Geral - População	Existência	População total (docentes, alunos, assistentes técnicos e operacionais, ...)	<del>Sim</del> Não	
				Distribuição da população escolar por nível de ensino e estabelecimentos (pré-escolar, ensino regular, modalidade de formação de jovens e adultos)	<del>Sim</del> Não	
				Evolução da população escolar	<del>Sim</del> Não	
1.2.2.2 Alunos		Existência	Turmas por ano de escolaridade e estabelecimento de ensino	<del>Sim</del> Não		
	Distribuição dos alunos por anos de escolaridade e estabelecimentos de ensino (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, PC, CEF e EFA)		<del>Sim</del> Não			

/

		Idade média dos alunos por ano de escolaridade (ensino básico regular)	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		País de origem dos alunos	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Prosseguimento de estudos	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Alunos com necessidades educativas especiais	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Alunos com apoio socioeducativo	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Acesso às TIC por ano de escolaridade (computador em casa e Internet em casa)	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Escalão de auxílios económicos	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Alunos que frequentam as atividades de enriquecimento curricular	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Indicadores do desenvolvimento da atividade da Biblioteca Escolar	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Associação de estudantes	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
1.2.2.3 Docentes	Existência	Distribuição por níveis de ensino, grupo de recrutamento e sexo	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Antiguidade no agrupamento por níveis de ensino e grupo de recrutamento	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Tempo de serviço por níveis de ensino e grupo de recrutamento	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Grupo etário por níveis de ensino e grupo de recrutamento	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Habilitações académicas por níveis de ensino e grupo de docência	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Absentismo por níveis de ensino e grupo de docência	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
1.2.2.4 Assistentes	Existência	Local de residência permanente por níveis de ensino e grupo de docência	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Distribuição por estabelecimentos de ensino e situação profissional	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Tempo de serviço	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Grupo etário	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Habilitações literárias	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Absentismo	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
1.2.2.5 Encarregados de educação	Existência	Habilitações literárias	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Grupo etário	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Profissões dos pais e mães dos alunos por categorias socioprofissionais	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Associação de Pais	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
1.2.2.6 Grupos de interesse	Existência	Grupos de interesse e respetivas conveniências	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		Política educativa da autarquia (Câmara e Juntas de Freguesia)	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

/	1.2.3 Recursos Físicos - instalações e equipamentos	Existência	Caracterização física por núcleos do agrupamento (salas, biblioteca escolar, ginásio, refeitório, sala de professores, laboratórios, papelaria, reprografia, bufete, gimnodesportivo, salas de convívio para alunos, distância entre núcleos e sede, ...)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>
			Equipamentos por núcleos do agrupamento (audiovisuais,...)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>
1.2.4 Recursos – serviços disponíveis	Existência	Serviços de Administração Escolar	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Serviços de Ação Social Escolar	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Serviços de Psicologia e Orientação Escolar	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Serviços Especializados de Apoio Educativo	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
1.2.5 Recursos curriculares	Existência	Oferta Curricular	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Apoio educativo - NEE	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Apoio educativo – apoio socioeducativo	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Modalidades de formação de jovens (CEF)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Modalidades de formação de adultos (EFA)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Currículos Alternativos (currículos escolares próprios, adaptações curriculares, ...)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Atividades de Enriquecimento Curricular – 1.º ciclo	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
1.2.6 Participação da comunidade educativa	Existência	Administração local: Juntas de Freguesia/Câmara Municipal	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Empresas	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Universidades	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Bibliotecas públicas e outras	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
		Associações culturais, desportivas e recreativas	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	
1.2.7 Ambiente /clima	1.2.7.1 Conflitualidade /disciplina	Existência	Nível de conflitualidade (participações de natureza disciplinares, faltas de natureza disciplinar, processos disciplinares, registo de ocorrências de origem disciplinar, ...)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>
			Nível de segurança (sentimento de seguranças, vigilância, escola segura, ...)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>
	1.2.7.2 Relações de convivência entre a comunidade educativa	Existência	Relações entre os atores educativos	<del>Sim</del>	<del>Não</del>
			Relações sociais e de colaboração entre a escola e a comunidade educativa (festas, convívios, encontros, seminários temáticos, reuniões, ...)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>
			Atividades de solidariedade entre a comunidade educativa	<del>Sim</del>	<del>Não</del>
1.2.8 Imagem da escola	Existência	Imagem interna da escola percebida pelos atores educativos (docentes, alunos, encarregados de educação e funcionários)	<del>Sim</del>	<del>Não</del>	

			Imagem externa da escola percebida pela comunidade externa envolvente a escola (autarquia, parcerias, outras escolas, instituições de contacto privilegiado, grupos de interesse, ...)	Sim	Não
	1.2.9 Meio familiar	Existência	Caracterização do meio familiar	Sim	Não
1.3 Resultados escolares		Existência	Histórico dos resultados escolares globais, no pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, cursos de educação e formação e cursos de formação de adultos	Sim	Não
			Histórico dos resultados escolares das provas de aferição no 4.º e 6.º anos	Sim	Não
			Histórico dos resultados escolares dos exames nacionais no 9.º ano	Sim	Não
			Histórico dos resultados escolares por disciplina e ano de escolaridade	Sim	Não
			Histórico dos resultados escolares dos cursos de educação e formação e cursos de formação de adultos	Sim	Não
			Alunos com retenção, desistência e transferidos por ano de escolaridade	Sim	Não
			Alunos com planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento por ano de escolaridade	Sim	Não
			Alunos com abandono escolar	Sim	Não
			Elementos determinantes dos casos de sucesso e de insucesso	Sim	Não
				Sim	Não
1.4 Avaliação interna	1.4.1 Dados de facto	Existência	Análise documental (PE, PC, PCT, PAPA, Relatórios de avaliação do PE, Projeto de intervenção do diretor, Atas do conselho pedagógico, departamentos, conselhos de turma, conselhos de ano/ciclo, ...)	Sim	Não
	1.4.2 Dados de opinião	Existência	Inquérito por entrevista ao diretor	Sim	Não
			Inquérito por questionário à direção executiva	Sim	Não
			Inquérito por questionário aos alunos	Sim	Não
			Inquérito por questionário aos docentes	Sim	Não
			Inquérito por questionário aos assistentes	Sim	Não
			Inquérito por questionário aos encarregados de educação	Sim	Não
			Inquérito por entrevista aos grupos de interesse	Sim	Não
1.5 Avaliação Externa	Existência	Relatórios de avaliação setoriais da IGE	Sim	Não	
1.6 Projeto de intervenção do diretor	Existência	Projeto de intervenção do diretor	Sim	Não	
1.7 Avaliação do desempenho docente	Existência	Resultados da avaliação do desempenho docente	Sim	Não	

A subdimensão “Recursos Humanos – Caracterização/estudo sociológico” é aquela em que a grande maioria dos elementos estruturantes está definida. No respeitante à subdimensão “Resultados escolares” não há qualquer referência. No decurso da IF apercebemo-nos que a implementação do processo de ensino e de aprendizagem ainda está estruturado em torno da educadora ou do professor do 1.º ciclo, na monodocência e, ao nível do 2.º e 3.º ciclos, nas disciplinas. Cada universo age individualmente responsabilizando os alunos pelo seu desempenho académico. Face a esta postura, a monitorização do sucesso educativo e a definição de metas traz constrangimentos ao corpo docente pela exposição de que ficam reféns. A gestão escolar intermédia de docentes, nomeadamente, os departamentos curriculares deveriam assumir um cultura avaliativa assente na análise dos processos e resultados escolares que promovessem planos de melhoria assumidos coletivamente todavia, o seu papel é pouco interventivo limitando-se à gestão funcional. Consequentemente, esta atitude diminui o enriquecimento do PE, tornando-o num documento construído exclusivamente para o cumprimento do preceito legal. Verificámos que o agrupamento ainda não sentiu a necessidade de construir o PE assente no trabalho colaborativo e reflexivo participado por toda a comunidade educativa.

Ainda dentro da dimensão diagnóstica da análise do contexto, não há qualquer referência ao desenvolvimento de processos de autoavaliação, aos resultados da avaliação externa, nem qualquer alusão ao projeto de intervenção do diretor, nem à avaliação do desempenho docente.

O Quadro 73 expressa a informação sobre a estrutura do PE relativamente à dimensão da avaliação do próprio projeto.

Quadro 73 – Avaliação da estrutura do PE – Dimensão: 2. Avaliação do PE

Objeto		Referencial		Instr.	
Situação:		Origem dos referentes e referentes:			
Dispositivo educativo - PE		Administração Central:			
Operação:		Contexto escolar:			
Avaliação da estrutura do PE		Teóricos:			
Dimensões		Critérios	Indicadores	Escala	
2. Avaliação do PE	2.1 Processo de avaliação (mecanismos, instrumentos, calendarização, participantes, ...)	Existência	Processo de avaliação (organograma do dispositivo de avaliação)	Sim	<del>Não</del>
			Inquéritos por entrevista (diretor, grupos de interesse)	Sim	<del>Não</del>
			Inquérito por questionário (docentes, alunos, assistentes, encarregados de educação)	Sim	<del>Não</del>
			Calendarização da avaliação	Sim	<del>Não</del>
			Amostra da população a inquirir	Sim	<del>Não</del>
			Equipa de avaliação	Sim	<del>Não</del>
			Mecanismos de indução na escola/agrupamento dos resultados da avaliação	Sim	<del>Não</del>
2.3 Memória do projeto	Existência	Registo para memória futura (pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos, oportunidades de desenvolvimento, ...)	Sim	<del>Não</del>	
2.3 Divulgação	Existência	Divulgação dos resultados da avaliação	<del>Sim</del>	Não	

No respeitante à dimensão “Avaliação do PE”, o conteúdo revela um texto repleto de generalidades sem carácter pragmático.

A avaliação seria, desejavelmente, um processo dinâmico que, acionado em diferentes momentos, mereceria a atenção de diferentes órgãos de gestão, de modo a permitir a possibilidade de reajuste e/ou reformulações, assumindo características que assentem na flexibilidade e abertura. Assim, o processo de avaliação envolveria diferentes fases e vários intervenientes que explicitamos: periodicamente, pelos órgãos de gestão intermédia, através da observação do cumprimento do PAA; periodicamente, pela direção, através da análise de atas e de relatórios realizados pelos responsáveis dos vários setores e, ainda, pelas informações resultantes da atividade desenvolvida pela equipa de autoavaliação; anualmente, pelo conselho pedagógico e direção, através do relatório da equipa de autoavaliação; e anualmente, pelo

conselho geral que apreciará o relatório apresentado pelo diretor.

A observação do Quadro 74 permite-nos constatar a avaliação efetuada à estrutura do PE na sua dimensão “3. Plano de ação”.

Quadro 74 – Avaliação da estrutura do PE – Dimensão: 3. Plano de ação

Objeto			Referencial			Instr.		
Situação:			Origem dos referentes e referentes:					
Dispositivo educativo - PE			Administração central:					
Operação:			Contexto escolar:					
Avaliação da estrutura do PE			Teóricos:					
Dimensões			Crítérios		Indicadores	Escala		
3. Plano de ação	3.1 Princípios/ valores/ estratégia global		Existência	G1	Princípios orientadores	<del>Sim</del>	Não	
				G2	Valores	<del>Sim</del>	Não	
				G3	Estratégia global de ação	<del>Sim</del>	Não	
	3.2 Problemática/fatores analíticos – metas/objetivos a atingir – estratégias/medidas de ação	3.2.1 Organização e gestão escolar	3.2.1.1 Organização e gestão escolar	Existência	H1	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
			3.2.1.2 Estruturas de orientação educativa	Existência	H2	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
			3.2.1.3 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	Existência	H3	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
			3.2.1.4 Gestão dos recursos humanos	Existência	H4	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
			3.2.1.5 Avaliação dos recursos humanos	Existência	H5	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
			3.2.1.6 Gestão de recursos financeiros e materiais	Existência	H6	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
			3.2.1.7 Serviços	Existência	H7	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
			3.2.1.8 Atividades de enriquecimento curricular	Existência	H8	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
3.2.1.9 Infraestruturas e equipamentos			Existência	H9	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não	
3.2.1.10 Plano tecnológico			Existência	H10	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não	
3.2.2 Desenvolvimento curricular	3.2.2.1 Instrumentos do exercício da autonomia	Existência	I1	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não		
	3.2.2.2 Processo de ensino e de aprendizagem	Existência	I2	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não		



	3.2.2.3 Modelo de avaliação dos alunos	Existência	I3	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.2.4 Articulação e sequencialidade	Existência	I4	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
	3.2.2.5 Apoio pedagógico e orientação educativa	Existência	I5	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.2.6 Oferta educativa do agrupamento	Existência	I6	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
3.2.3 Orientação estratégica	3.2.3.1 Visão e estratégia	Existência	J1	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.3.2 Formação dos recursos humanos	Existência	J2	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
	3.2.3.3 Ambiente/clima	Existência	J3	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.3.4 Motivação e empenho	Existência	J4	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.3.5 Abertura à inovação	Existência	J5	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.3.6 Parcerias, protocolos e projetos	Existência	J6	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.3.7 Processo de autoavaliação da escola	Existência	J7	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.3.8 Meio familiar	Existência	J8	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.3.9 Divulgação	Existência	J10	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
3.2.4 Resultados	3.2.4.1 Sucesso académico	Existência	L1	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.4.2 Abandono escolar	Existência	L2	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	Sim	<del>Não</del>
	3.2.4.3 Participação da comunidade educativa na escola	Existência	L3	Problemáticas/fatores de análise, metas/objetivos e estratégias/medidas de ação	<del>Sim</del>	Não
3.3	Prioridades educativas	Existência	M1	Definição das prioridades educativas	Sim	<del>Não</del>
3.4	Divulgação	Existência	N2	Definição das formas de divulgação do PE	Sim	<del>Não</del>

A dimensão prognóstica do projeto intitulada “Plano de ação” não revela muita consistência. Apesar de elencar algumas problemáticas e definir alguns objetivos e estratégias para a sua resolução apenas cobre uma pequena parcela do serviço público que o agrupamento tem de prestar à comunidade educativa. Como já foi referido anteriormente, não têm qualquer referência ao sucesso educativo.

A análise à estrutura do PE denuncia a sua incipiente conceção numa perspetiva de documento de orientação para a ação.

## **Parte II - Avaliação global do PE**

Nesta secção debruçamo-nos, exaustivamente, sobre a avaliação do “Plano de ação”, apresentado no “Quadro de referência estratégico do agrupamento” (Quadro 33) construído em contexto da IF.

A apresentação dos dados está organizada em três domínios (Quadro 27): domínio processual – transversal a todos os projetos; domínio nuclear - específico a cada projeto; e domínio complementar – aprofundamento das conceções e representações dos inquiridos (itens abertos do questionário). Nos domínios processual e nuclear apresentamos os dados de facto e os dados de opinião. No domínio complementar a natureza dos dados é apenas de opinião.

Dados de facto - Em tese, o facto é uma ação realizada ou um acontecimento que pode ser objetivamente verificado. São dados comprováveis através de evidências.

Os dados de facto foram obtidos a partir da análise documental do PE, PC, PCT, PAA, resultados escolares, relatórios de avaliação do PC, relatórios de avaliação da IGE e atas do conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma, grupos disciplinares e conselhos de ano/ciclo. O objetivo era estruturar um mapa concetual do “estado da arte” do PE.

A análise de conteúdo dos documentos do exercício de autonomia foi categorizada em conformidade com as dimensões do “Quadro de Referência Estratégico do Agrupamento”, a saber: organização e gestão escolar; desenvolvimento curricular; organização estratégica; e resultados, o que nos permitiu fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nos documentos, tendo por objetivo a sua interpretação.

A análise de conteúdo foi estruturada em três fases: na primeira, recorreremos às dimensões do referencial de avaliação do PE para definição de categorias; na segunda, procedemos à definição de unidades de análise assentes nos indicadores do referencial pelas categorias anteriormente estabelecidas; e na terceira efetuámos a interpretação dos resultados

obtidos, cruzando-a com os dados que recolhíamos durante a observação.

Segundo Lakatos e Marconi (1992), através da observação podemos examinar os factos ou fenómenos que estudamos e aprofundar a capacidade de selecionar a informação pertinente. Através da observação recolhemos registos que nos permitissem obter provas da realidade em estudo.

Dados de opinião - Os dados de opinião exprimem um ponto de vista a respeito de algo, ou seja, um modo pessoal de ver um determinado acontecimento que pode ser verdadeiro ou não. A opinião incorpora as concepções, que variam de acordo com hábitos, atitudes, preconceitos, interesses e as circunstâncias.

Os dados de opinião foram obtidos através dos inquéritos por questionário (direção executiva, docentes, alunos, assistentes técnicos, assistentes operacionais e encarregados de educação) e por inquérito por entrevista (diretor), que teve como objetivo clarificar, completar e aprofundar a informação recolhida anteriormente, que não tinha emergido da análise dos documentos e dos questionários.

### **Domínio processual**

O Quadro 75 apresenta o “Domínio processual” do referencial de avaliação do PE, estruturado em torno das dimensões que corporizam o objeto em estudo (avaliação do PE), assim como, os critérios e indicadores que sustentam o referencial.

Quadro 75 – Domínio processual do referencial de avaliação do PE

<b>Domínio processual</b>			
Código	Dimensões	Crítérios	Indicadores
A	Conceção	Participação	Atores educativos
B	Execução	Eficácia	Implementação do PE
C	Estrutura	Conformidade	Organização do PE
D	Visibilidade	Qualidade	Imagem do PE
E	Impactos	Qualidade	Impactos alcançados com a execução do PE

Seguidamente, apresentamos os dados recolhidos e procedemos à sua análise em conformidade com o referencial de avaliação do PE.

**Dimensão:** Conceção do PE

**Critério e indicador:** A - Participação dos atores educativos

Segundo Barbier (1996) o projeto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato e sendo a escola uma federação de interesses distintos só faz sentido que a conceção do PE seja uma construção coletiva com sentido para todas as partes.

O PE deve ser concebido como instrumento e não como fim. A sua planificação deve ser feita a diversos níveis: a longo prazo (missão e valores), a médio prazo (visão) e a curto prazo (plano de melhoria). A missão deve responder ao que o agrupamento se propõe fazer e a quem se destina. O enunciado da missão é uma declaração concisa do propósito e das responsabilidades do agrupamento perante a comunidade educativa. Os valores são os princípios que servem de guia aos comportamentos, atitudes e decisões que o agrupamento tem de tomar no exercício das suas responsabilidades. A visão é a descrição do futuro desejado para o agrupamento e deve ser prática, realista e visível. O plano de melhoria do agrupamento é um instrumento organizador de objetivos e estratégias, agregador de motivações e do envolvimento da comunidade educativa, no sentido da resolução das problemáticas diagnosticadas.

A conceção do PE está intrinsecamente ligada à identidade do agrupamento, conferindo-lhe uma personalidade própria através da concretização da ação educativa, que implica a participação consensual de todos os atores educativos, ou seja, deve ser elaborado, realizado e avaliado através de um processo participativo pelos docentes, alunos, assistentes, encarregados de educação e grupos de interesse. É neste enquadramento que a conceção do PE se deve pautar por assumir os princípios orientadores do agrupamento, ou seja, a missão, os valores, a visão, os princípios de identidade, os objetivos institucionais, as estratégias, as prioridades e o plano de melhoria.

Da análise documental, da observação, dos inquéritos por questionário e por entrevista sobre a participação dos atores educativos na construção do PE, emergem alguns apontamentos que elencamos no Quadro 76.

## Quadro 76 – Participação dos atores educativos na conceção do PE

### Análise documental e observação

Participação de toda a comunidade educativa, na construção do PE.

Aplicação de inquéritos por questionários a toda a comunidade educativa com o objetivo de conhecer a sua opinião relativamente à concretização do PE.

A equipa de construção e de avaliação do PE incorporava elementos representativos de toda a comunidade educativa.

Os dados provenientes da observação validam a análise documental.

### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	A1	Participou na construção do PE	3,67	0,52
	A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a comunidade educativa	3,00	0,00
Docentes	A1	Participou na construção do PE	2,58	0,74
	A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a comunidade educativa	2,85	0,72
Alunos	A1	Participaste na construção do PE	2,48	1,34
	A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a turma	2,64	1,16
Assistentes	A1	Participou na construção do PE	2,10	1,17
	A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a comunidade educativa	2,41	1,08
Encarregados de educação	A1	Participou na construção do PE	2,43	1,29
	A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a comunidade educativa	2,87	1,12

### Inquérito por entrevista ao diretor

O processo de avaliação e construção do PE foi muito participado por toda a comunidade educativa.

Foram aplicados inquéritos por questionário a docentes, alunos, assistentes e a encarregados de educação.

A partir dos dados recolhidos, podemos inferir que a participação dos atores educativos na conceção do PE foi claramente adequada ( $\bar{x} = 2,70$ ). Outro dado revela que a perceção dos atores relativamente à participação da comunidade educativa é superior à sua própria participação. Os dados de opinião são confirmados pelos resultados da análise documental e da observação. A participação da comunidade educativa é o resultado de uma política sistemática

de envolvimento, colaboração e partilha promovida pela direção em torno do PE. A este propósito, Barroso (1992, p.28) refere que o envolvimento da comunidade educativa na ação educativa “corresponde a uma necessidade de construir uma resposta coerente, eficaz e pragmática a uma dificuldade do presente ou a um desafio do futuro, em função de objetivos”, que devem ser comuns e com sentido coletivo.

**Dimensão:** Execução do PE

**Critério e indicador:** B - Eficácia da implementação do PE (Quadro 77)

O PE é um documento de orientação global da ação educativa. Tem como objetivo ser o referente privilegiado dos documentos do exercício da autonomia escolar (PC, PCT, PAA e PS) que o operacionalizam. A monitorização da sua execução passa, indubitavelmente, pela avaliação dos documentos que se constituem a jusante, isto é, o PC, PCT e o PAA. Contudo, é possível efetuar uma avaliação holística, que nos permite verificar se os objetivos e estratégias prescritos no PE estão a ser alcançados.

Quadro 77 – Eficácia da implementação do PE

**Análise documental e observação**

As atas de avaliação trimestral dos departamentos curriculares não contemplam a avaliação dos objetivos e estratégias definidas no PE.

Algumas ações de sensibilização, promoção e divulgação do PE.

O PAA não está orientado para o cumprimento dos objetivos do PE.

Os projetos setoriais não são concebidos segundo os objetivos e estratégias definidas no PE.

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	B1	O PE é um documento central no desenvolvimento da sua ação educativa	3,83	0,41
	B2	A direção desenvolve o PE, enquanto documento estratégico da política educativa do agrupamento	3,33	0,52
	B3	Participou na avaliação do PE	4,00	0,00
Docentes	B1	O PE é um documento central no desenvolvimento da sua ação educativa	3,09	0,69
	B2	A direção desenvolve o PE, enquanto documento estratégico da política educativa do agrupamento	3,13	0,69
	B3	Participou na avaliação do PE	3,60	0,70

**Inquérito por entrevista ao diretor**

O PE é assumido como documento estruturante da ação educativa.

O PAA é construído na base dos objetivos e estratégias gizadas no PE.

Os respondentes revelaram alta concordância ( $\sigma = 0,50$ ) e consideraram totalmente adequada a execução do PE ( $\bar{x} = 3,50$ ). Na opinião dos respondentes, o PE constitui-se como o fulcro do desenvolvimento da ação educativa assumido pela direção como documento estratégico da política educativa do agrupamento. Através da triangulação dos dados de facto com os de opinião, verificámos que há uma desconformidade, relativamente aos princípios subjacentes à execução do PE.

**Dimensão:** Estrutura do PE

**Critério e indicador:** C - Conformidade da organização do PE (Quadro 78)

Sendo o PE um instrumento fundamental da gestão escolar, a sua estrutura constitui-se como elemento essencial à sua qualidade. O facto prende-se com a necessidade de abrangência de todos os fatores que, direta ou indiretamente, condicionam a ação global do agrupamento. Neste sentido, é imprescindível que se convoquem todos os referentes, internos e externos, com o objetivo de alicerçar o documento em conformidade com o contexto e as disposições legais.

A estrutura deve possuir um diagnóstico detalhado: análise do enquadramento externo do agrupamento (descrição física, características da população, serviços e recursos culturais e fatores históricos); e análise do enquadramento interno do agrupamento (caracterização dos recursos humanos [alunos, docentes, não docentes, encarregados de educação, grupos de interesse], recursos físicos, recursos curriculares, serviços disponíveis, envolvimento com a comunidade educativa, clima, imagem da escola, saúde e bem estar, resultados escolares, autoavaliação, avaliação interna, projeto de intervenção do diretor e avaliação do desempenho docente.) Deve, também, possuir um dispositivo de avaliação: processo, instrumentos, calendarização, participantes, memória do projeto e divulgação.

Por fim, deve conter um prognóstico – “Plano do projeto”, onde se estabelecem os princípios, valores, metas (objetivos) e estratégias (medidas de ação), a desenvolver no agrupamento. A estrutura para o prognóstico assenta no “Quadro de referência estratégico do agrupamento” que incorpora o “Domínio nuclear” do Quadro 42 – Referencial de avaliação do PE.

## Quadro 78 – Conformidade da organização do PE

### Análise documental e observação

O PE expõe uma caracterização interna pormenorizada do agrupamento.

O diagnóstico não contempla os resultados escolares dos alunos.

O PE apresenta detalhadamente as problemáticas, estruturadas por dimensões e sustentadas num diagnóstico.

Há uma proposta genérica de avaliação que não se consumou.

### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	C1	O PE contempla um diagnóstico sobre a caracterização e análise da realidade escolar (interno e externo)	4,00	0,00
	C2	O PE contempla um prognóstico (plano do projeto) que estabelece os princípios, valores, metas e estratégias a desenvolver no agrupamento	3,00	0,00
	C3	O PE contempla um mecanismo de monitorização dos resultados da avaliação	3,00	0,00
Docentes	C1	O PE contempla um diagnóstico sobre a caracterização e análise da realidade escolar (interno e externo)	2,81	0,61
	C2	O PE contempla um prognóstico (plano do projeto) que estabelece os princípios, valores, metas e estratégias a desenvolver no agrupamento	2,78	0,69
	C3	O PE contempla um mecanismo de monitorização dos resultados da avaliação	2,74	0,61

### Inquérito por entrevista ao diretor

Foi feito um diagnóstico completo do contexto onde o agrupamento se insere.

Após a elaboração do diagnóstico e da avaliação do PE foi feito o levantamento das problemáticas do agrupamento.

A partir das problemáticas foi elaborado uma proposta global de ação (objetivos e estratégias).

Relativamente a esta dimensão de análise, introduzimos no questionário três itens, através dos quais a direção executiva e os docentes pudessem expressar a sua opinião acerca da estrutura do PE. Os resultados foram expressivos de consenso total ( $\sigma = 0,50$ ) entre a direção executiva e alta concordância moderada ( $\sigma = 0,64$ ) no universo dos docentes.

A análise de conteúdo aos documentos e em particular ao PE revelaram que a macro estrutura está em conformidade com referentes. Contudo, carece da falta de abrangência relativamente ao diagnóstico e acentua-se no prognóstico ao não incluir todas as dimensões e subdimensões do “Quadro de referência estratégico do agrupamento”. Este facto é visível nos quadros 72, 73 e 74, que expõem, pormenorizadamente, os resultados da avaliação da estrutura do PE.



**Dimensão:** Visibilidade do PE

**Critério e indicador:** D - Qualidade da imagem do PE

É de crucial importância que a imagem transmitida esteja associada à identidade de um PE onde a missão, valores e princípios orientadores que o caracterizam sejam reconhecidos quer interna, quer externamente pela comunidade. Deste modo, um dos objetivos estratégicos a promover é a valorização da imagem do agrupamento face à comunidade educativa.

No Quadro 79, apresentamos os dados recolhidos para avaliação da qualidade da imagem que o agrupamento projeta para a comunidade educativa.

Quadro 79 – Qualidade da imagem do PE

#### **Análise documental e observação**

Os pedidos de matrícula solicitados ao agrupamento excedem largamente a sua capacidade de resposta.

As associações de pais e de alunos referem a imagem da escola como muito positiva.

Solicitação de estudos de investigação educacional por parte de instituições de ensino superior.

Vários protocolos com a Universidade do Minho (Projetos de investigação, professores estagiários, ...).

#### **Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	D1	Conhece os princípios, valores, metas e estratégias definidos no PE	3,00	0,00
	D2	O PE é reconhecido externamente	2,83	0,41
	D3	O PE reflete a identidade do agrupamento	2,17	0,41
Docentes	D1	Conhece os princípios, valores, metas e estratégias definidos no PE	2,64	0,70
	D2	O PE é reconhecido externamente	2,63	0,69
	D3	O PE reflete a identidade do agrupamento	2,67	0,72
Alunos	D3	Gostas da tua escola	2,92	1,19
Assistentes	D1	Conhece os princípios, valores, metas e estratégias definidos no PE	3,06	1,17
	D2	O PE é reconhecido externamente	3,53	0,86
	D3	O PE reflete a identidade do agrupamento	3,28	0,81
Encarregados de educação	D1	Conhece os princípios, valores, metas e estratégias definidos no PE	3,07	1,18
	D2	O PE é reconhecido externamente	3,16	0,90
	D3	O PE reflete a identidade do agrupamento	3,48	0,84

### Inquérito por entrevista ao diretor

---

O agrupamento possui uma imagem muito positiva na cidade onde está implantado.

O PE é reconhecido quer interna, quer externamente pela sua qualidade.

O agrupamento está sempre disponível para colaborar em projetos de inovação educativa e desta forma incorporar as mais-valias que daí advêm.

A abertura à inovação é uma necessidade enraizada no código genético do agrupamento.

O agrupamento é solicitado externamente e de forma contínua ao longo dos anos, para o desenvolvimento de projetos associados à inovação educativa, a estudos de investigação, a estágios de docentes e de formação profissional o que expressa a qualidade da imagem do PE junto da comunidade local, mas também na abrangência regional.

Os dados recolhidos permitiram-nos concluir que os assistentes ( $\bar{x} = 3,29$ ) e encarregados de educação ( $\bar{x} = 3,24$ ) possuíam uma melhor representação da imagem do agrupamento do que a direção executiva ( $\bar{x} = 2,67$ ), docentes ( $\bar{x} = 2,67$ ) e alunos ( $\bar{x} = 2,92$ ).

**Dimensão:** Impactos do PE

**Critério e indicador:** E - Qualidade dos impactos alcançados com a execução do PE (Quadro 80)

O impacto é um dos aspetos que devem ser abordados na avaliação das instituições de ensino nomeadamente, os que se referem: à visão partilhada assente no trabalho colaborativo e reflexivo; ao desenvolvimento profissional e pessoal da comunidade educativa; à melhoria das práticas; à existência de um clima de tolerância e respeito; ao conhecimento aprofundado da escola; à otimização dos recursos; à tomada de decisões coletivas que orientam as ações individuais; à planificação, execução e avaliação do desenvolvimento curricular; à qualidade da prestação do serviço educativo; e à otimização dos recursos humanos e participação da comunidade educativa.

Em suma, os impactos devem resultar no estabelecimento de compromissos em torno das atividades que potenciam a melhoria continuada da escola.

## Quadro 80 – Qualidade dos impactos alcançados com a execução do PE

### Análise documental e observação

A direção reflete em sede de conselho pedagógico sobre os planos de melhoria e seu impacto na qualidade do serviço prestado.

As coordenações de departamento, trimestralmente, abordam as questões dos impactos do desenvolvimento curricular no sucesso educativo dos alunos.

São estabelecidos compromissos em torno das atividades que potenciam a melhoria continuada do agrupamento nomeadamente, no que respeita aos resultados escolares dos alunos, à qualidade dos PCT e aos níveis de conflitualidade.

O PE permite identificar e conhecer as problemáticas, prioridades, objetivos e a estratégia global da ação do agrupamento.

Participação da comunidade educativa nos órgãos e estruturas de orientação educativa onde têm assento.

### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	F1	O PE contribuiu para o sucesso académico dos alunos	3,67	0,52
	F2	O PE contribuiu para a melhoria do trabalho colaborativo e reflexivo no seio da comunidade educativa	3,17	0,00
	F3	O PE contribuiu para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado	3,17	0,41
Docentes	F1	O PE contribuiu para o sucesso académico dos alunos	2,55	0,57
	F2	O PE contribuiu para a melhoria do trabalho colaborativo e reflexivo no seio da comunidade educativa	2,46	0,66
	F3	O PE contribuiu para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado	2,57	0,67

### Inquérito por entrevista ao diretor

O PE tem um impacto muito positivo na ação global da escola.

O PE vincula a comunidade educativa ao cumprimento dos objetivos e estratégias definidos coletivamente.

Na análise da dimensão – Impactos do PE, constatámos que na opinião da direção executiva os impactos alcançados com a execução do PE foram totalmente adequados ( $\bar{x} = 3,67$ ), todavia os docentes consideraram a qualidade dos impactos parcialmente adequados ( $\bar{x} = 2,55$ ). A análise documental comprovou a preocupação das estruturas educativas na avaliação dos impactos da ação educativa desenvolvida.

### Domínio nuclear

O Quadro 81 apresenta o “Domínio nuclear” do referencial de avaliação do PE, estruturado em torno do “Quadro de referência estratégico do agrupamento” que se constitui

como prognose, ou seja, o “Plano de ação” do projeto.

Os critérios e os indicadores constituintes emergem dos objetivos e estratégias definidas no PE em avaliação e foram incorporados nas respectivas dimensões e subdimensões do “Quadro de referência estratégico do agrupamento” que incorpora o “Plano de ação” do PE. Contudo, há subdimensões que emergiram com o novo quadro de referência, para as quais não estão definidos objetivos e estratégias, nestes casos não foi possível efetuar a sua avaliação.

Como o objetivo da IF é a avaliação do PE e sua (re)construção, as subdimensões que não foram objeto de avaliação foram construídas com base nos dados obtidos na entrevista ao diretor.

Quadro 81 – Domínio nuclear do referencial de avaliação do PE

**Domínio nuclear**

Dimensões	Subdimensões	Critérios	Cód.	Indicadores
3.2.1 Organização e gestão escolar	3.2.1.1 Organização e gestão escolar	Adequação	H1.1	Constituição de turmas
			H1.2	Formas de comunicação entre os diversos órgãos e os estabelecimentos de ensino do agrupamento
	3.2.1.2 Estruturas de orientação educativa	Adequação	H2	Serviços especializados permanentes de apoio pedagógico e de orientação escolar
			3.2.1.3 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	Adequação
	3.2.1.4 Gestão dos recursos humanos	Adequação		
			3.2.1.5 Avaliação dos recursos humanos	Qualidade
	3.2.1.6 Gestão de recursos financeiros e materiais	Disponibilidade		
			3.2.1.7 Serviços	Qualidade
	3.2.1.8 Atividades de enriquecimento curricular	Qualidade		
			3.2.1.9 Infraestruturas e equipamentos	Criação
H9.2	Infraestruturas			
H9.3	Recursos didáticos e pedagógicos			
3.2.1.10 Plano tecnológico	Desenvolvimento	H10	Plano tecnológico	

3.2.2 Desenvolvimento curricular	3.2.2.1 Instrumentos do exercício da autonomia	Desenvolvimento	I1	Dinâmicas de pedagogia de projeto na implementação dos PCT
	3.2.2.2 Processo de ensino e de aprendizagem	Adequação	I2	Metodologias do processo de ensino e de aprendizagem
	3.2.2.3 Modelo de avaliação dos alunos	Conformidade	I3	Avaliação das aprendizagens dos alunos
	3.2.2.4 Articulação e sequencialidade	Promoção	I4	Articulação interdisciplinar e entre ciclos
	3.2.2.5 Diferenciação de apoios e orientação educativa		I5	
	3.2.2.6 Definição da oferta educativa da escola		I6	
3.2.3 Organização estratégica	3.2.3.1 Visão e estratégia	Qualidade	J1	Desempenho das lideranças do agrupamento
	3.2.3.2 Formação dos recursos humanos	Promoção	J2	Atitudes e competências de cidadania
	3.2.3.3 Ambiente/clima	Promoção	J3	Escola segura
	3.2.3.4 Motivação e empenho		J4	
	3.2.3.5 Abertura à inovação		J5	
	3.2.3.6 Parcerias, protocolos e projetos		J6	
	3.2.3.7 Processo de autoavaliação da escola		J7	
	3.2.3.8 Meio familiar		J8	
	3.2.3.9 Divulgação	Abrangência	J9	Atividades escolares
3.2.4 Resultados	3.2.4.1 Sucesso académico		L1	
	3.2.4.2 Abandono escolar		L2	
	3.2.4.3 Participação da comunidade educativa na escola	Promoção	L3	Cultura de participação da comunidade educativa

**Dimensão:** 3.2.1 Organização e gestão escolar

**Subdimensão:** 3.2.1.1 Organização e gestão escolar

**Critério e indicador:** H1 - Adequação da organização e gestão escolar

O DL n.º 137/2012 admite a diversidade de soluções organizativas no exercício da sua autonomia organizacional, entendida como

a faculdade reconhecida ao agrupamento (...) pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização

curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. (artigo 8.º, ponto 1)

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário permite definir as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa, quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas, quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização.

Neste sentido, nesta subdimensão pretendíamos verificar se a adequação da organização e gestão escolar (Quadro 82) correspondia a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem um planeamento congruente da ação educativa.

Quadro 82 – Adequação da organização e gestão escolar

### Análise documental e observação

---

#### H11 Constituição de turmas

Os critérios definidos para a admissão e constituição de turmas nem sempre foram cumpridos.

A análise da constituição das turmas evidencia algumas tendências marginais (constituição de turmas de excelência, resultados escolares e problemas disciplinares, bastante diferenciados, no turno da manhã e no da tarde).

Foi criada uma equipa de constituição de turmas.

#### H12 Formas de comunicação entre os diversos órgãos e os estabelecimentos de ensino do agrupamento

Foram criados canais de comunicação, como a plataforma *moodle* e o *site* do agrupamento contudo, sem impacto efetivo.

Foram criados blogs setoriais com grande impacto na comunidade educativa.

Convocatórias e correspondência feitas através de correio eletrónico.

Eficácia dos circuitos internos de informação/comunicação na resolução de problemas e conflitos.

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

---

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	H111	Foram definidos critérios de constituição de turmas	4,00	0,00
	H112	Foram cumpridos os critérios definidos para a admissão de alunos	4,00	0,00
	H113	Foi criada uma equipa para a constituição de turmas com a participação de docentes do nível de ensino/educação anterior	4,00	0,00
	H12	Foi criado um canal de comunicação institucional	4,00	0,00
Docentes	H111	Foram definidos critérios de constituição de turmas	2,41	0,88
	H112	Foram cumpridos os critérios definidos para a admissão de alunos	2,41	0,86
	H113	Foi criada uma equipa para a constituição de turmas com a participação de docentes do nível de ensino/educação anterior	2,42	0,80

		Ano de escolaridade																
		3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	$\bar{x}$	$\sigma$								
Alunos	H1	Estás satisfeito com o teu horário								3,39	3,19	2,74	3,20	2,55	3,30	2,76	3,03	1,25

		Escolas do agrupamento						$\bar{x}$	$\sigma$						
		Técnico			Operacional										
		A	A	B	C	D	E								
Assistentes	H11	A escola está bem organizada						3,17	2,30	3,75	3,56	3,63	3,71	3,04	1,02
	H12	Foi criado um canal de comunicação institucional						3,00	2,17	3,25	3,78	3,33	3,71	3,21	1,00

		Nível de ensino				$\bar{x}$	$\sigma$				
		Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo						
Encarregados de educação	H11	Está satisfeito com os horários do seu educando				3,57	3,57	3,34	3,37	3,50	0,95
	H12	Informam-no das reuniões de encarregados de educação				3,95	3,95	3,95	3,96	3,96	0,27

#### Inquérito por entrevista ao diretor

O agrupamento possui um modelo de organização e gestão assente nos princípios definidos na lei, valorizando o trabalho colaborativo e reflexivo.

As lideranças intermédias possuem autonomia dentro do quadro do PE para incrementarem o desenvolvimento curricular.

Foi criada uma equipa para a constituição de turmas, por forma a garantir o cumprimento dos critérios de constituição de turmas homologados em conselho pedagógico.

Tem vindo a ser implementada uma cultura organizacional no âmbito da comunicação entre os diversos órgãos e os estabelecimentos de ensino, entre os atores educativos e sua responsabilização no desempenho das suas funções.

Os docentes consideraram o nível de adequação da organização e gestão escolar parcialmente adequada ( $\bar{x} = 2,45$ ), enquanto toda a direção executiva expressou a sua opinião como totalmente adequada ( $\bar{x} = 4,00$ ). Os encarregados de educação corroboraram com a opinião da direção considerando a organização totalmente adequada ( $\bar{x} = 3,50$ ).

Quanto aos canais de comunicação, a direção ( $\bar{x} = 4,00$ ) e os encarregados de educação ( $\bar{x} = 3,96$ ) consideraram-nos totalmente adequados. Os docentes foram o universo que tem opinião mais desfavorável relativamente aos indicadores em avaliação considerando-os parcialmente adequados.

Outro aspeto que nos mereceu reflexão foi a divergência de opinião entre os assistentes operacionais da sede do agrupamento e o dos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e do 1.º ciclo. Os primeiros avaliaram a organização do agrupamento e os canais de comunicação como deficitários ( $\bar{x} = 2,30$  e  $\bar{x} = 2,17$ ) em contraponto aos segundos que afirmaram uma total adequação ( $\bar{x} = 3,67$  e  $\bar{x} = 3,52$ ).

### Subdimensão: 3.2.1.2 Estruturas de orientação educativa

**Critério e indicador:** H2 - Adequação dos serviços especializados permanentes de apoio pedagógico e de orientação escolar (Quadro 83)

No âmbito da autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade, em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam.

Quadro 83 – Adequação dos serviços especializados de apoio pedagógico e de orientação escolar

#### Análise documental e observação

Estão definidas as competências dos serviços de psicologia.

Há um protocolo para referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Foi instituído a figura de professor tutor.

Foi criado o projeto “Mais atitude” em parceria com a Juventude da Cruz Vermelha.

Não há referência à supervisão da prática letiva pelos órgãos de gestão e administração do agrupamento.

Promoção de trabalho cooperativo entre os professores pelo Coordenador de Departamento na organização e utilização de materiais didáticos e recursos.

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	H2	A equipa de serviços especializados apoia-o no diagnóstico e acompanhamento dos alunos com problemáticas do foro cognitivo e atitudinal	3,00	0,00
Docentes	H2	A equipa de serviços especializados apoia-o no diagnóstico e acompanhamento dos alunos com problemáticas do foro cognitivo e atitudinal	2,48	0,85



### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

Foram criados serviços especializados permanentes de apoio pedagógico e de orientação escolar nomeadamente de psicologia, apoio pedagógico acrescido, apoio socioeducativo e tutorias para dar resposta aos alunos com problemáticas cognitivas e atitudinais.

As estruturas intermédias têm de ser mais dinâmicas no exercício das suas funções de coordenação e supervisão do desenvolvimento curricular

Os docentes afirmaram que a equipa de serviços especializados desenvolveu um trabalho que consideraram suficiente relativamente ao diagnóstico e acompanhamento dos alunos com problemáticas cognitivas e atitudinais.

### **Subdimensão: 3.2.1.3 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade**

#### **Critério e indicador: H3 - Adequação da gestão dos currículos (Quadro 84)**

A conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade tem como principal objetivo operacionalizar as linhas orientadoras do PE. As estruturas educativas têm como missão proceder ao planeamento pedagógico da gestão dos currículos. A distribuição de atividades e tarefas de natureza pedagógica e funcional devem ser sustentadas por um diagnóstico rigoroso do contexto e por critérios. No cumprimento destes preceitos, a coerência e articulação entre o PE, os projetos curriculares e o plano anual de atividade deverão estar sempre presentes.

Quadro 84 – Adequação da gestão dos currículos

### **Análise documental e observação**

---

Foi constituída uma equipa de trabalho mista (dos vários ciclos) para refletir e trocar experiências de forma a otimizar o planeamento do currículo.

O projeto curricular, enquanto documento estruturante do desenvolvimento curricular em conformidade com o PE, não contém referência ao à reconceptualização do currículo nacional nem dos programas das disciplinas.

### **Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

---

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	H3	Foi feito o planeamento e gestão do currículo	2,00	0,00
Docentes	H3	Foi feito o planeamento e gestão do currículo	2,53	0,77

### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

Foram geridos articuladamente os programas das disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, de acordo com os projetos curriculares de turma, de modo a desenvolver nos alunos competências cognitivas, pessoais e sociais.

A equipa de trabalho constituída para refletir e trocar experiências de forma a otimizar o planeamento do currículo não produziu resultados práticos.

A direção referiu, por unanimidade, como parcialmente adequado ( $\bar{x} = 2,00$ ), o planeamento e desenvolvimento da gestão do currículo, enquanto os docentes o consideraram claramente adequado ( $\bar{x} = 2,53$ ) com um nível de consenso moderado de baixa concordância. Através da análise documental e a entrevista ao diretor evidenciou-se que, apesar do diagnóstico da situação de insuficiência de planeamento e gestão dos currículos estarem aquém do desejável, as medidas anteriores tomadas, nomeadamente, a constituição de uma equipa de trabalho para apurar e intervir na resolução da problemática, a sua ação não surtiu efeitos.

#### **Subdimensão: 3.2.1.4 Gestão dos recursos humanos**

**Critério e indicador:** H4 - Adequação do relacionamento interpessoal e comunicacional entre os intervenientes no processo educativo

Compete aos órgãos de administração e gestão desenvolver os mecanismos que considerem adequados para otimizar os seus recursos humanos, tendo em vista a promoção de um ensino de qualidade. O agrupamento tem como finalidade “racionalizar a gestão dos recursos humanos” (DL n.º 137/2012, artigo 6.º, ponto 1, alínea d)) segundo critérios de eficácia e eficiência da sua gestão. A avaliação da adequação do relacionamento interpessoal e comunicacional entre os intervenientes no processo educativo, concretizada através de vários métodos de recolha de dados, está patente no Quadro 85.

Quadro 85 – Adequação do relacionamento interpessoal e comunicacional entre os intervenientes no processo educativo

#### **Análise documental e observação**

---

Há muitos momentos de convívio no PAA (sardinhada, passeio no final de ano, atividades com a participação dos pais, almoço da Páscoa, dia do agrupamento, festa de finalistas, ...) que proporcionam o convívio interpessoal e comunicacional entre a comunidade educativa.

O modelo de receção de alunos e docentes foi alterado. Passou a haver uma reunião geral de professores no início de ano onde se explicita os princípios, valores, objetivos e estratégias do agrupamento.

Entrega de um boletim informativo detalhado das normas do agrupamento e uma agenda personalizada.

A receção aos alunos e pais faz parte da estratégia global de ação da direção em fomentar uma estrita ligação entre a escola e as famílias.

Foi elaborado um manual de acolhimento aos novos professores para distribuição nos departamentos.

### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	H4	Os recursos humanos são geridos de forma a potenciar o relacionamento interpessoal e comunicacional entre a comunidade educativa	4,00	0,00
Docentes	H4	Os recursos humanos são geridos de forma a potenciar o relacionamento interpessoal e comunicacional entre a comunidade educativa	2,37	0,80
			Escolas do agrupamento	
			Técnico	
			Operacional	
			A	A
			B	C
			D	E
			$\bar{x}$	$\sigma$
Assistentes	H4	Os recursos humanos são geridos de forma a potenciar o relacionamento interpessoal e comunicacional entre a comunidade educativa	3,86	3,42
			4,00	4,00
			3,86	4,00
			3,70	0,81

### Inquérito por entrevista ao diretor

Foram organizados mais momentos de convívio a nível do agrupamento.

Foi repensado o modelo de receção aos novos alunos e professores.

Foi elaborado um manual de acolhimento aos novos professores para distribuição nos departamentos.

É de salientar a elevada concordância de opinião entre a direção ( $\bar{x} = 4,00$ ) e os assistentes ( $\bar{x} = 3,70$ ) afirmando que a gestão dos recursos humanos foi totalmente adequada. Somente o universo dos docentes ( $\bar{x} = 2,37$ ) a considerou parcialmente adequada.

### Subdimensão: 3.2.1.5 Avaliação dos recursos humanos

#### Critério e indicador: H5 - Qualidade do desempenho das funções

A avaliação do desempenho dos recursos humanos referido no DR n.º 26/2012 “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional” dos intervenientes. O sistema de avaliação do desempenho deve ter como “referência da avaliação (...) os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo” (artigo 6.º, ponto 1, alínea a)).

Face à inexistência de dados relativos à avaliação do desempenho de docentes e assistentes, os elementos que compunham a IF decidiram construir alguns indicadores relativos à assiduidade e um de carácter transversal que nos permitisse ter uma perceção sobre a qualidade global do desempenho de funções dos referidos universos (Quadro 86).

Quadro 86 – Qualidade do desempenho das funções

**Análise documental e observação**

Não há referências à avaliação do desempenho dos docentes e assistentes técnicos e operacionais.

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens		$\bar{x}$	$\sigma$						
Direção executiva	H51	É assíduo e pontual		4,00	0,00						
	H52	Os seus colegas são assíduos e pontuais		3,83	0,41						
	H53	O serviço que presta ao agrupamento é de qualidade		4,00	0,00						
Docentes	H51	É assíduo e pontual		3,80	0,37						
	H52	Os seus colegas são assíduos e pontuais		3,51	0,68						
	H53	O serviço que presta ao agrupamento é de qualidade		3,92	0,20						
Alunos			Ano de escolaridade								
			3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	$\bar{x}$	$\sigma$
	H51	É assíduo e pontual	3,82	3,77	3,68	3,60	3,78	3,47	3,69	3,69	0,70
	H52	Os teus colegas são assíduos e pontuais	3,52	3,32	2,82	2,77	2,61	2,53	2,88	2,92	1,08
H53	Os teus resultados académicos são positivos	3,18	3,08	2,88	2,71	2,87	2,97	2,68	2,91	1,09	
Assistentes			Escolas do agrupamento								
			Técnico			Operacional					
			A	A	B	C	D	E	$\bar{x}$	$\sigma$	
	H51	É assíduo e pontual	3,86	3,00	4,00	3,89	3,88	3,86	3,75	,79	
H52	Os seus colegas são assíduos e pontuais	3,40	2,75	4,00	3,78	4,00	4,00	3,66	0,90		
H53	O serviço que presta ao agrupamento é de qualidade	3,71	3,57	4,00	3,89	4,00	4,00	3,86	0,36		

**Inquérito por entrevista ao diretor**

Não está instituída uma cultura de avaliação dos recursos humanos de forma sustentada.

Tem havido muitas resistências por parte dos docentes à implementação de uma avaliação do desempenho reguladora e potenciadora da qualidade do serviço prestado.

Todos os atores educativos se consideraram assíduos e pontuais, assim como os seus colegas.

Quanto à qualidade do desempenho, a direção foi unânime ( $\sigma = 0,00$ ) a considerar a excelência do seu desempenho ( $\bar{x} = 4,00$ ). Todavia, os docentes ( $\bar{x} = 3,92$ ) e assistentes ( $\bar{x} = 3,86$ ) consideram o seu desempenho totalmente adequado, registando-se um consenso entre os respondentes de alta concordância. Os alunos divergiram na sua avaliação considerando que os seus resultados académicos são parcialmente adequados ( $\bar{x} = 2,91$ ).

### Subdimensão: 3.2.1.6 Gestão de recursos financeiros e materiais

#### Critério e indicador: H6 - Adequação dos recursos educativos

Compete ao agrupamento, segundo critérios de eficácia e eficiência, racionalizar a gestão dos recursos financeiros e materiais (DL n.º 137/2012). O Quadro 87 expõe os resultados da avaliação da adequação dos recursos educativos.

Quadro 87 – Adequação dos recursos educativos

#### Análise documental e observação

A biblioteca escolar constituiu-se como centro de recursos de elevada qualidade.

O agrupamento possui recursos materiais suficientes e adequados para o desenvolvimento da ação educativa.

Não há referência nos documentos oficiais sobre a falta de recursos educativos.

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$							
Direção executiva	H6	Tem acesso aos recursos educativos necessários para o exercício das suas funções	4,00	0,00							
Docentes	H6	Tem acesso aos recursos educativos necessários para o exercício das suas funções	2,46	1,09							
			Ano de escolaridade								
			3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	$\bar{x}$	$\sigma$
Alunos	H6	Tens acesso aos recursos educativos (computadores, livros, DVD, ...) necessários para fazer os trabalhos pedidos pelos teus professores	3,92	3,77	3,88	3,6	3,78	3,66	3,79	3,77	0,30

### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

Existe uma política de melhoramento e de reforço dos recursos materiais assente nas necessidades objetivas dos alunos e docentes para o desenvolvimento com qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Estabelecimento de protocolos que permitam a captação de recursos financeiros.

Globalmente o agrupamento está bem apetrechada de recursos materiais de qualidade que permitem o normal desenvolvimento da ação educativa.

Os docentes não potenciam a utilização dos recursos educativos nomeadamente os quadros interativos.

A biblioteca escolar é a excelência dos recursos existentes no agrupamento.

Da análise dos dados de facto, o agrupamento possui os recursos totalmente adequados ao desenvolvimento da ação educativa, o que é corroborado pela opinião da direção ( $\bar{x} = 4,00$ ) e alunos ( $\bar{x} = 3,77$ ), em que a concordância foi total ou alta. Contrariamente, os docentes divergiram considerando os recursos educativos parcialmente adequados ( $\bar{x} = 2,46$ ), evidenciando, através da dispersão das respostas, a baixa concordância ( $\sigma = 1,086$ ) entre os respondentes.

### **Subdimensão: 3.2.1.7 Serviços**

#### **Critério e indicador: H7 - Qualidade dos serviços disponibilizados**

Os documentos do exercício da autonomia devem estabelecer e regular as formas de organização dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos a disponibilizar à comunidade educativa. O Quadro 88 apresenta os resultados da avaliação da análise documental e da observação, assim como do inquérito por entrevista ao diretor.

#### Quadro 88 – Qualidade dos serviços disponibilizados

##### **Análise documental e observação**

---

O PE apresenta, detalhadamente, os serviços que o agrupamento dispõe para utilização da comunidade educativa.

Não há referências à avaliação dos serviços prestados pelo agrupamento.

##### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

O agrupamento disponibiliza os seguintes serviços: informação, correio eletrónico, reprografia, requisição de equipamentos, apoio aos grupos disciplinares, cantina, buffet, papelaria e orientação e psicologia.

Como podemos verificar, os dados recolhidos foram insuficientes para fazer juízos de valor sobre a qualidade dos serviços disponibilizados à comunidade educativa.

### Subdimensão: 3.2.1.8 Atividades de enriquecimento curricular

#### Critério e indicador: H8 - Qualidade das atividades de enriquecimento curricular (Quadro 89)

As escolas do 1.º ciclo, no desenvolvimento do seu PE, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza, eminentemente, lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação (DL n.º 139/2012, artigo 14.º).

Quadro 89 – Qualidade das atividades de enriquecimento curricular

#### Análise documental e observação

A referência sobre a conceção, desenvolvimento e avaliação das atividades de enriquecimento curricular

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens		$\bar{x}$	$\sigma$						
Direção executiva	H8	As atividades de enriquecimento curricular (AEC) são desenvolvidas com rigor		3,00	0,40						
Docentes	H8	As atividades de enriquecimento curricular (AEC) são desenvolvidas com rigor		2,58	0,66						
			Ano de escolaridade								
			3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	$\bar{x}$	$\sigma$
Alunos	H8	Gostas das atividades de enriquecimento curricular (AEC)	3,80	3,63	3,32	3,34	3,11	2,60	2,49	3,16	1,11
			Nível de ensino								
			Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	$\bar{x}$	$\sigma$			
Encarregados de educação	H8	As atividades de enriquecimento curricular que o seu educando frequenta contribuem para melhorar as suas aprendizagens	3,47	3,47	3,39	3,38	3,43	0,92			

#### Inquérito por entrevista ao diretor

As atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no 1.º ciclo estão dependentes da oferta formativa da Câmara Municipal.

Na EB23 a oferta é feita através de clubes que funcionam em horas não letivas.

A opinião generalizada dos atores educativos foi a de que as atividades de enriquecimento curricular eram claramente adequadas. Os alunos do 1.º ciclo consideraram-nas totalmente adequadas.

### Subdimensão: 3.2.1.9 Infraestruturas e equipamentos

#### Critérios e indicadores:

H9.1 - Criação de infraestruturas;

H9.2 - Melhoria de infraestruturas e equipamentos;

H9.3 - Melhoria dos recursos didáticos e pedagógicos

Compete ao diretor “gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos” (DL n.º 137/2012, artigo 1.º, ponto 4, alínea h). Em conformidade com o expresso na legislação, foram construídos os critérios e os indicadores acima mencionados, que serviram de suporte à avaliação que apresentamos no Quadro 90.

Quadro 90 – Criação de infraestruturas, melhoria de infraestruturas e equipamentos e dos recursos didáticos e pedagógicos

#### Análise documental e observação

---

##### H9.1 Criação de Infraestruturas

Há referências nos documentos sobre a sobrelotação do agrupamento e à necessidade da criação de espaços informais para o convívio e lazer dos atores educativos.

##### H9.2 Melhoria de infraestruturas e equipamentos

Há frequentes alusões nas atas ao estado de degradação das infraestruturas e diligências efetuadas no sentido de as suprimir.

O PE refere como necessidade urgente a requalificação das escolas do agrupamento, no sentido de melhorar as condições físicas dos espaços, a iluminação, o aquecimento e insonorização das salas, a construção de uma cobertura protetora da entrada das salas e as instalações da cantina.

##### H9.3 Melhoria dos recursos didáticos e pedagógicos

Está diagnosticado no PE a insuficiência de equipamentos, nomeadamente: falta de laboratórios; biblioteca inadequada às necessidades; ausência de espaços lúdicos; deterioração de materiais e equipamentos de apoio pedagógico; ausência espaços multifuncionais (destinados a áreas artísticas, experimentais e tecnológicas)

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

---

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
	H911	Os espaços criados permitem maior convívio entre os professores	3,00	0,41
	H912	Os espaços de trabalho específico foram remodelados e dinamizados	1,00	0,00
	H913	Foi criado um espaço de estacionamento reservado às escolas	4,00	0,00
	H921	As condições físicas das salas têm melhorado (iluminação, aquecimento, insonorização, cobertura protetora da entrada das salas)	1,00	0,00
Direção	H922	As condições físicas dos espaços exteriores têm melhorado	1,00	0,00
executiva	H923	As condições físicas da cantina têm melhorado		0,00
	H931	Tem ao seu dispor equipamentos para desenvolvimento da ação educativa	1,00	0,00
	H932	A biblioteca escolar presta um serviço de qualidade	3,83	0,41

---



Docentes	H911	Os espaços criados permitem maior convívio entre os professores	1,95	0,80
	H912	Os espaços de trabalho específico foram remodelados e dinamizados	1,77	0,75
	H913	Foi criado um espaço de estacionamento reservado às escolas	2,60	1,09
	H921	As condições físicas das salas têm melhorado (iluminação, aquecimento, insonorização, cobertura protetora da entrada das salas)	1,68	0,86
	H922	As condições físicas dos espaços exteriores têm melhorado	1,74	0,81
	H923	As condições físicas da cantina têm melhorado	1,92	0,75
	H931	Tem ao seu dispor equipamentos para desenvolvimento da ação educativa	1,63	0,74
	H932	A biblioteca escolar presta um serviço de qualidade	3,54	0,31

		Ano de escolaridade									
		3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	$\bar{x}$	$\sigma$	
Alunos	H921	Gostas do espaço das salas de aula	3,43	3,17	2,42	2,53	1,82	1,40	1,68	2,35	1,29
	H9221	Gostas das instalações desportivas	2,57	2,51	3,18	2,94	2,54	2,10	2,34	2,60	1,20
	H9222	Gostas do espaço do recreio	2,56	3,20	3,00	2,85	2,67	2,33	2,36	2,71	1,27
	H9223	Quando está mau tempo tens espaços cobertos para me abrigar	1,92	2,24	2,06	1,92	1,62	1,40	1,48	1,81	1,14
	H923	Gostas da cantina	2,08	2,81	2,77	2,46	2,15	1,57	1,70	2,22	1,27
	H9311	Gostas da sala de estudo	2,19	3,01	2,73	2,62	2,15	2,23	1,80	2,39	1,28
	H9312	Gostas da biblioteca escolar	2,24	2,28	3,96	3,88	3,73	3,77	3,83	3,38	0,37

		Escolas do agrupamento							
		Técnico		Operacional					
		A	A	B	C	D	E	$\bar{x}$	$\sigma$
Assistentes	H921	As condições físicas das salas têm melhorado (iluminação, aquecimento, insonorização, cobertura protetora da entrada das salas)						2,33	1,11
	H922	As condições físicas dos espaços exteriores têm melhorado						2,02	1,18
	H923	As condições físicas da cantina têm melhorado						2,93	1,20

### Inquérito por entrevista ao diretor

#### H9.1 Criação de Infraestruturas

Não foram criados espaços que permitam maior convívio entre os docentes.

Foi criado um espaço de estacionamento reservado na escola sede.

Não foram remodelados e dinamizados os espaços de trabalho específico.

### **H9.2 Melhoria de infraestruturas e equipamentos**

O estado das infraestruturas do agrupamento e em particular da EB23 encontram-se em adiantado estado de degradação.

No exterior há a ausência total de espaços cobertos e pisos degradados, nas salas problemas de climatização, insonorização e iluminação.

### **H9.3 Melhoria dos recursos didáticos e pedagógicos**

As salas de aula não foram apetrechadas com equipamentos multimédia.

A direção tinha como objetivos enriquecer a escola com recursos didáticos e pedagógicos designadamente: a instalação de laboratórios e seu apetrechamento com bancas para trabalhos experimentais; equipamentos de apoio pedagógico e espaço destinado a atividades de expressão artística e experimentação científica nos estabelecimentos de ensino do agrupamento. Contudo, a sua concretização foi nula.

Foi criado unicamente um centro integrado de recursos através da reconversão dos atuais espaços da Biblioteca, sala de estudo e de vídeo.

Todos os atores educativos consideraram degradantes as condições das infraestruturas e não tinham sido objeto de requalificação, apesar de todos os esforços da direção executiva junto das entidades responsáveis. Refira-se que as lideranças são as que tiveram uma opinião mais contundente afirmando como totalmente desadequadas as condições físicas internas e externas da escola sede.

Apenas a biblioteca escolar emergiu como espaço de prestação de serviço de qualidade referenciado por coordenadores ( $\bar{x} = 3,83$ ), docentes coordenadores ( $\bar{x} = 3,54$ ) e alunos ( $\bar{x} = 3,83$ ), excluindo os do 3.º e 4.º anos que frequentam estabelecimentos de ensino que não têm acesso diário à biblioteca escolar. Podemos ainda salientar que o nível de consenso é alto.

### **Subdimensão: 3.2.1.10 Plano tecnológico**

#### **Critério e indicador: H10 - Desenvolvimento do plano tecnológico (Quadro 91)**

A modernização tecnológica da educação é uma dimensão de importância ímpar que permite dar um salto qualitativo e abrir novas áreas do saber. A escola será assim o centro de uma rede de projetos direcionados para o que realmente importa: aprender e ensinar mais e melhor, os professores e os alunos. É este o compromisso assumido pelo Plano Tecnológico da Educação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007).

Quadro 91 – Desenvolvimento do plano tecnológico

#### **Análise documental e documental**

---

No PE não há nenhuma referência ao plano tecnológico.

Nas atas há alusão à necessidade de potenciar a utilização das TIC no agrupamento, nomeadamente os quadros interativos que têm tido muito pouca utilização.

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

		Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$						
Direção executiva	H101		Costuma consultar o <i>site / blogue</i> da escola	2,17	0,75						
	H102		O <i>site / blogue</i> da escola tem alguma utilidade para si	2,00	0,63						
	H103		Costuma usar o cartão eletrónico da escola	2,17	0,75						
	H104		Costuma usar, na sala de aula, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, quadros interativos, ...)	2,00	0,89						
	H105		Costuma usar, noutros espaços da escola, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, acesso à Internet nas salas de aula, quadros interativos, ...)	2,83	0,40						
	H106		Costuma usar a plataforma e-learning da escola	1,00	0,00						
	H107		Costuma usar o computador e a Internet para preparar as minhas aulas	2,00	0,63						
Docentes	H101		Costuma consultar o <i>site / blogue</i> da escola	2,47	0,36						
	H102		O <i>site / blogue</i> da escola tem alguma utilidade para si	2,30	0,87						
	H103		Costuma usar o cartão eletrónico da escola	2,59	0,96						
	H104		Costuma usar, na sala de aula, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, quadros interativos, ...)	2,38	0,29						
	H105		Costuma usar, noutros espaços da escola, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, acesso à Internet nas salas de aula, quadros interativos, ...)	2,97	0,55						
	H106		Costuma usar a plataforma e-learning da escola	1,15	0,35						
	H107		Costuma usar o computador e a Internet para preparar as minhas aulas	2,45	1,08						
Ano de escolaridade											
			3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	$\bar{x}$	$\sigma$
Alunos	H101	Costumas consultar o <i>site / blogue</i> da escola	1,93	2,14	2,91	2,93	2,92	2,83	3,18	2,69	1,36
	H102	O <i>site / blogue</i> da escola tem alguma utilidade para ti	1,84	1,81	2,95	2,91	2,55	1,97	2,56	2,37	1,32
	H103	Costumas usar o cartão eletrónico na escola	1,19	1,30	3,58	3,57	3,42	3,33	3,20	2,80	1,41
	H104	Costumas usar, na sala de aula, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, quadros interativos, ...)	1,74	1,63	2,50	2,37	2,20	2,00	2,46	2,13	1,15
	H105	Costumas usar, noutros espaços da escola, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, acesso à Internet nas salas de aula, quadros interativos, ...)	1,94	1,88	3,39	3,56	3,47	3,59	3,51	3,05	1,15
	H106	Costumas usar a plataforma e-learning da escola	1,46	1,57	1,85	1,87	1,33	1,30	1,36	1,53	0,97
	H107	Costumo usar o computador e a Internet para fazer os TPC	2,13	2,04	2,18	2,13	1,92	1,63	2,26	2,04	1,12

		Escolas do agrupamento						$\bar{x}$	$\sigma$	
		Técnico		Operacional						
		A	A	B	C	D	E			
Assistentes	H101	Costuma consultar o <i>site / blogue</i> da escola	3,29	2,13	1,00	2,67	1,86	2,29	2,21	1,18
	H102	O <i>site / blogue</i> da escola tem alguma utilidade para si	3,14	3,42	1,00	1,75	1,00	1,43	1,96	1,48
		Nível de ensino						$\bar{x}$	$\sigma$	
		Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo					
Encarregados de educação	H101	Costuma consultar o <i>site / blogue</i> da escola	1,90	1,90	2,69	2,82	2,33	1,41		
	H102	O <i>site / blogue</i> da escola tem alguma utilidade para si	2,29	2,29	2,97	2,89	2,61	1,31		

### Inquérito por entrevista ao diretor

Fraca adesão ao plano tecnológico por parte dos docentes.

Estão a ser desenvolvidas ações de sensibilização e formação para dotar os docentes de competências inerentes ao desenvolvimento do plano tecnológico.

O trabalho desenvolvido no âmbito das TIC restringe-se praticamente à execução esporádica centrada na ação individual dos alunos.

Os alunos revelam elevado potencial para a utilização das TIC em contexto extraescolar.

A análise de dados de opinião revela que o *site* e o *blogue* têm pouca utilidade para os atores educativos. O desenvolvimento transversal das TIC, pelos docentes, em contexto de sala de aula é parcialmente adequado o que contrasta com o uso autónomo dos alunos ( $\bar{x} = 3,05$ ) em que o resultado é claramente adequado. Contudo, se retirarmos ao universo dos alunos os que frequentavam os estabelecimentos do 1.º ciclo, verificamos que a média sobe para 3,50, facto que se justifica com a maior oferta de computadores para uso autónomo.

### Dimensão: 3.2.2 Desenvolvimento curricular

#### Subdimensão: 3.2.2.1 Instrumentos do exercício da autonomia

**Critério e indicador:** I1 - Desenvolvimento de dinâmicas de pedagogia de projeto na implementação dos PCT (Quadro 92)

“O projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos” (DL n.º 139/2012, artigo 9.º, ponto 1).

“São ainda instrumentos de autonomia dos agrupamentos (...), para efeitos da respetiva prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação” (DL n.º 139/2012, artigo 9.º, ponto 2).

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos. (DL n.º 6/2001, artigo 2.º, ponto 3 e 4)

Quadro 92 – Desenvolvimento de dinâmicas de pedagogia de projeto na implementação dos PCT

#### Análise documental e observação

Avaliação trimestral em sede de coordenação, conselho de turma e conselho pedagógico contudo, essas análises não são patentes na indução do PC e PE e no PAA.

A comunidade educativa tem acesso aos documentos estruturantes e orientadores do agrupamento.

Não há uma prescrição interna detalhada sobre o processo de conceção, desenvolvimento e avaliação do PCT.

Não há uma matriz comum entre os PCT do agrupamento.

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$							
Direção executiva	I1	Foram introduzidas dinâmicas de pedagogia de projeto na implementação dos PCT	4,00	,000							
Docentes	I1	Foram introduzidas dinâmicas de pedagogia de projeto na implementação dos PCT	2,71	0,74							
			Ano de escolaridade								
			3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	$\bar{x}$	$\sigma$
Alunos	I11	Sabes o que é o projeto curricular de turma	3,98	3,73	3,43	3,37	3,12	2,73	3,00	3,34	0,93
	I12	Participaste na avaliação do PCT	2,88	2,56	1,39	1,20	1,32	1,46	1,45	1,75	1,32

### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

Temos de melhorar o PE tornando-o no documento basilar de toda a ação educativa e reconhecido pela comunidade enquanto ideário.

O PC deve estar adequado às características dos alunos, sustentado pelas linhas orientadoras do PE.

Temos de melhorar a qualidade das atividades desenvolvidas no âmbito do PAA associando-as ao cumprimento dos objetivos do PE.

Temos a intenção de criar uma matriz comum para o PCT e de o tornar uma referência nuclear no desenvolvimento curricular de cada turma.

Há a necessidade de melhorar o processo de articulação entre os documentos de autonomia.

Valorizamos o papel dos PCT exigindo maior responsabilidade na sua execução e permanente avaliação.

As lideranças consideraram que se fomentaram dinâmicas de pedagogia de projeto no desenvolvimento dos PCT, enquanto os docentes ( $\bar{x} = 2,71$ ) são da opinião que houve regulação intencional e frequente.

Os alunos referiram conhecer muito bem o PCT, o que evidencia que o propósito da sua divulgação foi adequado. No 1.º ciclo registaram-se valores muito próximos da totalidade (3.º ano,  $\bar{x} = 3,98$ ; 4.º ano,  $\bar{x} = 3,73$ ). Relativamente ao envolvimento na avaliação do PCT, os dados ficaram, manifestamente, aquém do desejável, sendo o significado da avaliação claramente inadequado nos alunos do 2.º e 3.º ciclos ( $\bar{x} = 1,36$ ).

### **Subdimensão: 3.2.2.2 Processo de ensino e de aprendizagem**

**Critério e indicador:** I2 - Adequação das metodologias ao processo de ensino e de aprendizagem (Quadro 93)

O DN n.º 1/2005, refere que as metodologias devem ser selecionadas em função das necessidades educativas dos alunos.

Quadro 93 – Adequação das metodologias ao processo de ensino e de aprendizagem

#### **Análise documental e observação**

---

Não houve reorganização no espaço sala de aula de modo a facilitar a interdisciplinaridade.

As salas de aula não foram apetrechadas com equipamentos multimédia.

Atribuição da área de projeto e ao estudo acompanhado a docentes de determinados grupos disciplinares em conformidade com as dificuldades dos alunos.

Houve uma política de formação dos recursos humanos através do centro de formação de associação de escolas e de ações de formação promovidas internamente.

Foram criados clubes de pintura, cerâmica, teatro e dança e várias modalidades de desporto escolar, em conformidade com a vontade dos alunos.

Foi estabelecido um protocolo com o “Timbra” teatro infantil da Braga para a promoção e desenvolvimento do teatro no agrupamento.

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	I2	As metodologias que utilizo são adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem	3,83	0,41
Docentes	I2	As metodologias que utilizo são adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem	3,78	0,75

		Ano de escolaridade							$\bar{x}$	$\sigma$	
		3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
Alunos	I21	Os teus professores utilizam diferentes materiais para te ensinar	3,49	3,41	3,14	2,93	2,70	2,57	2,80	3,01	1,05
	I22	Os teus professores fazem-te perguntas durante as aulas	3,80	3,72	3,37	3,38	3,02	3,17	3,20	3,38	0,86
	I23	Os teus professores dão resposta às tuas dúvidas	3,42	3,41	3,48	3,52	3,20	2,90	3,44	3,34	0,85
	I24	Os teus professores ajudam-te a melhorar as tuas classificações	3,86	3,79	3,34	3,42	3,13	2,90	3,28	3,39	0,87
	I25	Gostas da forma como os teus professores ensinam	3,92	3,76	3,07	3,05	2,57	2,57	2,88	3,12	0,94
	I26	Os teus professores dão aulas diferentes aos teus colegas com dificuldades	3,39	2,37	2,61	2,20	2,15	1,70	1,88	2,33	1,26

		Nível de ensino				$\bar{x}$	$\sigma$	
		Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo			
Encarregados de educação	I21	Os professores informam-no do desempenho académico do meu educando	3,90	3,90	3,63	3,69	3,78	0,62
	I22	O diretor de turma / professor dá orientações para atender aos problemas específicos do seu educando	3,79	3,79	3,62	3,72	3,73	0,66
	I23	O seu educando gosta da forma como os professores ensinam	3,77	3,77	3,66	3,01	3,55	0,75
	I24	Gosta da forma como os professores estão a ensinar o seu educando	3,77	3,77	3,45	3,25	3,56	0,72
	I25	Conhece o projeto curricular de turma do seu educando	3,64	3,64	3,77	3,17	3,56	1,03
	I26	Está satisfeito com as aprendizagens do seu educando	3,74	3,74	3,32	3,39	3,55	0,71

### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

O modelo de ensino e de aprendizagem desenvolvido no agrupamento incorpora algumas deficiências que se prendem com estratégias pouco ativas e diversificadas assentes num modelo de aulas expositivo ao que acresce reduzido trabalho em equipa.

O processo de ensino e de aprendizagem carece de atividades práticas, apoio individualizado em aula, motivação, interesse e participação, cultura de desenvolvimento de competências e de inovação pedagógica.

Houve intenção de reorganização do espaço sala de aula de modo a facilitar a interdisciplinaridade sem efeitos práticos.

As salas de aula não foram apetrechadas com equipamentos multimédia como previsto.

As atividades não letivas foram direcionadas para os interesses e motivações dos alunos (concursos, teatro, dança, desporto ...)

As aulas de substituição não têm qualidade.

A direção ( $\bar{x} = 3,83$ ), os docentes ( $\bar{x} = 3,78$ ) e os encarregados de educação ( $\bar{x} = 3,62$ ) consideraram que o processo de ensino e de aprendizagem foi totalmente adequado, com um nível de consenso moderado/alta concordância. Os alunos ( $\bar{x} = 3,10$ ) avaliaram o desempenho dos seus professores como claramente adequado.

#### **Subdimensão: 3.2.2.3 Modelo de avaliação dos alunos**

##### **Critério e indicador: I3 - Conformidade da avaliação das aprendizagens dos alunos (Quadro 94)**

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (DL n.º 1/2005, ponto 2).

“Compete ao conselho pedagógico do agrupamento, (...) definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1º ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2º e 3º ciclos, dos departamentos curriculares e conselho de diretores de turma” (DL n.º 1/2005, ponto 15).

“Os critérios de avaliação (...) constituem referenciais comuns no agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, no âmbito do respetivo projecto curricular de turma” (DL n.º 1/2005, ponto 16).

Compete ao professor titular da turma, no 1º ciclo, e ao diretor de turma, nos 2º e 3º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação referidos nos pontos 15 e 16. (DL n.º 1/2005, ponto 30)



Quadro 94 – Conformidade da avaliação das aprendizagens dos alunos

**Análise documental e observação**

Não há evidências sobre um modelo comum de avaliação dos alunos.

Os critérios de avaliação das aprendizagens estão definidos e são aprovados no início do ano letivo contudo, não há qualquer referência à sua operacionalização pelos grupos disciplinares.

Os critérios de avaliação são explicitados aos alunos no início do ano escolar.

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	I31	Regula a avaliação das aprendizagens dos seus alunos através dos critérios de avaliação definidos para o agrupamento	2,00	0,00
	I32	O seu grupo disciplinar procedeu à operacionalizados dos critérios de avaliação	2,00	0,63
Docentes	I31	Regula a avaliação das aprendizagens dos seus alunos através dos critérios de avaliação definidos para o agrupamento	2,45	0,75
	I32	O seu grupo disciplinar procedeu à operacionalizados dos critérios de avaliação	1,98	0,87

	Cód.	Itens	Ano de escolaridade							$\bar{x}$	$\sigma$
			3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
Alunos	I31	Conheces os critérios de avaliação das aprendizagens	3,05	3,32	3,03	2,89	2,88	2,23	3,02	2,95	1,20
	I32	Os teus professores são justos nas classificações que dão	3,48	3,19	3,32	3,19	2,98	2,60	3,50	3,19	1,04

**Inquérito por entrevista ao diretor**

Não há um modelo comum de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Os critérios de avaliação das aprendizagens estão definidos e são aprovados em conselho pedagógico no início de cada ano letivo.

Os dados recolhidos são elucidativos da não conformidade da avaliação das aprendizagens dos alunos. Apesar de estarem definidos os critérios de avaliação das aprendizagens, não eram operacionalizados pelos grupos disciplinares.

A direção ( $\bar{x} = 2,00$ ) e os docentes ( $\bar{x} = 2,45$ ) estavam em concordância relativamente à regulação da avaliação das aprendizagens dos alunos através dos critérios de avaliação definidos para o agrupamento classificando-os como parcialmente adequados.

No que concerne à operacionalização dos critérios de avaliação, a direção ( $\bar{x} = 2,00$ ) e os docentes ( $\bar{x} = 1,98$ ) afirmaram haver desconformidade. Os critérios de avaliação definidos para o agrupamento não foram regulados ao nível do grupo disciplinar.

Os alunos afirmaram conhecer os critérios de avaliação das aprendizagens que lhes são explanados no início do ano letivo e que os professores são justos nas classificações.

#### **Subdimensão:** 3.2.2.4 Articulação e sequencialidade

##### **Critério e indicador:** I4 - Promoção da articulação interdisciplinar e entre ciclos

A organização e gestão do currículo deve pautar-se por critérios de coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário (DL n.º 6/2001, preâmbulo).

“A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores: Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário” (DL n.º 6/2001, artigo 3.º, ponto 1, alínea a)). O agrupamento deve “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; (DL n.º 137/2012, artigo 6.º, ponto 1, alínea a)).

Os documentos de autonomia escolar “obedecem a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado” (DL n.º 137/2012, artigo 9.º-A, ponto 1).

A integração e articulação a que alude o número anterior assentam, prioritariamente, nos seguintes instrumentos: *a)* No projeto educativo, que constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva; *b)* No plano anual e plurianual de atividades, que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento. (DL n.º 137/2012, artigo 9.º-A, ponto 2)

Cabe às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica proceder à “articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento” (DL n.º 137/2012, artigo 42.º, ponto 2, alínea a)).

A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e

áreas disciplinares. (DL n.º 137/2012, artigo 43.º, ponto 1 e 2)

Segundo Leite, Gomes e Fernandes (2001) a articulação e sequencialidade deve ser definida ao nível do conselho de turma. A avaliação da promoção da articulação interdisciplinar e entre ciclos proveniente da análise de conteúdo dos documentos, observação e entrevista e pela análise estatística dos questionários está patente no Quadro 95.

Quadro 95 – Promoção da articulação interdisciplinar e entre ciclos

#### **Análise documental e observação**

Há articulação entre o ensino pré-escolar e 1.º ciclo ao nível dos núcleos de escola contudo, não estão incluídos numa estratégia global de agrupamento.

As atividades de enriquecimento curricular (AEC) articulam em sede de coordenação de ano no 1.º ciclo e, pontualmente, com o 2.º ciclo na disciplina de Inglês.

Foi reservado no horário dos professores espaço para sessões de trabalho em equipa.

Foram criados tempos comuns (em turno contrário) para professores da mesma disciplina e/ou do mesmo ano.

O conselho pedagógico não definiu um modelo de planificação, de modo a sequencializar as linhas orientadoras do plano da atividade letiva, a adotar por todos os departamentos e conselhos de anos.

Os departamentos possuem documentos avulsos sobre o processo de desenvolvimento curricular.

#### **Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	I41	Participou em reuniões de articulação horizontal entre os docentes da sua turma	3,50	0,55
	I42	Participou em reuniões de articulação entre os docentes da sua disciplina	3,67	0,52
	I43	Participou em reuniões de articulação entre ciclos	2,00	0,89
Docentes	I41	Participou em reuniões de articulação horizontal entre os docentes da sua turma	3,58	0,23
	I42	Participou em reuniões de articulação entre os docentes da sua disciplina	3,68	0,44
	I43	Participou em reuniões de articulação entre ciclos	1,28	0,83

#### **Inquérito por entrevista ao diretor**

Reduzida articulação interdisciplinar, entre anos e ciclos.

Falta de trabalho em equipa e de uma cultura de departamento de trabalho colaborativo.

É necessário investir na qualidade da prática letiva através de planeamento e gestão adequados dos currículos, face à extensão e/ou inadequados dos programas extensos e ao desequilíbrio na distribuição da carga horária.

É necessário promover a articulação curricular entre os diferentes ciclos e áreas disciplinares.

A direção ( $\bar{x} = 3,50$ ) e os docentes ( $\bar{x} = 3,58$ ), consideraram claramente adequado o modo de articulação horizontal entre os docentes da turma, assim como a articulação entre os docentes da disciplina. A articulação entre ciclos foi considerada totalmente inadequada pelos docentes ( $\bar{x} = 1,28$ ).

### Dimensão: 3.2.3 Organização estratégica

#### Subdimensão: 3.2.3.1 Visão e estratégia

##### Critério e indicador: J1 - Qualidade do desempenho das lideranças do agrupamento (Quadro 96)

O PE é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa. Neste sentido, o PE deve refletir a visão estratégica da direção, através dos seguintes fatores: definição, hierarquização e calendarização de objetivos; definição de metas claras, quantificáveis e avaliáveis; estabelecimento de prioridades e de planos de ação para a resolução dos problemas da escola; existência de critérios determinantes na definição da oferta educativa; diversificação e adequação da oferta educativa; desenvolvimento de atividades promotoras da qualificação de adultos; identificação de áreas de excelência reconhecidas interna e externamente; implementação de medidas intencionais para que a escola seja reconhecida e procurada pela sua qualidade, gestão, acolhimento, profissionalismo e identificação, nos documentos orientadores, de uma visão da escola e prospetiva do desenvolvimento da escola (IGE, 2009).

Quadro 96 – Qualidade do desempenho das lideranças do agrupamento

##### Análise documental e observação

Houve uma política de formação dos recursos humanos através do centro de formação de associação de escolas e de ações de formação promovidas internamente.

Os objetivos e as estratégias estão hierarquizados no PE contudo, não estão calendarizadas.

Estão definidas metas claras e quantificáveis.

Estão estabelecidas prioridades e planos de ação para a resolução dos problemas do agrupamento.

Há diversificação e adequação da oferta educativa e neste sentido, foram criados clubes de pintura, cerâmica, teatro e dança e várias modalidades de desporto escolar, em conformidade com a vontade dos alunos.

Há áreas de excelência reconhecidas interna e externamente nomeadamente a biblioteca escolar.

Liderança, dinamismo, motivação e empenho do órgão de gestão.

Visão e estratégia centrada na promoção do sucesso escolar.

##### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
	J11	A direção previne problemas que surgem no agrupamento	3,50	0,55
	J12	A direção promove ações de melhoria no agrupamento	3,67	0,52
Direção executiva	J13	As estruturas educativas intermédias previnem os problemas que surgem no agrupamento	3,83	0,41
	J14	As estruturas educativas intermédias promovem ações de melhoria no agrupamento	3,67	0,52
Docentes	J11	A direção previne problemas que surgem no agrupamento	2,85	0,90

J12	A direção promove ações de melhoria no agrupamento	2,75	0,81
J13	As estruturas educativas intermédias previnem os problemas que surgem no agrupamento	2,58	0,67
J14	As estruturas educativas intermédias promovem ações de melhoria no agrupamento	2,49	0,74

		Escolas do agrupamento					$\bar{x}$	$\sigma$		
		Técnico	Operacional							
		A	A	B	C	D	E			
Assistentes	J11	A direção previne problemas que surgem no agrupamento	4,00	3,43	4,00	3,89	3,75	3,86	3,82	0,32
	J12	A direção promove ações de melhoria no agrupamento	3,83	3,27	3,75	3,44	3,50	3,86	3,61	0,21

		Nível de ensino				$\bar{x}$	$\sigma$	
		Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo			
Encarregados de educação	J11	A direção previne problemas que surgem no agrupamento	3,57	3,57	3,32	3,35	3,45	0,82
	J12	A direção promove ações de melhoria no agrupamento	3,27	3,38	3,20	3,11	3,24	0,79

#### Inquérito por entrevista ao diretor

Há uma preocupação no discurso com a promoção do sucesso educativo dos alunos.

Os objetivos e as estratégias estão orientados para a resolução das problemáticas nos diversos domínios da ação educativa.

As problemáticas são emergentes dos processos de autoavaliação e da monitorização do sucesso educativo.

Há a intenção de aperfeiçoar os documentos da autonomia escolar para que se tornem referência no processo do desenvolvimento curricular.

Há a intenção que o agrupamento seja um modelo de organização e gestão de qualidade, projetando essa imagem, quer a nível interno, quer a nível externo. Esta visão e estratégia passa pelo envolvimento da participação de toda a comunidade educativa através do trabalho colaborativo assente numa dinâmica reflexiva.

O planeamento não se deve restringir ao cumprimento das metas definidas a curto prazo, têm de ser projetadas a médio e a longo prazo.

Os dados de opinião são reveladores da avaliação que a comunidade educativa fez sobre as lideranças de topo e intermédias e registaram um elevado consenso nas respostas.

Os assistentes consideraram a ação preventiva realizada para dissipar problemas latentes associada à promoção de ações de melhoria totalmente adequada ( $\bar{x} = 3,82$  e  $\bar{x} = 3,61$ ) e com um nível de consenso de alta concordância ( $\sigma = 0,32$  e  $\sigma = 0,21$ ).

A direção executiva considerou excelente ( $\bar{x} = 3,83$ ) o desempenho dos coordenadores de departamento e diretores de turma na prevenção de problemas, enquanto os docentes avaliaram

o desempenho como claramente adequado ( $\bar{x} = 2,58$ ).

Relativamente ao item, as estruturas educativas intermédias promovem ações de melhoria no agrupamento, a direção avaliou o trabalho desenvolvido como meritório ( $\bar{x} = 3,67$ ) em contraponto os docentes avaliaram-no como parcialmente adequado ( $\bar{x} = 2,49$ ).

### **Subdimensão:** 3.2.3.2 Formação dos recursos humanos

#### **Critério e indicador:** J2 - Promoção de atitudes e competências de cidadania (Quadro 97)

O agrupamento deve possuir um plano de formação coerente com as necessidades identificadas e valorizar as competências profissionais decorrentes da formação contínua na distribuição de serviço docente e não docente.

A direção do agrupamento deve monitorizar a formação contínua do pessoal docente e não docente. Decorrente da avaliação do desempenho dos professores e do pessoal não docente, devem ser identificadas ações de formação coerentes com as necessidades identificadas que possam proporcionar um desempenho de excelência (IGE, 2009).

Quadro 97 – Promoção de atitudes e competências de cidadania

#### **Análise documental e observação**

---

Não se verificou a promoção de partilha de experiências e de conhecimento mútuo conducente ao respeito e reconhecimento do papel e trabalho de cada um e de todos.

Foram feitas algumas ações pontuais no sentido de implementar uma gestão de comportamentos (Protocolo com o Sporting de Braga).

Foram constituídas turmas especiais (comportamentos desviantes, insucesso escolar, ...) com um corpo docentes com características próprias.

Foi promovido o envolvimento e co-responsabilização no processo educativo através da criação de um parlamento de jovens e assembleias de delegados de turma.

Foram estabelecidos pontualmente alguns contratos com encarregados de educação e alunos com comportamentos desviantes.

#### **Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

---

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	J2	Os programas de gestão de comportamentos do agrupamento surtem efeito	3,50	0,55
Docentes	J2	Os programas de gestão de comportamentos do agrupamento surtem efeito	2,99	0,63

		Escolas do agrupamento						$\bar{x}$	$\sigma$
		Técnico		Operacional					
		A	A	B	C	D	E		
Assistentes	J2	Os programas de gestão de comportamentos do agrupamento surtem efeito						2,55	1,12
		Nível de ensino						$\bar{x}$	$\sigma$
		Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo				
Encarregados de educação	J2	Os programas de gestão de comportamentos do agrupamento surtem efeito						3,15	1,41

### Inquérito por entrevista ao diretor

Há alunos que evidenciam comportamentos inadequados e falta de civismo.

Existe uma política de promoção de atitudes e competências de cidadania assente na responsabilização individual e monitorizada pelos diretores de turma e professores titulares de turma.

A área curricular de Formação Cívica desenvolve conteúdos que proporcionam aos alunos a aquisição de competências de cidadania.

Da análise global efetuada sobre os programas de gestão de comportamento, a comunidade educativa foi expressiva em denunciar claramente adequada a ação desenvolvida em prol da promoção de atitudes e competências de cidadania.

#### Subdimensão: 3.2.3.3 Ambiente/clima

**Critério e indicador:** J3 - Promoção de uma escola segura (Quadro 98)

A Lei n.º 3/2008, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, incumbe aos encarregados de educação diligenciar que o seu educando seja assíduo, de correto comportamento e de empenho no processo de aprendizagem. Aos alunos compete “ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares” (artigo 15.º, alínea b)) e “tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa” (alínea d)).

O diretor de turma ou, tratando -se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem. (artigo 5.º, ponto 2)

Quadro 98 – Promoção de uma escola segura

**Análise documental e observação**

Foram afetados recursos à vigilância das escolas, nomeadamente porteiros nas EB1 e alarme na EB23.

Os registos revelam índices de conflitualidade muito baixos.

Os atores educativos almejam que o agrupamento seja um local de afetos, de bem-estar, de trabalho acolhedor, seguro e com um clima favorável ao desenvolvimento académico, social, físico e cultural dos alunos. Acreditam que a dimensão humanista deve estar na base do PE, assumindo o respeito pelas diferenças e pela igualdade na diversidade.

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$							
Direção executiva	J3	A escola é um lugar seguro	3,50	0,55							
Docentes	J3	A escola é um lugar seguro	3,25	1,02							
Ano de escolaridade											
			3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	7 <sup>o</sup>	8 <sup>o</sup>	9 <sup>o</sup>	$\bar{x}$	$\sigma$
Alunos	J31	Os professores tratam-te com respeito e amabilidade	3,86	3,68	3,17	3,11	2,87	2,70	3,38	3,29	0,98
	J32	Os funcionários tratam-te com respeito e amabilidade	3,67	3,37	3,04	3,16	2,53	2,30	2,94	3,05	1,11
	J33	Os professores intervêm quando há problemas entre os alunos	3,92	3,59	3,34	3,26	2,90	2,80	3,32	3,34	0,95
	J34	Os funcionários intervêm quando há problemas entre os alunos	3,77	3,31	3,07	3,20	2,55	2,53	3,12	3,11	1,04
Escolas do agrupamento											
			Técnico		Operacional						
			A	A	B	C	D	E	$\bar{x}$	$\sigma$	
Assistentes	J31	A escola é um local seguro	3,33	2,79	4,00	3,78	3,50	3,86	3,36	0,97	
	J32	A direção executiva trata-o com respeito e cordialidade	4,00	3,48	4,00	3,78	3,88	4,00	3,71	0,67	
	J33	Os professores tratam-no com respeito e cordialidade	4,00	3,42	4,00	3,78	4,00	4,00	3,69	0,76	
	J34	Os alunos tratam-no com respeito e cordialidade	3,75	3,25	2,5	3,57	4,00	3,83	3,46	0,70	



		Nível de ensino				$\bar{x}$	$\sigma$	
		Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo			
Encarregados de educação	J31	A escola é um local seguro para o seu educando	3,66	3,56	2,97	3,08	3,32	0,92
	J32	A direção da escola trata-o com respeito e cordialidade	3,88	3,88	3,74	3,85	3,85	0,48
	J33	Os professores tratam-no com respeito e cordialidade	3,94	3,94	3,87	3,95	3,93	0,33
	J34	Os assistentes tratam-no com respeito e cordialidade	3,8	3,8	3,65	3,72	3,75	0,65

#### Inquérito por entrevista ao diretor

O grau de conflitualidade no agrupamento é muito baixo pelo facto de haver recorrentes ações de prevenção e formação dos recursos humanos.

O respeito a cordialidade é um dos elementos marcantes no relacionamento da comunidade educativa.

Perceção dos diversos atores sobre a disciplina no agrupamento é muito positiva. A direção considerou-a totalmente adequada ( $\bar{x} = 3,50$ ), assim como, os alunos do 1.º ciclo e assistentes nas escolas do 1.º ciclo. Os encarregados de educação consideraram globalmente a escola do seu educando como um local extremamente seguro.

Segundo os dados compilados da análise documental não há registos de evolução da indisciplina. As estratégias de resolução dos casos problemáticos têm sortido efeito através do fomento da disciplina, da assiduidade e da pontualidade.

#### Subdimensão: 3.2.3.4 Motivação e empenho

##### Critério e indicador: J4

A IGE (2009) considera como fator de observância a “Motivação e empenho”.

Neste enquadramento, avalia se as lideranças de topo e intermédias conhecem a sua área de ação, se têm uma estratégia e estão motivados.

Esta dimensão ainda comporta a avaliação da motivação e empenho (Quadro 99), a partir dos níveis de absentismo e de incidentes críticos, assim como as estratégias e procedimentos para os evitar e atenuar os seus efeitos

#### **Análise documental e observação**

---

Através da análise documental é difícil inferir o empenho e motivação da comunidade educativa. Todavia, podemos verificar que os problemas emergentes são abordados nas reuniões de conselho pedagógico, departamentos curriculares, grupos disciplinares e reuniões com os encarregados de educação, que apontam soluções de remediação.

O número de atividades propostas pelos docentes, patentes no plano anual de atividades, é elevado, o que, por si só, demonstra a sua preocupação no desenvolvimento de ações de enriquecimento curricular.

#### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

A motivação e o empenho da comunidade educativa são elevadas contudo, o novo modelo de avaliação do desempenho docente trouxe alguma inquietude ao agrupamento.

O sucesso académico crescente dos alunos, nos últimos anos, é o corolário da dedicação do corpo docente e assistentes e da promoção do envolvimento das associações de pais do agrupamento. O fomento do trabalho colaborativo e reflexivo na comunidade educativa envolvendo-a na conceção, desenvolvimento e planeamento da atividade tem proporcionado índices de motivação e empenho acrescidos, visível no crescente número de projetos e no aumento dos índices de participação dos encarregados de educação em reuniões promovidas pelo agrupamento. A postura da direção de reconhecimento do trabalho desenvolvido tem sido um fator de motivação e empenho acrescido.

#### **Subdimensão: 3.2.3.5 Abertura à inovação**

##### **Critério e indicador: J5**

A subdimensão “Abertura à inovação” deve ser palco de reflexão da capacidade de mobilizar os apoios e iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos (Quadro 100).

#### **Quadro 100 – Abertura à inovação**

##### **Análise documental e observação**

---

A biblioteca escolar surge em todos os relatórios de atividades, dos últimos anos, como meio de promoção do serviço educativo de qualidade, incorporando uma postura de abertura e de inovação no desenvolvimento da sua ação, o que tem contribuído para os crescentes índices de utilização de docentes e alunos.

##### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

O elemento central da abertura a novas ideias inovadoras no agrupamento é a biblioteca escolar.

É necessário criar outros polos de inovação educacional desenvolvendo programas de literacias da informação e tecnológicas.

A participação em projetos inovadores internos e externo é uma prioridade do agrupamento.

Através dos dados recolhidos, podemos inferir que existem espaços de abertura à inovação, nomeadamente, a biblioteca escolar e a participação no projeto internacional “*Comenius*”. Estas iniciativas, inovadoras no seu caráter e essência, têm tido repercussões nas aprendizagens dos alunos. Para os problemas persistentes devem procurar-se novos caminhos e novas soluções rompendo com uma racionalidade técnica (Pacheco, 2001) na assunção de uma racionalidade crítica (idem), no sentido de desenvolvimento da práxis, ou seja, num processo contínuo de ação/reflexão.

#### **Subdimensão:** 3.2.3.6 Parcerias, protocolos e projetos

##### **Critério e indicador:** J6

O agrupamento não deve fechar-se em si e a abertura à inovação parte do estabelecimento de parcerias com as quais deve celebrar protocolos e projetos de enriquecimento curricular e/ou de superação de problemáticas.

A abrangência dos projetos tem de ir além do agrupamento, de forma a incorporarem outras lógicas e dinâmicas com o intuito de responder aos problemas reais da educação local. A articulação com outras escolas é fundamental para a valorização do desenvolvimento curricular, para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Os protocolos e projetos desenvolvidos em parceria com a autarquia local, empresas, instituições particulares de solidariedade social, bibliotecas públicas, associações culturais e recreativas, entre outras, devem envolver alunos, docentes, assistentes, pais e grupos de interesse da comunidade educativa, para que as sinergias de escola permitam um acréscimo de benefícios concretos, resultantes das associações estabelecidas e dos projetos dinamizados.

O Quadro 101 apresenta os dados relativos às parcerias, protocolos e projetos.

Quadro 101 – Parcerias, protocolos e projetos

##### **Análise documental e observação**

---

O agrupamento está envolvido em parcerias, protocolos e projetos locais, nacionais e internacionais. No âmbito local foram estabelecidas parcerias com a biblioteca pública e grupo de teatro Timbra. No espaço nacional desenvolve o “Projeto de Educação para a Saúde”, “A Ler +”, o “Plano Nacional de Leitura” e parceria com a “Rede de Bibliotecas Escolares”. Internacionalmente está envolvida no projeto “*Comenius*”.

### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

A direção estabeleceu com várias entidades protocolos e projetos de âmbito local, nacional e internacional com o intuito de dar sentido universal à ação educativa.

A visão estratégica, a abertura à inovação, o empenho e motivação e um ambiente favorável à procura da excelência e do reconhecimento são os fatores que, no seu todo, e de forma articulada, se concretizam no estabelecimento de parcerias, protocolos e projetos.

A análise aos dados provenientes da análise documental, observação e entrevista revelam uma convergência de fatores que, cumulativamente, têm reflexo positivo na melhoria do serviço educativo, tais como, a articulação de várias subdimensões, a visão estratégica, a abertura à inovação, o empenho e motivação, e o ambiente/clima que resulta no estabelecimento de parcerias, protocolos e projetos de conveniência assentes numa estratégia global de promoção da qualidade educativa.

#### **Subdimensão: 3.2.3.7 Processo de autoavaliação da escola**

##### **Critério e indicador: J7**

A Lei n.º 31/2002 refere no seu articulado que “a autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência” (artigo n.º 6.º).

A autoavaliação é “um processo de metacognição, ou seja, um processo mental interno, através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva” (Santos, 2002, p.79), “desenvolvido pelos atores internos que estimula e proporciona a consciencialização das dinâmicas nela existentes, para construir e conduzir ações coletivas promotoras da melhoria” (Correia, 2011, p.177). Segundo a IGE (2009), os mecanismos de autoavaliação constituem-se como instrumento de melhoria da ação educativa do agrupamento, ao proporcionar a identificação de pontos fortes e fracos, definição de prioridades, elaboração e implementação de planos de melhoria, ou seja, o desenvolvimento de processos sistemáticos de autoavaliação assente em critérios de rigor e pertinência tem impacto no planeamento, na gestão das atividades, na organização e nas práticas profissionais.

Os dados patentes no Quadro 102 revelam o estado da arte do processo de autoavaliação da escola.

### **Análise documental e observação**

---

Inexistência de registos de processos de autoavaliação.

Registos trimestrais nas atas de conselho pedagógico, departamentos curriculares e conselhos de turma do sucesso académico dos alunos.

### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

Estamos conscientes que não desenvolvemos processos de autoavaliação sistemáticos.

O presente trabalho reflete a nossa postura de alteração do *status quo* vigente começando por uma avaliação holística do PE com o intuito de recolher informação que nos permita assinalar as problemáticas globalmente, para que os processos a desenvolver de autoavaliação incidam sobre esses fenómenos.

Vamos estabelecer um protocolo com uma Universidade para dotar os docentes de competências necessárias ao desenvolvimento de mecanismos de autoavaliação.

Assim, no agrupamento, a cultura de autoavaliação é inexistente, contudo, há uma forte determinação por parte das lideranças em encetar um processo continuado da sua prática.

### **Subdimensão: 3.2.3.8 Meio familiar**

#### **Critério e indicador: J8**

A cooperação entre a família e a escola é fundamental para o sucesso educativo dos alunos. Lima (2008), apresenta as onze características-chave das escolas eficazes. Destas, faz parte “Parceria escola-família – o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos”. Neste estudo, os autores referem que a investigação sobre a matéria mostra que a existência de relações de cooperação positiva entre a escola e as famílias gera efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. A par da escola, a família é o meio formador por excelência. A família ensina/educa através de laços afetivos, pelas regras e hábitos que instituem e pelo seu poder de exemplo. Se a escola e os pais têm os mesmos objetivos, será, de todo importante, ou mesmo fundamental, a cooperação Escola-Família. Vários autores (Marques, 2001; Alves & Leite, 2005; Montandon, 2001) defendem que quando os pais se envolvem na educação dos filhos e ambiente escolar, estes apresentam melhores resultados e uma atitude mais positiva face à escola e à aprendizagem.

O Quadro 103 apresenta os dados relativos ao meio familiar.

#### **Análise documental e observação**

---

Registo nas atas das reuniões de avaliação com os encarregados de educação de ações sistemáticas de sensibilização para a sua participação na “vida” escolar do agrupamento.

Os encarregados de educação dos alunos com problemas de integração são solicitados a colaborar estritamente com o agrupamento, no sentido de encontrarem uma solução comum para a superação das dificuldades existentes.

#### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

Temos de promover um maior envolvimento dos encarregados de educação nas tomadas de decisão e na participação das estruturas educativas, através do apoio e incentivo às associações de pais do agrupamento.

Devemos reforçar a participação e responsabilização dos encarregados de educação em todo o processo educativo dos seus educandos, através da comunicação estabelecida com o diretor de turma/professor titular de turma.

Existe uma contínua preocupação em atrair os encarregados de educação ao agrupamento para informá-los sobre os documentos do exercício da autonomia, nomeadamente, e de forma global o PE e, em particular, no modo de funcionamento, através do regulamento interno e do processo de desenvolvimento curricular materializado no PCT e no PAA.

A direção fomenta a participação das famílias nos órgãos de administração e gestão onde têm assento com o objetivo de envolvê-las no processo educativo dos seus educandos.

#### **Subdimensão: 3.2.3.9 Divulgação**

##### **Critério e indicador: J9 - Abrangência da divulgação das atividades escolares**

A divulgação pública dos resultados da avaliação das atividades escolares assume a forma de prestação de contas dos agrupamentos (IGE, 2009). A divulgação do PE à comunidade educativa deve ser feita de forma sistemática e em vários suportes. Ciclicamente devem ser feitas ações de divulgação dos princípios, valores, metas e estratégias, segundo os quais o agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa no seio da comunidade educativa.

As alterações ao PE, induzidas pelos resultados das avaliações aos documentos que o operacionalizam, devem ser objeto de divulgação, assim como, alterações estruturais ou decisões políticas que reformem o conteúdo do projeto. A abrangência da divulgação das atividades escolares é apresentada no Quadro 104.

Quadro 104 – Abrangência da divulgação do PE

**Análise documental e observação**

Ações sistemáticas de sensibilização, promoção e divulgação do PE.

A divulgação é ampla e utiliza diferentes meios: agenda do agrupamento que inclui o plano de ação global; publicações diversas; página Web; reuniões gerais de professores; reuniões de departamento curricular; ...

Acesso aos documentos de divulgação pública através da página do agrupamento.

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Ítems	$\bar{x}$	$\sigma$
Direção executiva	E1	Há uma política estruturada de divulgação do PE	4,00	0,00
	E2	A comunidade educativa é informada acerca das atividades que se realizam no agrupamento	3,20	0,41
	E3	A comunidade educativa é informada periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	3,00	0,00
Docentes	E1	Há uma política estruturada de divulgação do PE	2,80	0,82
	E2	A comunidade educativa é informada acerca das atividades que se realizam no agrupamento	2,39	0,76
	E3	A comunidade educativa é informada periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	2,50	0,75
Alunos	E1	Os teus professores informam-te sobre os objetivos do PE	2,45	1,40
	E2	Os teus professores informam-te acerca das atividades que se realizam no agrupamento	3,58	0,88
	E3	Os teus professores informam-te periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	2,78	1,15
Assistentes	E1	Informam-no sobre os objetivos do PE nas reuniões	3,24	1,05
	E2	Informam-no acerca das atividades que se realizam no agrupamento	3,00	1,10
	E3	Informam-no periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	2,73	1,17
Encarregados de educação	E1	Informam-no sobre os objetivos do PE nas reuniões	3,64	0,71
	E2	Informam-no acerca das atividades que se realizam no agrupamento	3,59	0,77
	E3	Informam-no periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	2,69	1,17

**Inquérito por entrevista ao diretor**

O agrupamento possui uma política deliberada de promoção do PE para a qual utiliza vários meios para a sua divulgação.

No início do ano escolar em reunião geral de docentes é explicitado as problemáticas, objetivos e estratégias definidas no PE para o ano letivo.

O agrupamento distribui uma agenda que contém o plano de ação do projeto.

Os dados recolhidos sobre esta dimensão evidenciam uma atenção especial com a divulgação do PE. Os dados registados em documentos são corroborados na entrevista ao diretor. A direção preocupa-se com a abrangência da divulgação dos documentos relacionados com estratégias de comunicação e marketing.

Os dados apresentados permitem-nos afirmar que a divulgação foi claramente adequada em conformidade com a opinião da direção ( $\bar{x} = 3,40$ ), docentes ( $\bar{x} = 2,56$ ), alunos ( $\bar{x} = 2,93$ ), assistentes ( $\bar{x} = 2,99$ ) e encarregados de educação ( $\bar{x} = 3,31$ ).

### **Dimensão: 3.2.4 Resultados**

**Subdimensão:** Sucesso académico

**Critério e indicador:** L1

Muitas escolas eficazes, que têm sido identificadas pela pesquisa

dispõem de mecanismos bem organizados para monitorizar o progresso dos alunos e para disponibilizar esta informação ao nível individual, da turma e da instituição, no seu conjunto (...) embora, por si só, a monitorização frequente e sistemático do desempenho e do progresso feitos pelos alunos não garanta acréscimos significativos de sucesso dos mesmos, ela pode ser um instrumento importante para a eficácia de uma escola, por quatro razões principais: 1) permite à instituição saber em que medida está a concretizar, efectivamente, os seus objectivos; 2) focaliza a atenção de todos os membros da organização na concretização desses objectivos; 3) fornece informações que sustentam e fundamentam a planificação, os métodos de ensino e os processos de avaliação e 4) transmite aos alunos, de forma clara, a mensagem de que os adultos da escola se preocupam com o seu progresso. (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, citados por Lima, 2008, p.209 - 210)

Segundo a Lei nº 31/2002, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior refere que o sucesso escolar deve ser “avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens” (artigo 6.º, alínea d)). Os parâmetros da avaliação concretizam-se, entre outros, nos seguintes indicadores: “resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares” (artigo 9.º, alínea b)).

Os dados relativos ao sucesso académico estão expostos no Quadro 105.



## Quadro 105 – Sucesso acadêmico

### **Análise documental e observação**

---

Inexistência de uma monitorização metódica da evolução dos resultados escolares.

Não há referências à comparação dos resultados académicos com outros agrupamentos a nível local, regional e nacional.

O agrupamento não procede a uma avaliação dos resultados escolares numa perspetiva temporal.

A análise do sucesso educativo dos alunos é feita turma a turma em conselho de turma e de forma holística em sede de departamento e conselho pedagógico de forma desintegrada.

### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

Estamos conscientes da debilidade da análise dos resultados escolares dos alunos.

Vamos encetar um processo de monitorização rigoroso dos resultados escolares dos alunos de forma a compreender o sucesso educativo e poder agir de forma preventiva.

O levantamento dos dados revela a inexistência da monitorização do sucesso académico.

Os resultados não eram comparados com outras escolas.

## **Subdimensão: 3.2.4.2 Abandono escolar**

### **Critério e indicador: L2**

As escolas devem possuir processos de monitorização dos alunos que revelem comportamentos que potenciem abandono escolar, para antecipar estratégias de superação que evitem situações limite.

O Quadro 106 apresenta os dados de facto do abandono escolar no agrupamento.

## Quadro 106 – Abandono escolar

### **Análise documental e observação**

---

Ausência de registos de abandono escolar.

### **Inquérito por entrevista ao diretor**

---

No nosso agrupamento não há abandono escolar.

Temos, ao longo dos tempos, aperfeiçoado respostas de combate ao abandono escolar através da monitorização das situações que potenciam a desistência da continuidade dos estudos. Essas situações prendem-se com a criação de cursos de educação e formação, de protocolos com entidades do interesse dos alunos e do envolvimento das famílias. A convergência desses fatores associada a um corpo docente com sensibilidade humanista tem dado os seus frutos que se refletem na ausência de abandono escolar nos últimos anos.

Face às evidências, a única ilação a tirar é que não havia abandono escolar o que nos leva a concluir que a ação educativa tem sido eficaz.

### Subdimensão: 3.2.4.3 Participação da comunidade educativa na escola

**Critério e indicador:** L3 - Promoção de uma cultura de participação da comunidade educativa (Quadro 197)

A existência de cultura de participação da comunidade educativa, na escola, potencia a convergência de sinergias capazes de promover a qualidade da implementação do PE. Nesta perspetiva, a representação da comunidade educativa na conceção, desenvolvimento e avaliação do PE, PCT e PAA deve pautar-se por uma frequência regular.

As equipas de monitorização dos projetos devem, para além das reuniões ordinárias, adotar uma diversidade de estratégias de auscultação e recolha de sugestões, que permitam captar todas as sensibilidades da comunidade.

O envolvimento dos atores educativos na “vida” do agrupamento promove o sentimento de pertença identitária, que se traduz num maior empenho, motivação e responsabilidade no exercício das suas funções.

Quadro 107 – Promoção de uma cultura de participação da comunidade educativa

#### Análise documental e observação

O PAA evidencia atividades direcionadas para diferentes os diferentes elementos da comunidade educativa.

A participação da comunidade educativa exerce-se através das associações de pais dos cinco estabelecimentos de ensino do agrupamento.

A participação dos encarregados de educação é elevada nas reuniões trimestrais de avaliação.

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$							
Direção executiva	L3	Há uma cultura de participação da comunidade educativa na vida do agrupamento	3,00	0,63							
Docentes	L3	Há uma cultura de participação da comunidade educativa na vida do agrupamento	2,78	0,85							
			Ano de escolaridade								
			3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	$\bar{x}$	$\sigma$
Alunos	L31	Os teus pais participam nas reuniões com o teu professor/diretor de turma	3,24	2,78	2,63	2,65	2,80	2,13	2,35	2,65	1,14
	L32	Os teus pais costumam participar em atividades da escola	2,61	2,06	1,84	1,73	1,33	1,30	1,16	1,72	1,08

		Escolas do agrupamento					$\bar{x}$	$\sigma$		
		Técnico		Operacional						
		A	A	B	C	D	E			
Assistentes	L31	Participa nas atividades propostas pela escola	2,00	2,04	4,00	3,44	4,00	3,71	3,57	1,17
		Nível de ensino					$\bar{x}$	$\sigma$		
		Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo					
Encarregados de educação	L31	Participa nas reuniões com o professor/diretor de turma do seu educando	3,82	3,83	3,76	3,77	3,80	0,32		
	L32	Participa nas atividades propostas pela escola	2,38	2,30	2,03	1,88	2,15	0,46		

### Inquérito por entrevista ao diretor

Há a preocupação que os alunos sejam envolvidos no desenvolvimento da ação educativa nomeadamente, ao nível do PE e do PCT.

O PAA é o espelho da diversidade de atividades dirigidas à comunidade educativa e em particular aos alunos.

A direção promove a participação da comunidade educativa na vida do agrupamento.

No que respeita à promoção de uma cultura de participação da comunidade educativa, a direção ( $\bar{x} = 3,00$ ) e os docentes ( $\bar{x} = 2,78$ ), convergem na opinião e classificam-na como claramente adequada.

Há um desfasamento na opinião entre encarregados de educação ( $\bar{x} = 3,80$ ) e alunos ( $\bar{x} = 2,69$ ) sobre a participação em reuniões promovidas pelo agrupamento. Os primeiros consideraram-na totalmente adequada com alta concordância ( $\sigma = 0,32$ ) enquanto que os alunos consideraram que os seus encarregados educação não são tão assíduos. Analogamente, quando perguntámos aos encarregados de educação sobre a sua participação em atividades da escola, estes classificaram-na melhor que os seus educandos.

Os assistentes ( $\bar{x} = 3,57$ ) relatam que a sua participação nas atividades desenvolvidas na escola é totalmente adequada.

### Domínio complementar

Neste ponto, apresentamos o “Domínio complementar” que tem como objetivo recolher dados que permitam compreender com maior profundidade as conceções e representações da comunidade educativa acerca do agrupamento.

O inquérito por questionário aplicado à comunidade educativa (direção, docentes, alunos, assistentes técnicos e operacionais e encarregados de educação) continha dois itens abertos que

permitiram a análise e a comparação sobre o que mais e menos gostavam no agrupamento

O questionário aplicado à direção e docentes incluía mais um item relativamente à hierarquização de aspetos a melhorar no agrupamento em função do “Quadro de referência estratégico do agrupamento”.

O teste de *Friedman* foi aplicado para comparar as diferentes respostas da comunidade educativa e detetar as preferências manifestadas pelos inquiridos em itens abertos onde se pedia para pôr, por ordem decrescente, as opções acerca dos aspetos que mais gostava e que menos gostava no agrupamento. Os resultados estão expostos no Quadro 108.

Quadro 108 – Aspetos que mais e menos gosta no agrupamento

**Aspetos que mais gosta no agrupamento:**

Unidades de análise	Cód.	N.º de ordem				Encarregados de educação
		Direção	Docentes	Alunos	Assistentes	
Clima / ambiente	01	1	1	1	1	2
Organização	02	2	2	2	2	1
Alunos	03	3	4			
Localização	04		3			
Liderança	05		5			
Profissionalismo docente	06		6	4	3	6
Profissionalismo funcionários	07		7	6		
Infraestruturas internas	08		8		5	
Infraestruturas externas	09			5	4	
Biblioteca	010		9	3	6	3
Inovação	011		10			
Desenvolvimento curricular	012			6	7	4
Segurança	013					5

**Aspetos que menos gosta no agrupamento:**

Profissionalidade docente	P1			3	7	8
Profissionalidade dos funcionários	P2			8	4	9
Qualidade do desenvolvimento curricular	P3			4		11
Organização	P4			9	6	7
Clima / ambiente	P5			5	3	5
Infraestruturas internas	P6	1	1	1	2	2
Infraestruturas externas	P7	2	2	2	1	1
Cantina	P8			6		4
Qualidade das AEC	P9			10		6
Recursos educativos	P10		3	11		3
Segurança	P11			7		
Situação geográfica	P12				5	
Aulas de substituição	P13					10

Da análise do Quadro 108, constatamos que existe elevada concordância na comunidade

educativa, relativamente aos aspetos que mais valorizaram. O clima / ambiente e a organização foram, inequivocamente, as duas primeiras referências mais valorizadas. Contrariamente, as infraestruturas internas e externas foram os aspetos que menos aprovaram no agrupamento.

O Quadro 109 expressa a ordem prioritária que a direção, os coordenadores de departamento e os docentes referiram, relativamente aos aspetos a melhorar no agrupamento.

Quadro 109 – Domínio complementar

Cód.	Dimensões / subdimensões	N.º de ordem	
		Direção	Docentes
<b>Organização e gestão</b>			
Q1	Organização e gestão escolar (comunicação e circuitos de informação, funcionamento dos órgãos de gestão pedagógica)		20
Q2	Estruturas de orientação educativa		24
Q3	Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade (em função do PE)		21
Q4	Gestão dos recursos humanos (distribuição dos alunos por turma, repartição dos professores por turma, gestão do crédito horário)		11
Q5	Avaliação dos recursos humanos (processos de avaliação de docentes e não docentes)		17
Q6	Gestão de recursos financeiros e materiais (gestão dos recursos financeiros ocasionais, utilização/estado dos equipamentos)		18
Q7	Pessoal administrativo e serviços (qualidade de gestão administrativa)		6
Q8	Atividades de enriquecimento curricular (Conceção, planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades)		5
Q9	Infraestruturas e equipamentos (conservação, utilização, embelezamento dos espaços, ...)	3	2
Q10	Plano tecnológico (equipamentos – Kit tecnológico, cartão de escola, plataforma e-learning)		1
<b>Desenvolvimento curricular</b>			
Q11	Documentos pedagógicos (PC, PCT, PAA, RI)		14
Q12	Processo de ensino e de aprendizagem (identificação das necessidades dos alunos, planeamento individual da atividade letiva enquadrada pelo respetivo departamento)	5	10
Q13	Processo de avaliação dos alunos (procedimentos comuns à avaliação dos alunos, normas de registo e análise dos resultados da avaliação formativa e sumativa)		4
Q14	Articulação e sequencialidade (articulação intra-departamental, articulação entre ciclos, sequencialidade entre ciclos)	4	3
Q15	Diferenciação de apoios e orientação educativa (processo de identificação e análise das necessidades educativas de cada aluno, processo de resposta e desenvolvimento às necessidades educativas especiais e às dificuldades de aprendizagem)		15
Q16	Oferta educativa global da escola (modalidades de formação de jovens e adultos)		8

<b>Orientação estratégica</b>			
Q17	Visão e estratégia (da direção)		27
Q18	Formação dos recursos humanos (plano de formação para docentes e não docentes incluindo as áreas prioritárias)		19
Q19	Clima da escola – relações com a comunidade educativa (comportamento/disciplina, clima de convivência geral)		16
Q20	Motivação e empenho (satisfação dos atores educativos, reconhecimento e estímulos, promoção de uma cultura de excelência)		23
Q21	Abertura à inovação (promoção de ações inovadoras)		22
Q22	Parcerias, protocolos e projetos (número e qualidade)		7
Q23	Processo de autoavaliação de escola (mecanismos, instrumentos, calendarização da autoavaliação da escola)	2	26
Q24	Meio familiar		4
	Divulgação interna e externa das atividades desenvolvidas (importância da divulgação)		12
<b>Resultados</b>			
Q26	Sucesso académico dos alunos (resultados escolares)	1	25
Q27	Abandono escolar		13
Q28	Participação da comunidade educativa na escola (participação e colaboração na construção, desenvolvimento e avaliação do PE e da programação das atividades desenvolvidas pela escola)		9

As lideranças davam prioridade ao sucesso académico dos alunos, ao processo de ensino e de aprendizagem, à articulação e sequencialidade, ao processo de autoavaliação de escola e às infraestruturas e equipamentos. Os docentes referiram como precedência o plano tecnológico, as infraestruturas e equipamentos, a articulação e sequencialidade, o processo de avaliação dos alunos e as atividades de enriquecimento curricular.

Entre os dois universos, docentes e lideranças, há dois pontos de confluência de opinião relativos às infraestruturas e equipamentos e a articulação e sequencialidade. O sucesso académico dos alunos foi considerado pelas lideranças como a principal preocupação, enquanto os docentes a relegaram para antepenúltima prioridade no universo de 27 itens. Analogamente, o processo de autoavaliação de escola está nos antípodas, a direção e as coordenações referiram-no como uma das principais ações a desenvolver no agrupamento e os docentes mencionaram-no em penúltimo lugar.

### **Parte III - Síntese da avaliação do PE**

A síntese que apresentamos decorre das conclusões retiradas da análise dos dados ao PE, através da conjugação dos elementos da análise dos dados de facto e de opinião

provenientes de técnicas de recolha de dados (análise documental, inquérito por entrevista e questionário e observação), que nos permitiram a consumação de uma avaliação integrada e, conseqüentemente, uma maior fiabilidade dos resultados que constituíram uma fonte de informação e suporte adequado às necessidades da organização e gestão do agrupamento e, na tomada de decisões a médio e longo prazo.

Recorremos aos princípios da análise SWOT - Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças) - enquanto técnica sintetizadora e simplificadora de linhas de análise, assim como, de diagnóstico, que reside na organização por quadrante das debilidades, das ameaças (fatores negativos), das forças e das oportunidades (fatores positivos) para apresentarmos os dados (Tavares, 2004).

Seguidamente, apresentamos os quadros resumo da avaliação do PE nas perspetivas da direção executiva e docentes (Quadro 110) dos alunos (Quadro 111); dos assistentes técnicos e operacionais (Quadro 112); e dos encarregados de educação ((Quadro 113).

Quadro 110 – Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva da direção executiva e docentes

---

#### **Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva da direção executiva e docentes**

---

##### **Pontos Fortes**

---

- Convergência de opiniões entre a direção, coordenadores de departamento e docentes nos aspetos que mais apreciam no agrupamento: clima/ ambiente e organização
- Convergência de opiniões entre a direção e docentes nos aspetos que menos apreciam no agrupamento: infraestruturas internas e externas
- Convergência de opinião entre a direção, coordenadores de departamento e docentes nos aspetos a melhorar no agrupamento relativamente 3.ª e 4.ª prioridade: articulação e sequencialidade e infraestruturas e equipamentos
- Participação dos pais, alunos e funcionários na construção do PE
- Política sistemática de divulgação dos princípios, objetivos e estratégias do PE
- Ganhos adquiridos com a implementação do PE

##### **Dimensão da organização estratégica**

- Desempenho das lideranças de topo e intermédias

##### **Dimensão Resultados**

- Abandono escolar (0,0%)

##### **Pontos fracos**

- Posicionamento dos docentes e direção face aos resultados escolares e aos processos de autoavaliação. A direção considera os resultados escolares como o 1.º aspeto a melhorar no agrupamento e os docentes referem-no em penúltimo, de uma lista de 28. Em relação à autoavaliação a direção posiciona-se na 4.ª prioridade em contraponto com 27.ª dos docentes

##### **Dimensão da organização e gestão escolar**

- Implementação do plano tecnológico

##### **Dimensão do desenvolvimento curricular**

- Modelo de avaliação dos alunos
- Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade

### **Dimensão da organização estratégica**

- Infraestruturas e equipamentos
- Formação dos recursos humanos

### **Dimensão Resultados**

- Inexistência de um processo de monitorização dos resultados escolares
- Evolução negativa do sucesso educativo em alguns anos
- Qualidade do sucesso educativo face à existência de percentagens elevadas de planos de recuperação e desenvolvimento: 1.º ciclo – 10%; 2.º ciclo – 17% e 3.º ciclo – 23%

### **Oportunidades**

---

- Valências do corpo docente
- Reconhecimento pela comunidade educativa do bom desempenho do corpo docente
- Organização e gestão do agrupamento
- Clima / ambiente do agrupamento
- Trabalho cooperativo dos docentes em sede de departamento e conselho de turma

### **Ameaças**

---

- Alteração constante dos normativos que configuram a organização e gestão escolar

### **Pontos a investigar**

---

- Compreender a perceção dos docentes em relação aos resultados escolares, face ao seu aparente desfasamento relativamente às atuais políticas educativas, que centram a sua análise nos efeitos das práticas nomeadamente, nos indicadores de sucesso dos alunos
- Sendo os processos de avaliação interna a forma mais eficaz de as escolas se tornarem comunidades aprendentes através de mecanismos de autoavaliação e de autorregulação, importa compreender as duas posições opostas (direção e docentes) face à problemática
- Resultados escolares

Quadro 111 – Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos alunos

### **Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos alunos**

---

#### **Pontos Fortes**

---

- Assumem a responsabilidade dos seus insucessos académicos
- Não pensam em abandonar a escola
- Acesso aos recursos educativos (computadores, livros, DVD, ...)

#### **1.º Ciclo**

- Gostam e consideram a escola um espaço agradável
- Processo de ensino aprendizagem
- Clima / ambiente da escola
- Atividades de enriquecimento curricular (AEC)

#### **2.º e 3.º ciclos**

- Os docentes promovem o respeito entre os alunos
- Cartão eletrónico
- Biblioteca escolar

#### **Pontos fracos**

---

- Desconhecimento do PE
- Violência entre os alunos
- Uso das TIC em contexto de aula
- Plataforma e-learning sem utilidade



---

#### 1.º ciclo

- Falta de espaços cobertos no recreio
- Utilidade do página eletrónica do agrupamento

#### 2.º e 3.º ciclos

- Ausência de diferenciação pedagógica para alunos com dificuldades
- Limpeza da escola
- Más condições das infraestruturas internas
- Sala de estudo
- Ausência de melhoria nos equipamentos
- Participação dos pais na vida escolar
- Participação na avaliação do PCT
- Aulas de substituição
- Falta de aquecimento nas salas de aula
- Falta de espaços cobertos no recreio
- Higiene nas casas de banho

---

#### Oportunidades

- Heterogeneidade dos alunos
- A imagem positiva que os alunos têm da escola

---

#### Ameaças

- Condição socioeconómica dos alunos
- Significativo número de alunos cujo Português é língua não materna
- Alunos provenientes de grupos sociais desfavorecidos e de instituições

---

#### Pontos a investigar

- Clima da escola - Os alunos consideram o clima escolar como o aspeto que mais gostam no agrupamento mas, depois referenciam-no, em quinto lugar, como o aspeto que menos gostam
- Infraestruturas - Os alunos consideram as infraestruturas como o aspeto que menos gostam no agrupamento
- De que forma as infraestruturas condicionam o sucesso escolar dos alunos

Quadro 112 – Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos assistentes técnicos e operacionais

---

#### Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos assistentes técnicos e operacionais

---

##### Pontos Fortes

- Visibilidade do projeto educativo
- Desenvolvimento curricular
- Direção executiva
- Grau de motivação
- Imagem da escola (jardim-de-infância e escolas do 1.º ciclo)

---

##### Pontos fracos

- Construção partilhada do PE
- Violência entre os alunos
- Infraestruturas internas
- Infraestruturas externas
- Utilidade da página eletrónica do agrupamento
- Infraestruturas internas e externas (escola sede)
- Violência entre alunos

### **Oportunidades**

---

- Motivação e empenho no desempenho das suas funções
- Bom relacionamento pessoal com os alunos e docentes

### **Ameaças**

---

- Condições depauperadas das infraestruturas internas e externas da escola sede.

### **Pontos a investigar**

---

- Clima escolar - Contradição aparente sobre o clima escolar. É referenciado como 1.º elemento mais positivo no agrupamento contudo, também é referenciado como o 3.º elemento mais problemático. A opinião dos funcionários faz emergir a violência como o ponto mais fraco
- Clima / ambiente escolar e em particular o aspeto referente à violência entre alunos
- Os assistentes operacionais dos jardins-de-infância e das escolas do 1.º ciclo valorizaram em regra de forma excelente uma grande parte dos itens patentes no questionário, em contraste com os assistentes operacionais da escola sede não registaram nenhum indicador com excelente

Quadro 113 – Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos encarregados de educação

### **Quadro resumo da avaliação ao PE: perspetiva dos encarregados de educação**

---

#### **Pontos Fortes**

---

- Pais e alunos partilham o gosto pela escola
- Informação escola/encarregados de educação (reuniões, percurso académico, orientações, ...)
- Disponibilidade dos diretores de turma/docentes titulares de turma
- Processo de ensino e de aprendizagem
- Reuniões com os encarregados de educação;
- Profissionalismo docente (assiduidade, empenho, ...)
- Relações entre docentes/assistentes/encarregados de educação

#### **Pontos fracos**

---

- Condições físicas das escolas (internas e externas)
- Higiene das escolas
- Falta de espaços
- Utilização do site da escola
- Participação da avaliação do PCT
- Participação na vida associativa da escola

### **Oportunidades**

---

- Número significativo de encarregados de educação com formação superior
- Participação na vida do agrupamento

### **Ameaças**

---

- Grupo significativo de encarregados de educação que não acompanham os seus educandos nem valorizam a escola

### **Pontos a investigar**

---

- Segurança - É o 5.º aspeto que mais gostam na escola mas, ao mesmo tempo é assinalado como o 3.º aspeto mais negativo
- Participação na vida associativa da escola
- Participação na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos de gestão pedagógica

### 5.1.3 (Re)construção do PE

Em conformidade com o enquadramento concetual, com a metodologia adotada e a análise dos dados recolhidos, ficámos na posse de todos os elementos necessários à (re)construção do PE. Atendendo à definição de PE, à sua condição intrínseca de projeto e, após a elaboração de um diagnóstico exaustivo assente no referencial de construção do PE, é possível delinear uma prognose que apresentamos segundo as dimensões e subdimensões expressas no “Quadro de referência estratégico do agrupamento”. Para cada subdimensão indicamos as problemáticas emergentes da investigação e prescrevemos os objetivos e estratégias conducentes à sua operacionalização. O Quadro 114 reflete a síntese da avaliação do PE através da identificação das problemáticas e projeta os objetivos e estratégias conducentes à sua superação, assumindo o “Plano de ação” do PE.

Quadro 114 – Plano de ação do PE

#### 1.2.1 Organização e gestão escolar

Problemáticas/fatores de análise	Objetivos	Estratégias
<b>1.2.1.1 Organização e gestão escolar</b>		
A comunidade educativa considera como fator muito positivo a organização do agrupamento. Opinião diferenciada entre a direção e os docentes relativamente aos resultados do estudo de opinião. Existência de turmas em regime duplo. Elevado número de alunos com necessidades educativas especiais e grande diversidade de problemáticas.	Investigar sobre a discordância de opinião entre direção e docentes. Refletir sobre a visão e conceção de escola a desenvolver entre a direção e comunidade educativa. Passar a médio prazo as turmas de em regime de horário duplo para normal. Promover uma cultura de inclusão.	Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre a discordância de opinião entre direção e docentes. Recorrer às estruturas de orientação educativa para promoção e reflexão da visão e conceção de escola a desenvolver. Promover ações de sensibilização, formação e apoio enquadradas pelo núcleo de apoios educativos.

#### 1.2.1.2 Estruturas de orientação educativa

As estruturas de orientação educativa exercem ativa e sistematicamente as suas competências relacionadas com o planeamento das atividades letivas. O acompanhamento da prática letiva não se encontra assumido pelos órgãos de gestão e administração do agrupamento.	Monitorizar o desenvolvimento curricular através dos PCT e PAA.	Assegurar a supervisão pedagógica das atividades e a monitorização dos resultados académicos pelos coordenadores das estruturas de orientação educativa, em articulação com a direção executiva e o conselho pedagógico. Elaborar relatórios periódicos de execução das atividades das estruturas de orientação educativa.
--	---	---

### 1.2.1.3 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade

---

Ações sistemáticas de sensibilização, promoção e divulgação do PE. O PE é assumido como documento estruturante da ação educativa.	Conceber, planear e desenvolver todas as atividades segundo a linha dinamizadora do PE.	Expressar as linhas orientadoras do PE, em reunião geral de docentes, para a conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade na componente científico-pedagógica e funcional nas estruturas internas de gestão e organização.
--	---	--

### 1.2.1.4 Gestão dos recursos humanos

---

Recursos humanos bem geridos, respeitando as regras internas definidas e segundo princípios de equidade e justiça.	Gerir os recursos humanos segundo as necessidades do agrupamento e princípios de equidade e justiça.	Sustentar a gestão dos recursos humanos em torno de critérios gerais de organização e gestão escolar do agrupamento.  Elaborar um plano de ação específico para integração de alunos, docentes, assistentes e pais colocados pela primeira vez no agrupamento.
--	--	--

### 1.2.1.5 Avaliação dos recursos humanos

---

Insuficiente cultura avaliativa dos atores educativos. Ausência de acompanhamento e supervisão direta da prática letiva em sala de aula. A comunidade educativa refere a profissionalidade docente como ponto forte.	Incrementar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa reguladora e formativa.	Potenciar o trabalho colaborativo e reflexivo no grupo disciplinar.  Consolidar o plano de ação específico de apoio e orientação aos docentes e assistentes que revelem um desempenho insuficiente.
--	---	---

### 1.2.1.6 Gestão de recursos financeiros e materiais

A utilização dos recursos financeiros está alinhada com os objetivos do PC e é feita com grande rigor.	Gerir os recursos financeiros em conformidade com os objetivos do PE.  Gerir os recursos, espaços e equipamentos segundo critérios normalizados.	Continuar a estabelecer uma relação de conformidade entre as linhas orientadoras do PE e o orçamento anual.  Potenciar a captação de verbas para além das provenientes do orçamento de Estado.
--	--	--

### 1.2.1.7 Serviços

Insuficiente conhecimento sobre a qualidade e pertinência dos serviços prestados pelo agrupamento.	Investigar sobre a qualidade e pertinência dos serviços prestados pelo agrupamento.  Divulgar os serviços prestados.	Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre a qualidade e pertinência dos serviços prestados pelo agrupamento.  Criar cultura e mecanismos de divulgação.
--	--	---

### 1.2.1.8 Atividades de enriquecimento curricular

Ausência de uma política expressa para as atividades de enriquecimento curricular. A insuficiência de espaços em algumas escolas do 1.º ciclo condiciona a disponibilização e qualidade das AEC.	Definir as áreas de enriquecimento curricular a desenvolver no agrupamento.	Fazer o levantamento das necessidades educativas para as atividades de enriquecimento curricular e articulação com a entidade promotora.
---	---	--

### 1.2.1.9 Infraestruturas e equipamentos

Péssimas condições das infraestruturas internas e externas da escola sede. Ausência de espaços cobertos no recreio. As condições de higiene das instalações sanitárias na escola sede são referenciadas pelos alunos como deficitárias. A proximidade das escolas é facilitadora da comunicação, da deslocação entre as diversas unidades e da rentabilização dos recursos sitiados em cada uma, designadamente na escola sede. Sobrelotação da escola sede e em núcleos do 1.º ciclo.	Sensibilizar alunos e assistentes operacionais para o cumprimento das regras de higiene e segurança. Melhorar as infraestruturas. Rentabilizar os espaços e equipamentos face à proximidade geográfica dos núcleos escolares que constituem o agrupamento.	Sensibilizar as entidades responsáveis para os problemas que provêm das más condições físicas das infraestruturas. Promover campanhas de divulgação das regras de higiene e segurança e formação para os assistentes operacionais. Gerir os espaços e equipamentos em função das necessidades globais do agrupamento.
--	--	---

### 1.2.1.10 Plano tecnológico

Insuficiente utilização das TIC em contexto de sala de aula. Plataforma e-learning e a página eletrónica do agrupamento sem utilidade. Não há rentabilização e utilização dos quadros interativos ou outras ferramentas de aprendizagem. Insuficiente concretização do plano tecnológico.	Promover a utilização das TIC. Investigar as razões da insuficiente concretização do plano tecnológico.	Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre as razões da insuficiente concretização do plano tecnológico.
--	--	---

### 1.2.1 Desenvolvimento curricular

Problemáticas/fatores de análise	Objetivos	Estratégias
----------------------------------	-----------	-------------

#### 1.2.2.1 Instrumentos do exercício da autonomia

Ausência de centralidade no processo de desenvolvimento curricular dos documentos de gestão pedagógica. Insuficiente conhecimento por parte da comunidade educativa dos instrumentos do exercício da autonomia. Não há uma matriz comum entre os PCT do agrupamento. Insuficiente envolvimento e participação da comunidade educativa na construção dos projetos curriculares.	Promover a participação na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos de gestão pedagógica (PE, PC, PCT e PAA). Assumir os PCT como documentos estruturantes de planificação e articulação pedagógica. Promover a territorialização do currículo, considerando a realidade local que caracteriza o agrupamento.	Constituir equipas de trabalho representativas da comunidade para a construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos de gestão pedagógica (PE, PC, PCT e PAA). Apresentar os documentos de gestão pedagógica de forma esteticamente apelativa à leitura.
---	---	---

### 1.2.2.2 Processo de ensino e de aprendizagem

---

Os alunos assumem o insucesso académico. Falta de qualidade no desenvolvimento das aulas de substituição. Processo de ensino aprendizagem assente num paradigma técnico. Práticas pedagógicas de inclusão entre os vários grupos étnicos.	Investigar as razões intrínsecas das motivações dos alunos. Melhorar a qualidade das aulas de substituição. Ministrar aulas crescentemente mais dinâmicas, criativas e motivadoras. Fomentar a divulgação e partilha de boas práticas.	Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre o insucesso académico dos alunos. Recorrer a ferramentas de aprendizagem mais apelativas. Promover a partilha/discussão de metodologias inovadoras. Implementar novas experiências de aprendizagem em contexto de sala de aula. Criar um Fórum de divulgação e partilha de boas práticas.
--	---	---

### 1.2.2.3 Modelo de avaliação dos alunos

---

Insuficiente uniformização do modelo de avaliação dos alunos.	Uniformizar os critérios de avaliação dos alunos. Investigar o modelo de avaliação dos alunos.	Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre o modelo de avaliação dos alunos para uniformização de procedimentos.
---	---	---

### 1.2.2.4 Articulação e sequencialidade

---

Existência de uma cultura e prática de articulação interdepartamental. Existência de sequencialidade das aprendizagens entre ciclos. Dificuldade de articulação vertical, principalmente entre o 1.º e o 2.º ciclos.	Consolidar as coordenações. Melhorar a articulação entre os diferentes ciclos, as escolas, áreas disciplinares e anos de escolaridade. Garantir através da execução de um plano de transição a integração dos alunos na nova escola a nível pessoal e pedagógico.	Realizar reuniões interdepartamentais de análise do desenvolvimento dos currículos e fatores comportamentais/ atitudinais dos alunos. Criar espaços de debate sobre práticas de articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclo.
--	---	--

### 1.2.2.5 Diferenciação de apoios e orientação educativa

---

Insuficiente diferenciação pedagógica para alunos com dificuldades de aprendizagem no 2.º e 3.º ciclos. Existência de diferenciação e personalização do ensino em conformidade com as diferentes capacidades e aptidões dos alunos, no 1.º ciclo. Insuficiente acompanhamento especializado/ individualizado aos alunos para superar dificuldades de aprendizagem.	Implementar estratégias de diferenciação pedagógica.	Informar, formar e apoiar os docentes sobre estratégias de diferenciação pedagógica. Envolver os serviços de psicologia e o núcleo de apoio educativo na tomada de decisão e desenvolvimento da ação.
--	--	--

### 1.2.2.6 Definição da oferta educativa da escola

Insuficiente identificação das necessidades de formação da comunidade escolar. Elevada percentagem de alunos com planos de recuperação e acompanhamento.	Investigar sobre as necessidades e interesses de formação da comunidade educativa. Implementar CEF e EFA. Promover a formação pessoal, social, cultural e artística dos alunos.	Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre as necessidades e interesses de formação da comunidade escolar. Implementar CEF e EFA em conformidade com as necessidades do público alvo. Gerir a oferta educativa do currículo regular, em função dos resultados escolares nas diferentes disciplinas. Oferecer disciplinas de expressão artística.
---	---	--

### 3.2.3 Organização estratégica

Problemáticas/fatores de análise	Objetivos	Estratégias
----------------------------------	-----------	-------------

#### 1.2.3.1 Visão e estratégia

Valorização de percursos escolares alternativos no encaminhamento e promoção dos alunos. Lideranças fortes e sustentadas, baseadas no sentido da responsabilização e na criação de um clima de trabalho em grupo. A visão estratégica do agrupamento, essencialmente assumida pelo direção executiva e pelo conselho geral. Fomento de uma política interna e externa de divulgação das ações desenvolvidas pelo agrupamento. Articulação entre as diversas associações das escolas do agrupamento. Falta de cultura associativa dos alunos.	Estabelecer uma estratégia global de melhoria continuada, mantendo práticas pedagógicas de inclusão. Expressar a visão e estratégia do agrupamento através de documentos de gestão e do desenvolvimento da atividade. Aumentar a articulação entre as diversas associações das escolas do agrupamento. Criar e desenvolver a associação de estudantes.	Pautar a política de ação segundo princípios de equidade e justiça. Fomentar uma política de diferenciação que permita o agrupamento ser conhecido e reconhecido em áreas de excelência interna e externamente. Promover atividades conjuntas entre as diversas associações de pais. Promover o associativismo e a cultura cívica desde o 5.º ano escolaridade.
---	---	--

#### 1.2.3.2 Formação dos recursos humanos

Existência de uma política expressa para a formação dos recursos humanos. 10% dos docentes são bacharéis e 4% têm pós-graduações.	Consolidar a política de formação dos recursos humanos. Motivar os docentes para a valorização profissional.	Promover ações de formação no âmbito da construção desenvolvimento e avaliação do PE, PC, PCT e PAA. Promover ações de formação contínua para docentes e assistentes, em função das necessidades emergentes. Promover a formação por elementos da comunidade escolar.
--	---	---

### 1.2.3.3 Ambiente/clima

---

<p>Os alunos, funcionários e pais consideram como elemento muito positivo o clima escolar contudo, também é referenciado como elemento mais problemático a violência entre alunos.</p> <p>O ambiente de respeito, cordialidade e entreajuda entre professores, funcionários e alunos.</p> <p>Crescente dificuldade dos alunos cumprirem as regras estabelecidas.</p>	<p>Investigar a discrepância de opinião entre os diferentes atores educativos sobre o clima escolar.</p> <p>Diagnosticar, orientar e prevenir a indisciplina e reduzir os incidentes críticos.</p> <p>Promover um clima de confiança, de familiaridade e de segurança e investir numa boa interação com a comunidade escolar.</p>	<p>Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre a discrepância de opinião entre os diferentes atores educativos acerca do clima escolar.</p> <p>Criar um órgão de gestão/ mediação de conflitos, composto pelos diversos agentes educativos.</p> <p>Envolver de toda a comunidade escolar no combate à indisciplina.</p> <p>Delegar competências em matéria disciplinar nos diretores de turma.</p>
--	---	--

### 1.2.3.4 Motivação e empenho

---

<p>Os fatores fundamentais do sucesso académico são a dedicação do corpo docente e dos funcionários, o envolvimento das associações de pais.</p>	<p>Fomentar a motivação e o empenho da comunidade educativa na conceção, desenvolvimento e planeamento da atividade.</p>	<p>Valorizar os diversos atores educativos da comunidade educativa através do reconhecimento.</p>
--	--	---

### 1.2.3.5 Abertura à inovação

---

<p>A biblioteca escolar na perspetiva da comunidade educativa e direção é um meio de promoção do serviço educativo de qualidade e catalisador de dinâmicas do processo de ensino e de aprendizagem, geradoras de sucesso educativo.</p> <p>Insuficiente abertura à inovação nas estratégias/metodologias de ensino e aprendizagem.</p> <p>Existência de projetos de enriquecimento curricular de elevado valor acrescentado.</p>	<p>Manter a centralidade da BE como elemento potenciador de inovação educativa.</p> <p>Manter a funcionalidade da BE cumprindo as orientações da RBE.</p> <p>Desenvolver programas/atividades em articulação com os PCT.</p> <p>Promover o desenvolvimento das literacias nos alunos.</p> <p>Formar leitores competentes e críticos.</p> <p>Desenvolver o PNL.</p> <p>Utilizar as TIC no desenvolvimento curricular.</p> <p>Criar conteúdos curriculares digitais.</p> <p>Promover projetos para o desenvolvimento de uma consciência crítica e interventiva.</p>	<p>Implementar um plano de atividades em articulação com os docentes e estruturas pedagógicas.</p> <p>Implementação de programas de literacia da informação, tecnológicas e digitais.</p> <p>Participação em projetos inovadores internos e externo.</p> <p>Criação de contextos diversificados de leitura com intuito de criar leitores competentes e críticos.</p> <p>Iniciar o processo de abertura das bibliotecas à comunidade.</p> <p>Informar, formar e apoiar os docentes na utilização das TIC no desenvolvimento curricular.</p> <p>Desenvolver projetos de âmbito internacional.</p> <p>Desenvolver projetos na área de educação artística, educação para a saúde, desporto escolar ambiental e de defesa e conservação do património.</p>
--	---	---



### 1.2.3.6 Parcerias, protocolos e projetos

---

<p>Ponto forte do Agrupamento - opção por uma política de estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais, com a mobilização de alunos e professores para projetos muito diversos e de ampla integração de países europeus.</p> <p>Boa articulação, participação e receptividade das instituições locais para colaborar na melhoria dos serviços educativos prestados pelo agrupamento.</p> <p>Os fatores fundamentais do sucesso académico são a articulação e a participação das instituições locais.</p> <p>Insuficiente envolvimento de algumas Juntas de Freguesia da área de influência do agrupamento na vida escolar.</p>	<p>Estabelecer ligações, parcerias, protocolos e articulações com agrupamentos/escolas, empresas, instituições, (...) que acrescentem mais valias à conceção, desenvolvimento e planeamento da atividade.</p> <p>Incrementar as parcerias entre o agrupamento e os órgãos autárquicos.</p>	<p>Desenvolver projetos nacionais e internacionais.</p> <p>Promover atividades conjuntas entre as autarquias e o agrupamento.</p>
---	--	---

### 1.2.3.7 Processo de autoavaliação da escola

---

<p>Sendo os processos de avaliação interna a forma mais eficaz de as escolas se tornarem comunidades aprendentes através de mecanismos de autoavaliação e de auto-regulação, importa compreender as duas posições opostas (direção e docentes) face à problemática. A direção posiciona-se na 2.<sup>a</sup> prioridade em contraponto com 27.<sup>a</sup> dos docentes.</p> <p>Inexistência de um processo explícito e sistemático de autoavaliação.</p>	<p>Consciencializar os docentes para a centralidade do seu papel nos processos de autoavaliação de escola.</p> <p>Desenvolver práticas de autoavaliação de escola.</p>	<p>Constituir uma equipa de autoavaliação e grupos de focagem e operacionalizar procedimentos.</p> <p>Criar um sistema de informação, com um conjunto de indicadores, organizado em quatro dimensões conceituais descritivas da escola.</p>
---	--	---

### 1.2.3.8 Meio familiar

---

<p>Insuficiente conhecimento sobre o meio familiar dos alunos.</p> <p>A importância e o impacto das aprendizagens escolares nos alunos e nas suas expectativas não são significativamente afectados pelos níveis diferenciados do estrato sociocultural das respetivas famílias, revelando-se que a generalidade destas tem expectativas elevadas quanto ao futuro académico dos seus filhos.</p> <p>Evolução substancial nos últimos quatro anos dos alunos abrangidos pelos auxílios económicos.</p> <p>Elevada percentagem de pais com habitações iguais ou inferiores ao 9.º ano de escolaridade.</p>	<p>Investigar a influência do meio familiar no sucesso educativo dos alunos.</p> <p>Monitorizar a adequação da aplicação dos auxílios económicos.</p> <p>Motivar os pais para o processo de formação e valorização ao longo da vida.</p>	<p>Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre a influência do meio familiar no sucesso educativo dos alunos.</p> <p>Sensibilizar os atores educativos para sinais que evidenciem carências económicas.</p> <p>Criar cursos de educação e formação de adultos.</p>
---	--	--

### 1.2.3.9 Divulgação

Insuficiente abrangência do processo de divulgação dos documentos do exercício da autonomia.	Implementar uma política eficaz de divulgação dos documentos do exercício da autonomia. A divulgação do PE deve respeitar os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"><li>• Abrangência da divulgação do PE relativamente à comunidade educativa;</li><li>• Pertinência da divulgação;</li><li>• Qualidade e rigor da divulgação;</li><li>• Eficácia da divulgação.</li></ul> A divulgação do PE deve considerar os seguintes princípios: <ul style="list-style-type: none"><li>• Dar a conhecer à comunidade educativa os princípios, valores, metas e estratégias definidos no PE;</li><li>• Incrementar uma política de divulgação sistemática nos sistemas de comunicação internos do agrupamento (página da internet, plataforma e-learning, e-mail, blogs, locais de estilo, reuniões, ...) e nos órgãos de comunicação social do desenvolvimento do PE;</li><li>• Promover ciclicamente ações de divulgação do grau de concretização do cumprimento dos objetivos definidos no PE, no seio da comunidade educativa.</li></ul>	Implementar ciclicamente ações de divulgação dos princípios, valores, metas e estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa no seio da comunidade educativa.
--	---	--

### 1.2.4 Resultados

Problemáticas/fatores de análise	Objetivos	Estratégias
<b>1.2.4.1 Sucesso académico</b>		
<p>inexistência dum processo de monitorização substituído dos resultados escolares.</p> <p>Qualidade do sucesso educativo face à existência de percentagens elevadas de planos de recuperação e acompanhamento.</p> <p>Opinião diferenciada entre a direção e os docentes relativamente aos resultados escolares. A direção considera os resultados escolares como o 1.º aspeto a melhorar na escola e os docentes referem-no em penúltimo, numa lista de 29 prioridades.</p> <p>Resultados das provas de aferição e dos exames nacionais a Língua Portuguesa acima da média nacional. Os exames nacionais a Matemática sofreram uma regressão. Contudo, foram superiores aos nacionais.</p> <p>Évidente consolidação dos resultados escolares.</p> <p>A direção executiva pretende comparar os resultados escolares com outros agrupamentos do concelho.</p>	<p>Consciencializar os docentes para a importância do seu papel nos resultados escolares dos alunos.</p> <p>Monitorizar os resultados escolares.</p> <p>Incrementar a melhoria dos resultados escolares.</p> <p>Estabelecer parcerias com outros agrupamentos do concelho para a monitorização dos resultados escolares.</p>	<p>Incrementar o trabalho colaborativo e reflexivo em sede de departamento curricular, grupo disciplinar ou conselhos de ano, conselho de turma e supervisão pedagógica.</p> <p>Apresentar o projeto de monitorização dos resultados escolares aos agrupamentos do concelho, selecionar dois e estabelecer um protocolo de colaboração.</p>

#### 1.2.4.2 Abandono escolar

---

Taxa de abandono escolar de 0%.	Manter a taxa de abandono escolar em 0%.	Monitorizar e apoiar os alunos com insucesso escolar. Conhecer as motivações dos alunos problemáticos. Reforçar o papel do professor tutor. Implementar CEF.
---------------------------------	--	---

#### 1.2.4.3 Participação da comunidade educativa na escola

---

A IGE refere elevada participação dos pais nas atividades do agrupamento enquanto os dados recolhidos pela equipa de autoavaliação revelam pouca participação, incluindo a dos alunos.	Investigar a divergência de opinião dos atores educativos acerca da participação da comunidade nas atividades escolares.	Desenvolver o processo de investigação através da equipa de autoavaliação sobre a participação da comunidade educativa.
A direção refere a participação da comunidade nas atividades escolares e o espírito colaborativo das associações de pais como oportunidades de melhoria.	Potenciar a participação e o envolvimento da comunidade educativa na conceção, planeamento e desenvolvimento das atividades escolares. Divulgar o PE, PCT e PAA.	Promover debates reflexivos sobre o papel da comunidade educativa na educação/formação dos alunos. Implementar o dia do encarregado de educação. Incluir na ordem de trabalhos das reuniões com encarregados de educação um ponto sobre o desenvolvimento do PE. Fomentar a participação dos pais na vida escolar e coresponsabilizá-los no sucesso educativo dos seus educandos. Realizar reuniões periódicas da direção executiva com os delegados de turma. Realizar assembleias de alunos, por ano de escolaridade, a partir do 4.º ano. Realizar reuniões periódicas com os representantes dos pais das turmas.

As prioridades educativas do agrupamento foram as seguintes: promover o sucesso educativo dos alunos; monitorizar os resultados escolares; desenvolver práticas de autoavaliação de escola; promover a utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem; aperfeiçoar a articulação curricular; promover um ambiente/clima de confiança, de familiaridade e de segurança; e investir numa boa interação com a comunidade escolar.

## **5.2 Intervenção formativa 2 - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento**

### **5.2.1 Avaliação do processo da intervenção formativa**

A IF teve como objetivo dotar de competências científicas e metodológicas a equipa constituída para a conceção e avaliação do projeto curricular (PC).

Por razões de parcimónia, restringimos a explicitação dos passos metodológicos seguidos no desenvolvimento da IF 2, por serem idênticos à IF 1 e estes terem sido apresentados neste capítulo, ponto 5.1.

A avaliação da IF foi aplicada em duas fases: durante o percurso formativo e no seu final. A análise da avaliação é feita por comparação entre os dois períodos.

No Quadro 115 apresentamos os resultados da avaliação dos formandos.

Quadro 115 - Resultados dos inquéritos por questionário aplicados no decorrer e final da intervenção formativa 2

Itens	1.ª Fase		2.ª Fase		
	Processo da formação		Produto da formação		
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Os objetivos da formação</b>					
1	Os objetivos da formação foram negociados	3,00	0,32	3,23	0,50
2	Os objetivos da formação foram definidos	3,67	0,65	3,86	0,43
3	Os objetivos da formação foram pertinentes	3,72	0,39	3,57	0,61
4	Os objetivos da formação foram exequíveis	3,38	0,66	3,65	0,25
<b>Os conteúdos da formação</b>					
5	Os conteúdos da formação foram relevantes	3,76	0,66	3,87	0,67
6	Os conteúdos da formação estavam articulados e sequencializados	3,40	0,76	3,87	0,54
7	Os conteúdos da formação foram suficientes	3,47	0,55	3,60	0,61
<b>As metodologias</b>					
8	A metodologia da formação foi adequada aos objetivos e conteúdos definidos	3,53	0,58	3,60	0,60
9	A metodologia da formação foi eficaz	3,49	0,64	3,52	0,68
<b>Os recursos</b>					
10	Os recursos materiais foram suficientes	3,78	0,87	3,40	0,52
11	Os recursos materiais foram adequados	3,68	0,97	3,56	0,59
<b>A bibliografia</b>					
12	A bibliografia referenciada estava atualizada	3,05	0,65	3,12	0,78
13	A bibliografia recomendada foi suficiente	3,60	0,43	3,60	0,43
14	A bibliografia indicada estava disponível	3,60	0,43	3,60	0,43
<b>O desenvolvimento da formação</b>					
15	A formação foi contextualizada	3,90	0,65	3,86	0,71
16	A formação teve a duração adequada	2,80	0,61	2,67	0,52
17	As sessões foram organizadas de forma coerente e lógica	3,54	0,68	3,63	0,65
18	As sessões foram úteis e proveitosas	3,45	0,63	3,73	0,46
19	As sessões desenvolveram-se em condições de trabalho adequadas	3,35	0,78	3,50	0,56
20	Os formandos participaram nas sessões	3,90	0,47	3,95	0,57
21	O formador e os formandos interagiram	3,85	0,54	3,90	0,86
22	O formador foi claro na exposição dos conteúdos	3,54	0,35	3,61	0,40
23	O formador revelou domínio dos conteúdos das sessões	3,65	0,65	3,53	0,56
24	O formador revelou disponibilidade e simpatia	4,00	0,00	4,00	0,00
<b>A avaliação</b>					
25	A avaliação dos formandos foi definida inicialmente			4,00	0,00
26	A avaliação da formação foi adequada nos modos e procedimentos			3,51	0,73
27	Os instrumentos de avaliação da formação foram apropriados			3,88	0,54
<b>Os impactos da formação</b>					
28	A formação teve interesse/pertinência			3,90	0,42
29	A formação correspondeu às expectativas dos formandos			3,51	0,59
30	A formação contribuiu para a autoformação dos formandos			3,46	0,67
31	A formação dotou os formandos de competências para a conceção, desenvolvimento e avaliação do PC			3,50	0,52
32	A formação contribuiu para melhorar o PC			3,80	0,45
33	O PC construído nesta formação vai potenciar a qualidade educativa da escola			3,75	0,46
34	O PC construído vai potenciar o trabalho colaborativo e reflexivo dos docentes			3,30	0,67
<b>Total/média</b>		<b>3,55</b>	<b>0,58</b>	<b>3,62</b>	<b>0,52</b>

Os formandos consideraram a formação totalmente adequada - 1.ª fase ( $\bar{x} = 3,55$ ), 2.ª fase ( $\bar{x} = 3,62$ ) - com consenso moderado/alta concordância - ( $\sigma = 0,58$ ), 2.ª fase ( $\sigma = 0,52$ ) - nas duas fases da aplicação dos inquéritos. Foram avaliados totalmente positivos ( $\bar{x} = 4,00$ ) os itens: a avaliação dos formandos foi definida inicialmente e o formador revelou disponibilidade e simpatia. O item - a formação teve a duração adequada, foi avaliado como claramente adequado - 1.ª fase ( $\bar{x} = 2,80$ ), 2.ª fase ( $\bar{x} = 2,67$ ). Não sendo estatisticamente significativas as diferenças entre as duas fases, a segunda corrobora as conceções anteriormente assumidas pelos formandos.

O questionário, além dos itens fechados, continha três itens abertos que foram analisadas também em duas fases. Na 1.ª fase, os respondentes consideraram como ponto forte o carácter atual e inovador da formação e a participação dos formandos no desenvolvimento da formação. Como ponto fraco referenciaram a elevada complexidade dos conteúdos. Na 2.ª fase, os pontos fortes apontados foram o carácter inovador da metodologia de avaliação e construção do projeto, os referenciais construídos e o trabalho colaborativo e reflexivo que proporcionou a formação. Como ponto fraco assinalaram a duração da formação que não permitiu, no seu decurso, a conclusão do projeto curricular de agrupamento.

Nas sugestões para a melhoria da formação, os respondentes proferiram comentários de apreço para com o formador e colegas de formação, enfatizando a pertinência do trabalho produzido.

### **5.2.2 Avaliação do “estado da arte” do projeto curricular**

O PE define a política educativa para o agrupamento, enquanto o PC é o documento de reconcetualização curricular estratégica, no qual se estrutura o processo de desenvolvimento curricular nas suas dimensões de planeamento, execução e avaliação.

O processo de avaliação do “estado da arte” do PC é igual ao vinculado para o PE que apresentámos no ponto 5.1, pelo que sintetizamos apenas a metodologia seguida para a avaliação das dimensões do PC:

Parte I - Avaliação da estrutura do PC - (Quadros 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122 e 123);

Parte II – Avaliação global do PC – apresentamos os dados de facto (análise documental e observação); e dados de opinião (inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo

disciplinar) e (*focus group* - coordenadores de departamento), no domínio processual (Quadro 124); domínio nuclear (Quadro 130); e domínio complementar (Quadro 145).

Parte III - Síntese da avaliação do PC (Quadro 146).

### Parte I - Avaliação da estrutura do PC

A apresentação e discussão dos resultados relativos à estrutura do PC foram baseadas nas catorze dimensões do referencial de “Avaliação da estrutura do PC”. Neste sentido, e antes de passarmos à apresentação dos dados, importa salientar que nos pareceu mais lógico uma abordagem linear e sequencial indicador a indicador orientando a análise em função das dimensões.

No Quadro 116 apresentamos os resultados da avaliação à estrutura do PC referente à dimensão da organização e gestão escolar.

Quadro 116 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 1. Organização e gestão escolar

Objeto	Referencial		Instr.	
Situação:	Origem dos referentes e referentes:			
Dispositivo educativo - PC	Administração central:			
Operação:	Contexto escolar:			
Avaliação da estrutura do PC	Teóricos:			
Dimensões / subdimensões	Critérios	Indicadores	Escala	
1. Organização e gestão escolar	Existência	Organização e gestão dos recursos humanos	<del>Sim</del>	Não
		Organização e gestão dos elementos materiais	<del>Sim</del>	Não
		Organização e gestão dos elementos funcionais	<del>Sim</del>	Não
		Organização e gestão pedagógica	<del>Sim</del>	Não

Assim, a dimensão da “Organização e gestão escolar” estabelece as linhas e princípios orientadores da ação e a sua operacionalização através dos instrumentos de gestão curricular. Propõe medidas de diferenciação pedagógica, através de um conjunto de ofertas diferenciadas de escolaridade básica e de qualificação e certificação profissional, para responder à diversidade dos alunos. Para o apoio às atividades escolares, o agrupamento dispõe de um conjunto de ações e recursos estruturados que funcionam de forma articulada, de modo a dar resposta à diversidade de situações, necessidades e problemas com que os professores, na sala de aula, nos conselhos de turma e na coordenação pedagógica se debatem, visando o alcance da

equidade educativa.

O Quadro 117 explicita a avaliação efetuada à estrutura do PC relativa à dimensão das competências, objetivos e conteúdos.

Quadro 117 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 2. Competências, objetivos e conteúdos

2. Competências, objetivos e conteúdos	Existência	Competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano	Sim	<del>Não</del>
		Organização de conteúdos	Sim	<del>Não</del>
		Competências, objetivos e conteúdos para as áreas curriculares não disciplinares	<del>Sim</del>	Não

Na dimensão “Competências, objetivos e conteúdos” apenas estão definidas, de forma superficial, as orientações e gestão para as áreas curriculares não disciplinares: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. Contrariamente à articulação curricular, está definida numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação entre os níveis e ciclos de ensino e a sua sequencialidade.

Em conformidade com o DL n.º 6/2001, artigo 3, alínea c) a organização e a gestão do currículo subordinam-se à “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares”. Contudo, o PC só contempla as competências, objetivos e conteúdos para o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares.

O Quadro 118 ilustra a estrutura do PC relativa às metodologias.

Quadro 118 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 3. Metodologias

3. Metodologias	Existência	Metodologias por disciplina e ano	Sim	<del>Não</del>
		Metodologias para as áreas curriculares não disciplinares	<del>Sim</del>	Não

No respeitante à dimensão que congrega as “Metodologias”, o seu conteúdo restringe-se à abordagem das áreas curriculares não disciplinares. Contudo, o DL n.º 6/2001, artigo 2.º, ponto 3, refere que as “estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola”.

O Quadro 119 apresenta a avaliação à estrutura do PC na dimensão dos “Recursos educativos”.

Quadro 119 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 4. Recursos educativos

4. Recursos educativos	Existência	Recursos educativos	<del>Sim</del>	Não
------------------------	------------	---------------------	----------------	-----



O agrupamento inclui alguns programas e projetos, nomeadamente, a biblioteca escolar, sala de estudo, plano nacional de leitura, plano da matemática, educação para a saúde, plano tecnológico, oficina de artes, oficina de culinária, educação para o empreendedorismo e desporto escolar. Para todos os recursos educativos referenciados anteriormente, o PC tem definidos os objetivos e os conteúdos a desenvolver.

Os dados apresentados no Quadro 120 evidenciam a fragilidade da dimensão da “Avaliação das aprendizagens”.

Quadro 120 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 5. Avaliação das aprendizagens

5. Avaliação das aprendizagens	Existência	CrITÉrios de avaliaÇ�o das aprendizagens	<del>Sim</del>	N�o
		CrITÉrios de classifica�o das aprendizagens	<del>Sim</del>	N�o
		CrITÉrios de progress�o e reten�o	Sim	<del>N�o</del>
		CrITÉrios de reaprecia�o dos resultados da avalia�o	Sim	<del>N�o</del>
		CrITÉrios de avalia�o dos casos especiais de progress�o	Sim	<del>N�o</del>
		CrITÉrios de avalia�o dos alunos abrangidos pela modalidade de educa�o especial	Sim	<del>N�o</del>
		CrITÉrios de registo da avalia�o no processo individual do aluno	Sim	<del>N�o</del>
		CrITÉrios de elabora�o de instrumentos de avalia�o das aprendizagens	Sim	<del>N�o</del>
		CrITÉrios de participa�o da comunidade educativa no processo de avalia�o	Sim	<del>N�o</del>

A dimensão está enquadrada pelo referente DN n.  1/2005. Os crITÉrios de avalia o, assim como os crITÉrios de classifica o das aprendizagens, constituem referenciais comuns no agrupamento que, depois de definidos e aprovados pelo conselho pedagógico, foram operacionalizados pelo professor titular de turma, no 1.  ciclo, e pelos conselhos de turma, nos 2.  e 3.  ciclos, no âmbito do respetivo PCT. Os restantes indicadores não estão contemplados no PC.

O Quadro 121 explana o resultado da avalia o   estrutura do PC no que se refere   dimensão “Plano anual e plurianual de atividades”.

Quadro 121 – Excerto do referencial de avalia o da estrutura do PC: Dimensão 7. Plano anual e plurianual de atividades

7. Plano anual e plurianual de atividades	Exist�ncia	Constru�o e desenvolvimento do PAA	<del>Sim</del>	N�o
		Avalia�o do PAA	<del>Sim</del>	N�o

A dimensão prescreve a sua conceção, desenvolvimento e avaliação de uma forma aligeirada como se pode verificar no articulado do documento “o PAA inclui as atividades a desenvolver pelo agrupamento. Há uma grelha específica onde consta a identificação dos objetivos, dos intervenientes e destinatários, bem como dos locais de realização de cada uma delas e respetiva estimativa de custos a imputar a cada atividade, incluindo, se possível, a fonte de financiamento.”

O Quadro 122 expõe a avaliação da estrutura do PC no referente à dimensão “Biblioteca escolar”.

Quadro 122 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensão 9. Biblioteca escolar

9. Biblioteca escolar	Existência	Apoio ao desenvolvimento curricular	Sim	Não
		Leitura e literacia	Sim	Não
		Projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade	Sim	Não
		Gestão da BE	Sim	Não

A dimensão expressa o cumprimento de todos os indicadores do referencial de avaliação da estrutura do PC. Esta dimensão está bem estruturada e em conformidade com as orientações da Rede de Bibliotecas Escolares.

As dimensões presentes no Quadro 123 não são objeto de referência no PC.

Quadro 123 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PC: Dimensões 6, 8, 10, 11, 12, 13 e 14

6. Atividades de enriquecimento curricular	Existência	AEC do 1.º ciclo	Sim	Não
		Avaliação das AEC do 1.º ciclo	Sim	Não
		AEC do 2.º e 3.º ciclos	Sim	Não
		Avaliação das AEC do 2.º e 3.º ciclos	Sim	Não
		Visibilidade das AEC	Sim	Não
8. Projeto curricular de turma	Existência	Roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT	Sim	Não
10. Plano tecnológico	Existência	Plano de ação do PTE	Sim	Não
		Equipamentos informáticos	Sim	Não
		Projetos do PTE	Sim	Não
11. Formação dos docentes	Existência	Formação contínua	Sim	Não
12. Autoavaliação	Existência	Desenvolvimento da autoavaliação	Sim	Não
13. Avaliação do PC	Existência	Avaliação do PC	Sim	Não
14. Divulgação do PC	Existência	Divulgação do PC	Sim	Não

## Parte II - Avaliação global do PC

### Domínio processual

O Quadro 124 apresenta o “Domínio processual” do referencial de avaliação do PC, estruturado em torno das dimensões que corporizam o objeto em estudo (avaliação do PC), assim como os critérios e indicadores que sustentam o referencial.

Quadro 124 – Domínio processual do referencial de avaliação do PC

Domínio processual			
Código	Dimensões	Crítérios	Indicadores
A	Conceção	Participação	Atores educativos
B	Execução	Eficácia	Implementação do PC
C	Estrutura	Conformidade	Organização do PC
D	Visibilidade	Qualidade	Imagem do PC
E	Impactos	Qualidade	Impactos alcançados com a execução do PC

Seguidamente, apresentamos os resultados da aplicação da instrumentação que nos permite aplicar o referencial construído ao objeto. Cada indicador do referencial será operacionalizado através dos itens incluídos nos instrumentos de recolha de dados.

**Dimensão:** Conceção do PC

**Critério e indicador:** A - Participação dos atores educativos (Quadro 125)

A escola atual exige posturas e responsabilidades assentes numa cultura de participação ativa, dinâmica e de abertura ao meio. O docente assume o papel primordial de dinamizador e de mobilizador dos atores educativos, no sentido de maximizar todas as sinergias em prol da ação educativa.

Quadro 125 – Participação na conceção do PC

Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar			
Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Atores educativos			
A1	A direção participou na construção do PC	3,68	0,48
A2	Os departamentos curriculares tiveram uma ação preponderante na construção do PC	3,52	0,58
A3	Os conselhos de turma/conselho de ciclo/ano participaram na construção do PC	3,27	0,60
A4	Os docentes participaram na construção do PC	3,33	0,49
A5	O PC é fruto do debate de ideias e do consenso entre os docentes	3,31	0,47
A6	O PC expressa os objetivos e as orientações estratégicas definidas no PE	3,48	0,58
A7	O PC potencia a melhoria do sucesso académico	3,33	0,55
A		Média	3,42 0,54

### ***Focus group* - coordenadores de departamento**

Todos os coordenadores afirmaram ter participado na construção do PC.

Os coordenadores referiram que o envolvimento das subcoordenações no processo de conceção do PC não foi a desejável.

Ao analisarmos os dados referentes à participação da direção e dos departamentos na conceção do PC, verificámos que as médias obtidas se situam no intervalo de significado totalmente adequado com um nível de consenso moderado/alta concordância.

Com um pequeno desfasamento surgiu a participação dos conselhos de turma, conselho de ciclo e dos docentes de forma individual, o que se compreende face ao protagonismo assumido pelas coordenações que traduzem o consenso existente entre os docentes em resultado do debate de ideias.

### **Dimensão: Execução do PC**

#### **Critério e indicador: B - Eficácia da implementação do PC**

O objetivo central do PC é o de adequar o contexto do agrupamento e, dentro deste, de cada estabelecimento de ensino, às estratégias gerais do desenvolvimento e execução do currículo nacional em conformidade com o PE.

A sua execução deveria ser um processo aberto e dinâmico, em que a flexibilização é condição necessária para a sua execução. Todos os ajustamentos, reformulações ou adaptações, que se verificaram neste projeto, deveriam ser objeto de acompanhamento, por uma equipa que avaliasse os efeitos produzidos no sucesso escolar dos alunos.

O Quadro 126 expõe os dados de opinião dos subcoordenadores dos grupos disciplinares e dos coordenadores de departamento relativamente à eficácia da implementação do PC.

Quadro 126 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Execução do PC”

#### **Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Implementação do PC			
B1	O PC é um documento de referência para desenvolvimento curricular	3,48	0,51
B2	O PC é um documento flexível e dinâmico	3,44	0,51
B3	Os acordos e compromissos assumidos no PC são respeitados pelos atores educativos	3,30	0,61
B		Média 3,41	0,54

### ***Focus group - coordenadores de departamento***

Os docentes do departamento assumem o PC como um documento orientador de opções educativas e escolhas pedagógicas, sendo este o suporte para todas as decisões e para uma melhor gestão do currículo (espelhado no PCT).

Os docentes adotam as orientações emanadas pelo PC, sobretudo na construção do PAA e dos PCT.

Esta dimensão tem como objetivo verificar o grau de eficácia da implementação do PC. Os dados recolhidos permitem-nos concluir que a execução do PC, na opinião dos subcoordenadores dos grupos disciplinares e dos coordenadores de departamento o é documento orientador das opções curriculares e guia para a construção do PAA e dos PCT.

Em resumo, os docentes consideraram que o PC é um documento orientador para a construção, desenvolvimento e avaliação do PCT. Todavia, os dados da análise de conteúdo feita ao PC demonstram não haver qualquer referência ao PCT. Esta aparente contradição pode ter justificação na existência de uma matriz assumida oficiosamente pelos docentes, que é utilizada para a operacionalização do PCT.

### **Dimensão: Estrutura do PC**

#### **Critério e indicador: C - Conformidade da organização do PC**

A contínua publicação legislativa condiciona a atualidade do PC. O Quadro 127 apresenta os dados de opinião sobre a conformidade da estrutura organizacional do PC.

Quadro 127 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Estrutura do PE”

#### **Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Organização do PC			
C1	A estrutura é adequada à função do PC	3,46	0,59
C2	A estrutura do PC inclui um leque de dimensões que permitem a gestão do processo de desenvolvimento curricular (competências, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos educativos, avaliação das aprendizagens, atividades de enriquecimento curricular e critérios de avaliação)	3,42	0,64
C3	A estrutura do PC inclui um leque de dimensões que permitem a gestão dos aspetos processuais (organização e gestão escolar, formação e avaliação de docentes, biblioteca escolar, plano tecnológico, autoavaliação, divulgação do PC, mecanismos de avaliação do PC, orientações para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do PCT, PAA, ...)	3,33	0,62
C		Média	3,40 0,62

### ***Focus group - coordenadores de departamento***

---

A conceção, planeamento e avaliação do desenvolvimento curricular está expresso em dossiês por disciplina em sede de departamento curricular.

A operacionalização do PC é feita através do PCT.

A avaliação relativamente à conformidade da organização do PC foi considerada claramente adequada ( $\bar{x} = 3,40$ ) o que é contrariado pela análise de conteúdo feita ao PC, que é omissa no que concerne a:

- i. organização e gestão dos recursos humanos e materiais;
- ii. as competências, objetivos e conteúdos, assim como a sua articulação e sequencialidade não estão definidos para as áreas curriculares disciplinares;
- iii. as metodologias não estão definidos para as áreas curriculares disciplinares;
- iv. a avaliação das aprendizagens dos alunos não contempla os critérios de progressão e retenção, os critérios de reapreciação dos resultados da avaliação, os critérios de avaliação dos casos especiais de progressão, os critérios de registo da avaliação no processo individual do aluno os critérios de elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens e os critérios de participação da comunidade educativa no processo de avaliação;
- v. não há qualquer referência às atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo;
- vi. as orientações do processo de construção e desenvolvimento do PAA são superficiais e não há alusão aos procedimentos da sua avaliação;
- vii. o roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT é inexistente;
- viii. o plano tecnológico apenas contem alguns princípios globais de ação;
- ix. a formação de docentes não possui qualquer menção;
- x. o processo de autoavaliação e monitorização da ação educativa não merece qualquer registo;
- xi. o documento não contempla nenhum processo de avaliação;
- xii. a divulgação é outra dimensão não abordada.

Podemos, assim, inferir que os docentes revelam algum desconhecimento dos conteúdos que deve conter um PC para se constituir como referencial interno do processo de desenvolvimento curricular contextualizado.

**Dimensão:** Visibilidade do PE

**Critério e indicador:** D - Qualidade da imagem do PC

A imagem do agrupamento projeta-se para além das suas infraestruturas, sendo o que os outros vislumbram numa instituição é sua identidade, construída com base em valores e ações quotidianas. Um dos fatores que compõe a imagem é a forma pela qual o agrupamento comunica interna e externamente com a comunidade educativa.

O Quadro 128 apresenta a opinião das lideranças intermédias de gestão e organização escolar sobre a qualidade da imagem do PC.

Quadro 128 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Visibilidade do PE”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Imagem do PE			
D1	O PC é um marco para o desenvolvimento curricular	3,30	0,61
D2	O agrupamento é reconhecido, externamente, pelo currículo contextualizado que desenvolve	3,08	0,76
D3	O agrupamento é procurado pelos currículos específicos que oferece (EFA, CEF)	2,81	0,80
D		Média 3,06	0,72

**Focus group - coordenadores de departamento**

A imagem do agrupamento revela a sua capacidade organizativa, transmitindo uma perspetiva bem delineada de como tudo funciona.

A imagem é muito positiva e reflete o trabalho de equipa onde todos os parceiros educativos tem o mesmo objetivo: o sucesso e desenvolvimento dos alunos em todas as vertentes.

A qualidade da imagem do agrupamento é claramente adequada ( $\bar{x} = 3,06$ ) na opinião dos respondentes. Contudo, esta dimensão, analogamente à anterior, reflete a fragilidade do conhecimento em torno do PC.

**Dimensão:** Impactos do PE

**Critério e indicador:** E - Qualidade dos impactos alcançados com a execução do PC

O Quadro 129 apresenta a opinião dos inquiridos sobre os impactos alcançados com a execução do PE.

Quadro 129 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Impactos do PE”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Impactos alcançados com a execução do PE			
E1	O PC tem contribuído para o sucesso académico	3,26	0,66
E2	O PC estabelece orientações para os PCT e PAA e RI	3,44	0,58
E3	O PC desenvolve a autonomia organizativa e pedagógica do agrupamento	3,30	0,67
E4	O PC é operacionalizado pelo projeto curricular de turma	3,37	0,74
E5	O PC é operacionalizado pelo plano de atividades	3,37	0,69
E6	O PC é operacionalizado pelo regulamento interno	3,56	0,58
E7	O PC é assumido pelos docentes	3,56	0,58
E8	O PC é um documento útil de orientação estratégica para o desenvolvimento curricular	3,52	0,51
E		Média	3,41 0,64

**Focus group - coordenadores de departamento**

O PC estabelece diretrizes para uma melhor gestão do currículo.

As orientações do PC permitem uma avaliação mais uniforme em todos os grupos disciplinares.

Com a concentração das diferentes orientações para o desenvolvimento curricular, no mesmo documento, torna-se mais fácil a sua consulta e há melhor conciliação de metodologias e estratégias.

Os subcoordenadores dos grupos disciplinares consideraram o PC totalmente adequado no que respeita à sua operacionalização pelo regulamento interno, aos compromissos assumidos pelos docentes no seu cumprimento e, ainda, como documento útil de orientação estratégica para o desenvolvimento curricular. Também consideraram que a adequação não é total relativamente às orientações para a operacionalização do PAA e PCT. Pela análise de conteúdo efetuada ao PC, verificámos que as orientações para a construção e desenvolvimento do PAA é insuficiente e não regula o processo de avaliação, assim como não prescreve os procedimentos de conceção, implementação e avaliação.

**Domínio nuclear**

O Quadro 130 apresenta o “Domínio nuclear” do referencial de avaliação do PC.

Os critérios e os indicadores constituintes emergiram da desconstrução dos referentes internos e externos.



Quadro 130 – Domínio nuclear do referencial de avaliação do PC

<b>Domínio nuclear</b>			
Dimensões	Critérios	Cod.	Indicadores
1. Organização e gestão escolar	Eficácia	G1	Organização e gestão dos recursos humanos
		G2	Organização e gestão dos elementos materiais
		G3	Organização e gestão dos elementos funcionais
		G4	Organização e gestão pedagógica
2. Competências, objetivos e conteúdos	Adequação	H1	Competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano
		H2	Organização de conteúdos
		H3	Competências, objetivos e conteúdos para as áreas curriculares não disciplinares
3. Metodologias	Adequação	I	Metodologias por disciplina e ano
4. Recursos educativos	Adequação	J	Recursos educativos
5. Avaliação das aprendizagens	Adequação	L1	Critérios de avaliação das aprendizagens
		L2	Critérios de classificação das aprendizagens
		L3	Critérios de progressão e retenção
		L4	Critérios de reapreciação dos resultados da avaliação
		L5	Critérios de avaliação dos casos especiais de progressão
		L6	Critérios de avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial
		L7	Critérios de registo da avaliação no processo individual do aluno
		L8	Critérios de elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens
		L9	Critérios de participação da comunidade educativa no processo de avaliação
6. Atividades de enriquecimento curricular	Adequação	M1	AEC do 1.º ciclo
		M2	Avaliação das AEC do 1.º ciclo
		M3	AEC do 2.º e 3.º ciclos
		M4	Avaliação das AEC do 2.º e 3.º ciclos
		M5	Visibilidade das AEC
7. Plano anual e plurianual de atividades	Qualidade	N1	Construção e desenvolvimento do PAA
		N2	Avaliação do PAA
8. Projeto curricular de turma	Pertinência	O	Roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT
9. Biblioteca escolar	Qualidade	P1	Apoio ao desenvolvimento curricular
		P2	Leitura e literacia
		P3	Projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade
		P4	Gestão da BE
10. Plano tecnológico	Desenvolvimento	Q1	Plano de ação do PTE
		Q2	Equipamentos informáticos
		Q3	Projetos do PTE
11. Formação dos docentes	Qualidade	R	Formação contínua

12. Autoavaliação	Qualidade	S	Desenvolvimento da autoavaliação
13. Avaliação do PC	Qualidade	T	Avaliação do PC
14. Divulgação do PC	Abrangência	U	Divulgação do PC

**Dimensão:** 1 Organização e gestão escolar

**Critérios e indicadores:**

- G1 - Eficácia da organização e gestão dos recursos humanos;
- G2 - Eficácia da organização e gestão dos elementos materiais;
- G3 - Eficácia da organização e gestão dos elementos funcionais;
- G4 - Eficácia da organização e gestão pedagógica.

O agrupamento estabeleceu, ao nível do plano de orientação escolar, os critérios de organização e gestão escolar para levar a bom termo os projetos em que a instituição se vê envolvida e, em particular, os projetos pedagógicos, o PC e o PCT.

O agrupamento, constituído por vários estabelecimentos de ensino, tem cada um funcionamento complexo, que varia conforme a comunidade educativa específica e o contexto onde se insere. Face à sua complexidade, requerem uma organização e gestão clara e estruturada, em função do PE, que aponta as idiossincrasias próprias de cada estabelecimento de ensino. O conceito de organização escolar que assumem é veiculado por Gimeno (1985) como um elemento cuja finalidade é a de facilitar o trabalho educativo. Antúnez *et al.*, (2001), enquadram o conceito em torno do projeto escolar, afirmando que a organização escolar deve adequar e operacionalizar as interrelações dos elementos que intervêm numa realidade escolar, com a finalidade de conseguir um clima organizacional (social, físico, relacional, etc.) que permita a realização eficiente de um projeto educativo. Neste sentido, no PC constam os critérios organizativos dos fatores que condicionam a organização e gestão escolar, que devem ter como finalidade essencial facilitar o desenvolvimento do próprio PC.

O funcionamento do agrupamento definiu, inequivocamente, as funções dos atores educativos, de forma a possibilitar o cumprimento dos objetivos do projeto curricular, pois para que se estabeleça a unidade organizativa “é necessário determinar os critérios de organização e gestão e os elementos pessoais, os materiais e os funcionais” (Albalat, 1995, pp.148-150).

O Quadro 131 explicita os resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar e do *focus group* aos coordenadores de departamento sobre a eficácia da organização e gestão dos recursos humanos, dos elementos materiais, dos elementos funcionais e da gestão pedagógica.

Quadro 131 – Dados de opinião da dimensão “Organização e gestão escolar”

<b>Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar</b>			
Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
<b>Indicador: Organização e gestão dos recursos humanos</b>			
G11	A organização e gestão dos recursos humanos são sustentadas em critérios de rigor e equidade	3,08	0,63
G12	Está satisfeito com a distribuição do serviço letivo	2,96	0,71
G13	Está satisfeito com a distribuição do serviço não letivo	2,67	0,92
G14	Os assistentes técnicos são competentes	3,31	0,62
G15	Os assistentes operacionais são competentes	3,26	0,66
G16	O perfil do coordenador de departamento é adequado	3,74	0,45
G17	O perfil do coordenador de estabelecimento é adequado	3,74	0,45
G18	O perfil do coordenador de ano é adequado	3,71	0,47
G19	O perfil do coordenador de grupo disciplinar é adequado	3,86	0,36
3110	O perfil dos diretores de turma é adequado	3,52	0,51
3111	O perfil dos docentes que lecionam as áreas curriculares não disciplinares é adequado	3,50	0,58
3112	O processo de referenciação dos alunos para o apoio socioeducativos é adequado	2,92	0,81
3113	O processo de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais é adequado	2,67	0,96
3114	Está regulamentada a participação da comunidade educativa na vida escolar	3,48	0,51
3115	Os professores tutor contribuem para o sucesso educativo dos alunos	3,50	0,74
3116	O perfil dos docentes com funções específicas (coordenador TIC, coordenador de educação para a saúde, coordenador de projetos, ...) é adequado	3,48	0,64
G1		Média	3,34
<b>Indicador: Organização e gestão dos elementos materiais</b>			
3217	Os espaços físicos são adequados ao desenvolvimento da atividade letiva	1,44	0,58
3218	Os equipamentos são adequados ao desenvolvimento da atividade letiva	2,26	0,71
3219	Os horários de funcionamento do agrupamento estão ajustados às necessidades da comunidade educativa	2,37	0,63
3220	A distribuição de alunos pelas turmas é equilibrada	2,41	0,93
3221	Todas as turmas têm acesso de igual forma ao plano tecnológico da educação	2,33	0,68
G2		Média	2,16
<b>Indicador: Organização e gestão dos elementos funcionais</b>			
3322	O funcionamento do agrupamento corresponde à organização e gestão promovida pela direção	3,19	0,48
3323	A direção estabeleceu os canais de comunicação e informação entre os docentes	3,41	0,69
3324	A direção estabeleceu os canais de comunicação e informação entre os diversos setores da comunidade educativa	3,31	0,55
3325	O sistema de comunicação e informação interno permite facilitar e potenciar a participação dos docentes	3,44	0,58
3326	Utiliza o suporte informático para o cumprimento das tarefas burocráticas	3,52	0,70
G3		Média	3,37
<b>Indicador: Organização e gestão pedagógica</b>			
3427	A coordenação de departamento cumpre a sua missão de coordenação e supervisão	3,52	0,58
3428	A coordenação de departamento estabeleceu um plano de trabalho anual	3,59	0,57
3429	A coordenação de departamento e os docentes atuam de forma coordenada	2,30	0,72
3430	A coordenação de departamento é um espaço de inovação e reflexão	2,22	0,80
3431	Há articulação entre os diversos departamentos	2,37	0,79
3432	Os departamentos promovem iniciativas de investigação e experimentação pedagógica	2,07	0,78
3433	Os alunos que necessitam de apoio educativo acrescido (com processo instruído) foram contemplados com apoio educativo	2,32	0,84
3434	Os alunos com NEE estão enquadrados pela equipa de ensino especial	3,59	0,57
G4		Média	2,75

### ***Focus group - coordenadores de departamento***

---

A organização e gestão escolar do agrupamento potenciam a prestação de um serviço público de qualidade, de forma articulada, onde os diferentes intervenientes colaboram.

A organização e gestão do currículo são sustentadas no currículo nacional e nos programas das disciplinas.

Os grupos disciplinares elaboram as planificações para as disciplinas que ministram.

Os subcoordenadores de grupo disciplinar referenciaram como meritória a organização e a gestão dos recursos humanos, classificando-a totalmente adequada relativamente ao perfil das lideranças intermédias. No respeitante aos itens sobre a distribuição do serviço letivo e não letivo, a apreciação diminui um nível.

Reportemo-nos, agora, ao indicador “Organização e gestão dos elementos materiais” o valor da média da totalidade dos itens encontra-se num intervalo de concordância parcialmente inadequado ( $\bar{x} = 2,16$ ). Analisando em pormenor os itens, apurámos que os espaços físicos eram claramente inadequados ( $\bar{x} = 1,44$ ) ao desenvolvimento da atividade letiva, os restantes itens que avaliavam a adequação dos equipamentos, os horários de funcionamento do agrupamento, a distribuição de alunos pelas turmas e o acesso ao plano tecnológico da educação foram considerados suficientes.

Relativamente ao indicador “Organização e gestão dos elementos funcionais” apurámos que o funcionamento do agrupamento correspondia à organização e gestão promovida pela direção e que os canais de comunicação e informação entre a comunidade educativa potenciavam a sua participação. O item mais valorizado foi a utilização informática para o cumprimento das tarefas burocráticas ( $\bar{x} = 3,52$ ).

As coordenações de departamento cumprem a sua missão de coordenação e supervisão, de forma totalmente eficaz ( $\bar{x} = 3,52$ ), assim como no estabelecimento de um plano de trabalho anual ( $\bar{x} = 3,59$ ). Paradoxalmente, os respondentes consideraram que a coordenação entre os departamentos e os docentes é parcialmente inadequada ( $\bar{x} = 2,30$ ), assim como a articulação entre os diversos departamentos ( $\bar{x} = 2,37$ ). Quanto aos itens que abordam as coordenações como espaço de inovação e reflexão ( $\bar{x} = 2,22$ ) e promoção de iniciativas de investigação e experimentação pedagógica ( $\bar{x} = 2,07$ ) a avaliação feita foi mais baixa. Comparativamente, a eficácia das respostas educativas foi totalmente adequada aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) estando todos eles enquadrados pela equipa de ensino especial e parcialmente inadequada aos alunos que necessitam de apoio educativo acrescido, pois nem todos são contemplados com apoio educativo.

O conhecimento que hoje se possui sobre a forma de melhorar a qualidade, introduzir a inovação e estabelecer as mudanças na escola, centra-se, inegavelmente, nos recursos e capacidades internas que elas contêm. Daqui ocorre a importância atribuída à organização e gestão escolar, como potenciadora dos recursos existentes. Uma escola pouco articulada origina planificações deficientes e produz rotinas e desmobilização entre os seus atores. Neste sentido, é imperioso que se estabeleçam os critérios de orientação gerais no PC para que as escolas possuam uma organização forte e coesa, com incidência no primado do sucesso educativo dos alunos.

No âmbito de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam. A definição dos critérios de organização e gestão dos elementos referentes aos recursos materiais comporta três pontos: a organização do espaço e equipamentos; a organização do tempo e o material curricular. Neste ponto, o PC deve estipular as orientações gerais que os diversos espaços e equipamentos devem possuir para o cumprimento dos objetivos do PE, assim como a adequação das instalações, espaços e equipamentos às necessidades do agrupamento e às pessoas com mobilidade condicionada. Outro aspeto a ter em conta é a manutenção e segurança dos recursos. Os equipamentos informáticos deverão ter um papel central no desenvolvimento curricular.

A organização do tempo é uma questão de supra importância relativamente ao bom funcionamento escolar. Os horários escolares dos alunos e docentes são aspetos delicados que importa refletir e tomar as decisões, em consonância com os normativos mas, também, com as exigências da escola, ritmo e capacidade de trabalho. A adequada disposição do tempo face às competências a desenvolver e aos métodos a empregar constituem a arte de ensinar, consequentemente, esta terá de ser parte obrigatória no PC.

Por si só, a definição dos recursos humanos e materiais não garante a organização escolar. É necessário dotá-la de um funcionamento eficiente, através de esquemas, modelos e

técnicas, que permitam uma adequada dinâmica escolar. Os sistemas de comunicação serão a charneira para que o sistema se torne mais eficaz, mas para um bom sistema de funcionamento de um agrupamento outros requisitos, nomeadamente, a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. O PC, em conformidade com os objetivos do PE, deve fixar as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. A constituição de estruturas educativas visa a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento: a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma; a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; e a avaliação de desempenho do pessoal docente.

A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos, asseguradas por departamentos curriculares.

**Dimensão:** 2. Competências, objetivos e conteúdos

**Critérios e indicadores:**

H1 - Adequação das competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano;

H2 - Adequação da organização de conteúdos;

H3 - Competências, objetivos e conteúdos para as áreas curriculares não disciplinares.

As competências constituem a chave de todo o projeto curricular, pois permitem saber o que esperamos alcançar e avaliar.

O currículo nacional do ensino básico – competências essenciais é o documento que apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Inclui as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo do ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles. (Departamento da Educação Básica, 2001)

O termo competência é assumido pela administração central num sentido amplo, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Em conformidade com o DL n.º 6/2001, as orientações decretadas pelo currículo nacional, em consonância com os objetivos consagrados na LBSE, definem o conjunto de

competências consideradas essenciais e estruturantes, no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas, que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

O desenvolvimento de competências deve ser feito no quadro da “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação” (DL n.º 6/2001, artigo 3.º, alínea h)).

No âmbito dos princípios orientadores, deverá haver uma

diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória. (DL n.º 6/2001, artigo 3.º, alínea i))

A existência de três áreas curriculares não disciplinares - área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica, para as quais não são definidas as competências específicas pela tutela, abre um campo por excelência para os docentes exercerem a sua profissionalidade, no exercício da flexibilidade curricular e adequação do processo de ensino e de aprendizagem ao contexto. Consequentemente, as competências definidas para estas áreas curriculares são da inteira responsabilidade do agrupamento no respeito pelo seu projeto educativo. As formações transdisciplinares também serão objeto de definição de competências, por parte dos órgãos de gestão do agrupamento, no âmbito da escolaridade obrigatória. As avaliações das manifestações de competências só são feitas no quadro das que previamente foram definidas no âmbito do PC e do PCT.

As competências a desenvolver estão em conformidade com as metas que foram delineadas para o processo de ensino e de aprendizagem mas, também, servem como orientação ao desenvolvimento desse processo. A definição das competências, constitui, consequentemente, uma forte orientação das opções a tomar, desempenhando um papel fundamental como referência para a avaliação e regulação do desenvolvimento curricular.

Os conteúdos são um conjunto de formas culturais e de saberes, devidamente selecionados, distribuídos pelas áreas curriculares, com o intuito de permitir a consecução das competências definidas *a priori*. A definição dos conteúdos para as áreas curriculares é da competência da administração central havendo, contudo, a possibilidade, no quadro da autonomia curricular e no âmbito da gestão flexível do currículo, de os agrupamentos os desenvolverem ou estabelecerem outros em função do contexto e adequados ao enriquecimento

curricular dos alunos. A determinação de novos conteúdos por parte do agrupamento baseia-se em critérios de seleção e organização e nos referentes institucionais e contextuais, como advoga a LBSE ao referir que no estabelecimento do desenvolvimento curricular “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais” (Lei n.º 46/86, artigo 47.º, n.º 4).

A contextualização dos conteúdos não foi uma tarefa fácil, sendo necessário atender às especificidades do agrupamento para que se pudesse ter determinado

como se hão-de distribuir os conteúdos nos diferentes ciclos? Qual é a ordem mais adequada da sua apresentação? Como se há-de estabelecer a progressão que permita um conhecimento cada vez mais profundo e funcional? e ao mesmo tempo, como se hão-de agrupar e organizar os diferentes conteúdos de maneira que se favoreça a aprendizagem em relação às competências gerais do ensino e como temporalizá-los ao longo dos ciclos? (Antúnez *et al.*, 2001, p. 90)

A resposta a estas perguntas foi baseada em critérios de seleção, organização e sequencialização dos conteúdos que foram estabelecidos pelo agrupamento, constituindo a função desta dimensão do PC e tendo como propósito facilitar a tarefa do processo de ensino e de aprendizagem ao longo dos anos e ciclos.

as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam. (Preâmbulo do DR n.º 10/99)

Neste sentido, coube às estruturas de orientação educativa intermédias a gestão da coordenação pedagógica, nomeadamente, no que concerne às questões subjacentes aos conteúdos. O estabelecimento dos critérios de seleção, organização e sequencialização dos conteúdos foram elaborados com a participação dos docentes. Já a definição da sequencialização dos conteúdos do currículo nacional foi estruturada no seio dos departamentos curriculares, em conformidade com o normativo que refere que compete às suas coordenações

assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas (DR n.º 10/99, artigo 5.º, n.º 2, alínea b))

À Coordenação de ano, de ciclo ou de curso compete “articular com os



diferentes departamentos curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objectivos de aprendizagem (DR n.º 10/99, artigo 8.º, n.º 4, alínea b))

O diretor de turma tem a incumbência de

coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno (DR n.º 10/99, artigo 7.º, n.º 2, alínea c))

O Quadro 122 apresenta a avaliação feita pelos inquiridos sobre a adequação das competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano e a organização de conteúdos.

Quadro 132 – Dados de opinião da dimensão “Competências, objetivos e conteúdos”

#### Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano			
H11	Estão definidas as competências, objetivos e conteúdos para as disciplinas do grupo disciplinar que coordena	3,92	0,27
H12	Estão definidas as competências, objetivos e conteúdos para a(s) área(s) curricular(es) não disciplinar(es)	3,72	0,46
H13	Estão definidas as competências, objetivos e conteúdos para as formações transdisciplinares (educação para a cidadania, desenvolvimento da língua portuguesa e utilização das TIC)	3,32	0,48
H14	Estão definidos conteúdos que integram a componente do currículo próprio do agrupamento	3,56	0,51
H15	Está definida a sequencialização dos conteúdos para as disciplinas do grupo disciplinar que coordena	3,71	0,46
H1	Média	3,65	0,44
Indicador: Organização de conteúdos			
H26	Está definido o processo de articulação de conteúdos entre os docentes da mesma turma	3,65	0,49
H27	Está definido o processo de articulação de conteúdos entre níveis de ensino (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos)	2,83	0,56
H28	As coordenações de departamento promovem reuniões de articulação entre níveis de ensino	2,37	0,79
H2	Média	2,95	0,61

#### Focus group - coordenadores de departamento

As competências, objetivos e conteúdos a ministrar aos alunos estão definidas no PC.

Foram elaboradas nos grupos disciplinares e operacionalizadas por estes nos diversos domínios do PCT.

Os subcoordenadores de departamento afirmaram que as competências, objetivos e conteúdos por disciplina e ano de escolaridade estavam definidas para as disciplinas do grupo

disciplinar que coordenam ( $\bar{x} = 3,92$ ) manifestando um nível de consenso de alta concordância ( $\sigma = 0,27$ ). De igual forma, declararam como totalmente adequadas ( $\bar{x} = 3,72$ ) as competências, objetivos e conteúdos para as áreas curriculares não disciplinares. Contudo, através da análise de conteúdo ao PC, constatámos que as referidas competências, objetivos e conteúdos para o processo de desenvolvimento curricular das disciplinas não estavam patentes no documento, somente estavam definidas e de forma bem estruturada, para as áreas curriculares não disciplinares.

A justificação para esta aparente contradição reside no facto de os grupos disciplinares funcionarem como unidades orgânicas independentes gerando os seus próprios documentos de gestão do currículo. Contrariamente, a fundamentação para a existência da prescrição do currículo para as áreas curriculares não disciplinares reside na ausência de orientações curriculares por parte da tutela, o que obriga os docentes à sua definição. Analogamente, o item referente à sequencialização de conteúdos enquadra-se na mesma lógica.

No que concerne ao indicador “Organização de conteúdos” operacionalizado por três itens, registamos que o processo de articulação de conteúdos entre os docentes da mesma turma foi considerado totalmente adequado ( $\bar{x} = 3,65$ ). Neste item, verificámos idêntica coerência com a análise feita anteriormente, as ações da incumbência da coordenação foram avaliadas ao mais alto nível, enquanto o processo de articulação de conteúdos entre níveis de ensino, competência exterior às suas funções foi considerado parcialmente inadequado ( $\bar{x} = 2,37$ ).

Face à análise sustentada nos dados de opinião, procurámos encontrar justificação para a aparente desconformidade e concluímos, através dos dados recolhidos em sede de subcoordenação de grupo disciplinar e da observação, que o currículo para as áreas curriculares disciplinares não está definido porque está patente nas planificações das disciplinas, em conformidade estrita com o manual escolar.

Ao aprofundar a desconformidade da opinião manifestada pelos docentes relativamente ao item que questiona a existência da definição das competências, objetivos e conteúdos para as disciplinas do grupo disciplinar que coordena, surge-nos a ideia que a aceção do conceito de PC pode ser polissémico. O PC pode ser muito mais do que um documento formal, pode ser a ideia dos documentos que os departamentos e grupos disciplinares produzem sobre o desenvolvimento do currículo e, neste sentido, os docentes assumem como projeto os documentos que produzem estritamente para a disciplina que lecionam.

A análise aprofundada às planificações fez sobressair outra deformidade na construção das planificações que advém do facto de os seus referentes, o currículo nacional e os programas das disciplinas estarem construídos em torno de duas conceções opostas: o currículo nacional estruturado em torno de competências, o programa das disciplinas organizado segundo objetivos e conteúdos. Desta forma, e não ilibando a tutela de responsabilidades, os docentes interpretaram desadequadamente a construção das planificações, pois na tradicional coluna onde se colocavam os objetivos foi substituída pelas competências e, como não há uma relação direta entre competências e objetivos, surgiu um impasse que foi resolvido com a substantivação do verbo do objetivo, dando-lhe uma aparência de competência.

No desenvolvimento de cada uma das competências específicas foi indispensável definir com clareza metas de desenvolvimento por ciclo, assegurando, simultaneamente, a continuidade do processo ao longo dos três ciclos do ensino básico.

As competências específicas das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, por ano, visam a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, isto é, definem as capacidades básicas que o processo de ensino e de aprendizagem deverá desenvolver nos alunos ao longo de um ano, garantindo a sua continuidade ao longo do ciclo.

A definição das competências específicas das formações transdisciplinares consagram a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação, as quais deverão conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.

A diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definidas num quadro flexível, pretende proporcionar atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Com a seleção de conteúdos, pretendeu-se estabelecer prioridades entre eles e manipulá-los com diferentes níveis de profundidade, escolhendo os que mais se adequavam ao desenvolvimento das competências que se definiram para as áreas curriculares e não curriculares, formações transdisciplinares e atividades de enriquecimento curricular.

O currículo nacional não estabelece as competências específicas para as áreas

curriculares não disciplinares, formações transdisciplinares e atividades de enriquecimento curricular, sendo apenas determinados os princípios orientadores a que estão sujeitas, no DL n.º 6/2001.

É neste espaço de ausência de prescrição nacional que os docentes afirmaram a sua profissionalidade, através da construção dos conteúdos que respondam integralmente às necessidades particulares do agrupamento, em concordância com os critérios estabelecidos para a sua seleção, no respeito dos princípios, orientações e objetivos do projeto educativo da própria escola. A organização dos conteúdos permite a sua maior funcionalidade e é o garante que a progressão das aprendizagens, ao longo de cada ano e ciclo, esteja em conformidade com o contexto escolar. Foi intenção manter a coerência e continuidade do processo de ensino e de aprendizagem, na sua globalidade e em todas as disciplinas. A resposta à questão quando ensinar é determinante quando se fala na sequencialização dos conteúdos. A sua concretização foi feita pelos docentes, o que permite desenhar e adotar uma sequencialização de conteúdos que respeita as características dos alunos. Estas decisões exigem uma coordenação entre as diversas equipas de docentes, de forma a definir as sequências de conteúdos inter-ciclos e por ano para todo ensino obrigatório.

### **Dimensão: 3. Metodologias**

#### **Critério e indicador: I - Adequação das metodologias por disciplina e ano**

Definidas as competências específicas das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, das formações transdisciplinares e das atividades de enriquecimento curricular e estabelecida a seleção, organização e sequencialização dos conteúdos, foi necessário determinar a metodologia a utilizar para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Esta decisão foi difícil porque não haver consensos sobre as formas mais adequadas de ensinar e aprender, apesar de ser sempre necessário encontrar uma metodologia que oriente o processo. A metodologia constitui, portanto, o conjunto de normas e decisões que organizam, de forma global, a ação didática na escola.

A administração, através dos programas das disciplinas do ensino básico e dos normativos, estabelece princípios orientadores referentes às metodologias a utilizar.

O DL n.º 6/2001, relativamente à organização e a gestão do currículo, refere que a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino [visa] favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. (DL n.º 6/2001, artigo 3.º, alínea h))

A administração, ao estabelecer os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico menciona dever-se apoiar o processo educativo do

reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos. (DN n.º 30/2001, n.º 3, alínea a))

Cabe ao conselho de docentes e aos departamentos curriculares

assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo. (DN n.º 30/2001, n.º 5, alínea c))

Não definindo a tutela, especificamente, as metodologias a praticar no processo de desenvolvimento curricular, nos estabelecimentos de ensino, limitando-se a orientações genéricas, fica estabelecido um espaço de autonomia onde o exercício profissional do docente é total, permitindo que se adequem às competências e conteúdos definidos. Consequentemente, os princípios metodológicos devem ser definidos pelo agrupamento para que se estabeleça um desenvolvimento de atitudes e procedimentos comuns em todos os domínios do processo de ensino e de aprendizagem. O resultado da adequação das metodologias por disciplina e ano foi objeto de avaliação por parte dos coordenadores e subcoordenadores, a qual registamos no Quadro 133.

Quadro 133 –Dados de opinião da dimensão “Metodologias”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Metodologias por disciplina e ano			
11	Os recursos educativos disponíveis de agrupamento permitem o desenvolvimento de metodologias ativas	2,44	0,64
12	As metodologias prescritas fomentam o espírito crítico e a investigação dos alunos	3,59	0,50
13	Usa metodologias que recorrem ao uso das TIC	2,15	0,99
14	A definição das metodologias no PC permite e facilita a elaboração do PCT	3,26	0,66
15	Estão estabelecidas orientações metodológicas para as disciplinas do grupo disciplinar que coordena	3,69	0,47
16	Estão estabelecidas orientações metodológicas para as formações transdisciplinares	2,11	0,80
17	Estão estabelecidas orientações metodológicas para as áreas curriculares não disciplinares	3,69	0,47
18	As metodologias definidas são adequadas ao processo de ensino/aprendizagem	3,52	0,51
11	Média	3,06	0,63

### ***Focus group - coordenadores de departamento***

---

As metodologias usadas no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem estão em conformidade com a natureza das disciplinas.

São utilizadas metodologias ativas que permitam a interação entre docente e alunos.

São privilegiadas metodologias com acentuado pendor prático.

O recurso a metodologias estruturadas nas tecnologias de informação e comunicação estão abaixo do desejável, consequência dos recursos educativos disponíveis.

Da análise efetuada à adequação das metodologias ao processo de ensino e de aprendizagem emergiram as seguintes conclusões:

Na opinião dos subcoordenadores, as orientações metodológicas para as disciplinas do grupo disciplinar que coordena ( $\bar{x} = 3,69$ ), para as áreas curriculares não disciplinares ( $\bar{x} = 3,69$ ), assim como a sua adequação ao processo de ensino/aprendizagem ( $\bar{x} = 3,52$ ) estão totalmente adequadas. Registamos o facto de as metodologias prescritas para as áreas curriculares disciplinares não se encontrarem patentes no PC, contrariamente às metodologias para as três áreas curriculares não disciplinares, que estavam expressas no documento. Sustentando a análise em dados provenientes da observação, as metodologias definidas para as diferentes disciplinas estavam registadas em documentos internos das subcoordenações, facto justificado por uma cultura individualista estruturada na disciplinarização.

Outra avaliação considerada totalmente adequada foi relativa ao item “As metodologias prescritas fomentam o espírito crítico e a investigação dos alunos” ( $\bar{x} = 3,59$ ).

Em oposição à avaliação de mérito surgem os itens classificados como parcialmente inadequados, salientamos a imputação à inexistência de recursos educativos disponíveis para o desenvolvimento de metodologias ativas ( $\bar{x} = 2,44$ ) e o recurso a metodologias associadas ao uso das TIC ( $\bar{x} = 2,15$ ).

A definição dos princípios metodológicos globais do agrupamento permitiu estruturar desde o início do ensino básico um enfoque metodológico, que fomentará a unidade pedagógica. As metodologias deverão orientar as planificações e a sua concretização em contexto de sala de aula e foram definidas em função das competências específicas e da organização dos conteúdos estabelecidos. Foram estabelecidas metodologias assentes no princípio de poderem ser articuladas e utilizadas nas diferentes áreas, no respeito pelos princípios orientadores metodológicos, que permitirão a coesão da ação didática ao longo do ensino básico.

Escolher as metodologias adequadas ao agrupamento é tomar a decisão mais apropriada em função de vários elementos que recaem sobre a metodologia que as definem, caracterizam e

compõem a nível geral: as relações de comunicação; o material didático e a organização e gestão escolar. As relações de comunicação colocam em relevo um princípio de ação metodológica capaz de criar ambientes que favoreçam as interações entre docentes, alunos e encarregados de educação. Os recursos educativos disponíveis, também constituíram um conjunto de fatores importantes na definição das metodologias adotadas.

#### **Dimensão: 4. Recursos educativos**

##### **Critério 3 indicador: J - Adequação dos recursos educativos**

Constituem recursos educativos, nos termos da lei, os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa.

São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: os manuais escolares; as bibliotecas e mediatecas escolares; os equipamentos laboratoriais e oficinais; os equipamentos para educação física e desportos; os equipamentos para educação musical e plástica; os centros regionais de recursos educativos. (Lei 46/86, artigo n.º 41)

A adoção dos recursos educativos por parte do agrupamento revestiu-se de alguma complexidade. A tradição portuguesa na utilização dos recursos educativos resume-se praticamente à utilização dos manuais escolares e neste sentido, não é possível fazer manuais para cada projeto, são os projetos que terão de se adaptar. Por conseguinte, torna-se imperioso decidir sobre a sua escolha mais próxima ao estilo e conteúdo do PC e não fazê-lo seria negar o valor intrínseco do projeto curricular a favor do manual.

Todavia, os recursos educativos não se esgotam no manual do professor ou do aluno, há outros recursos de igual ou maior importância, como sejam: o material livro, excluindo o manual escolar e o material audiovisual, multimédia e, ainda, o material didático indiferenciado.

O caminho percorrido foi a definição prévia dos critérios gerais de seleção e sequencialização dos conteúdos e das linhas metodológicas e baseado nos indicadores emergentes procedeu-se à eleição dos recursos educativos que melhor se adaptavam aos objetivos delineados no projeto educativo e, objetivamente, no PC.

A opinião relativa à adequação dos recursos educativos está patente no Quadro 134.

Quadro 134 – Dados de opinião da dimensão “Recursos educativos”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Ítems	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Recursos educativos			
J1	A direção tem uma política expressa para a aquisição de recursos educativos	2,96	0,81
J2	A seleção de manuais escolares é sustentada em critérios previamente definidos	3,80	0,41
J3	O acesso aos recursos educativos tecnológicos é fácil (sala de informática, projetor multimédia, computador, quadro interativo, ...)	2,19	0,83
J4	A aquisição dos recursos educativos é sustentada pelas necessidades educativas dos alunos	2,93	0,73
J5	Utiliza o computador em contexto de sala de aula	2,33	0,88
J6	Utiliza o manual escolar em contexto de sala de aula	3,59	0,50
J7	Utiliza o quadro negro em contexto de sala de aula	3,52	0,70
J		Média	3,14 0,69

**Focus group - coordenadores de departamento**

Os recursos materiais são em quantidade suficiente com a exceção de equipamentos informáticos (computadores, impressoras, Internet sem fios, quadros interativos,...).

Os respondentes referiram que a seleção dos manuais escolares assentava em critérios previamente definidos ( $\bar{x} = 3,80$ ) e que o principal recurso educativo era o manual escolar ( $\bar{x} = 3,59$ ) a par do quadro negro ( $\bar{x} = 3,52$ ).

O computador era pouco utilizado em contexto de sala de aula ( $\bar{x} = 2,33$ ), sendo este facto acompanhado por um acesso difícil aos recursos educativos tecnológicos ( $\bar{x} = 2,19$ ). Os coordenadores de departamento concordaram com a escassez dos equipamentos informáticos.

Em suma, foram estabelecidas indicações de carácter geral da forma de promoção, utilização e racionalização dos recursos educativos, assim como, a sua relação com as metodologias vinculadas.

O agrupamento estabeleceu os critérios para a seleção de “manuais escolares coerentes com o projeto educativo da escola e adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos” (DL n.º 43/89, artigo 9.º, alínea a)).

As decisões para a seleção e utilização dos distintos materiais curriculares são importantes face à sua adequação ao processo de ensino e de aprendizagem, definido em torno das competências, conteúdos e metodologias utilizadas e no desenvolvimento do PC.

O material curricular deverá estar ao serviço do PC e não o contrário, pois a sua utilização deverá estar em concordância com o progresso tecnológico, para que os alunos se revejam na sua escola e lhes proporcione um desenvolvimento integral sustentado sem, contudo, preterir a



análise crítica do uso e gestão do material curricular por parte de alunos e docentes.

A aquisição de recursos educativos deverá ser sustentada pelas necessidades educativas do agrupamento, com critérios de otimização das funções educativas dos recursos educativos inovadores, geradores de motivação e facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem.

#### **Dimensão: 5. Avaliação das aprendizagens**

##### **Critérios e indicadores:**

L1 - Adequação dos critérios de avaliação das aprendizagens

L2 - Adequação dos critérios de classificação das aprendizagens

L3 - Adequação dos critérios de progressão e retenção

L4 - Adequação dos critérios de reapreciação dos resultados da avaliação

L5 - Adequação dos critérios de avaliação dos casos especiais de progressão

L6 - Adequação dos critérios de avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial

L7 - Adequação dos critérios de registo da avaliação no processo individual do aluno

L8 - Adequação dos critérios de elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens

L9 - Adequação dos critérios de participação da comunidade educativa no processo de avaliação

A finalidade da avaliação é melhorar e regular, de forma progressiva, a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem que os docentes desenvolvem e verificar como cada aluno se apropria das competências e conteúdos estabelecidos.

Os estabelecimentos de ensino devem definir, por conseguinte, as características do processo de avaliação, o que implica a realização da avaliação formativa e sumativa nos termos da lei.

Segundo Antúñez *et al.*, (2001) é a partir destes pressupostos que se devem estabelecer os critérios de avaliação das aprendizagens, que permitem reconhecer os tipos e níveis de aprendizagem e os conteúdos para cada área, em cada ciclo, de acordo com as competências definidas. Neste sentido, a avaliação pode entender-se como o processo de conhecimento, em cada momento, do nível de adaptação do PC ao contexto onde está inserido. Um dos procedimentos fundamentais é estabelecer e aplicar os critérios gerais de avaliação de aprendizagem dos alunos, conforme está consignado no DN n.º 30/2001, ao estabelecer os

princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico, onde refere que o processo de avaliação deve conter os critérios de avaliação.

O mesmo normativo estabelece os princípios que a avaliação das aprendizagens deve respeitar, ou seja:

consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem;

primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;

valorização da evolução do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo;

transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados. (DN n.º 30/2001, n.º 6, alínea a), b), c) e d))

A avaliação das aprendizagens deve permitir ao docente saber que competências definidas no PC foram adquiridas e em que nível, pelos alunos, através do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem estabelecido. Também deve permitir reestruturar todo o processo sempre que os objetivos traçados não estejam a ser cumpridos.

Antúñez *et al.*, (2001) define os princípios básicos da avaliação das aprendizagens que se devem aplicar ao projeto curricular: os objetivos devem ser amplos e flexíveis, com a capacidade de se adaptarem aos distintos contextos; os procedimentos da avaliação devem contribuir para a orientação da ação educativa; a avaliação deve abarcar todo o processo de ensino aprendizagem; a avaliação dos alunos deve ter como referente não só a progressão e retenção mas, também, a orientação, o reforço dos conhecimentos ou habilidades insuficientemente adquiridas e a necessária adaptação curricular; a avaliação deve ser diversa, quanto à utilização de diferentes técnicas, instrumentos e profissionais implicados; a avaliação deve ser contínua, progressiva, flexível e sistemática, realizada pelos docentes e baseada nas necessidades e características dos alunos.

O Quadro 135 explicita os resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar e do *focus group* aos coordenadores de departamento sobre a adequação dos critérios de avaliação das aprendizagens, dos critérios de classificação das aprendizagens, de progressão e retenção, de reapreciação dos resultados da avaliação, de avaliação dos casos especiais de progressão, de avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial, de registo da avaliação no processo individual do aluno,

de elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens e de participação da comunidade educativa no processo de avaliação.

Quadro 135 – Dados de opinião da dimensão “Avaliação das aprendizagens”

<b>Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar</b>			
Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Critérios de avaliação das aprendizagens			
L1	Estão definidos os critérios de avaliação das aprendizagens	3,89	0,32
L2	Os critérios de avaliação são um instrumento útil para a avaliação das aprendizagens dos alunos	3,81	0,40
L3	Os critérios de avaliação são passíveis de apropriação por todos os atores educativos	3,63	0,56
L4	O agrupamento assegura a participação dos alunos e dos encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens	3,56	0,58
L5	Os departamentos curriculares asseguram a coordenação de procedimentos e formas de atuação comuns no domínio da avaliação das aprendizagens	3,59	0,50
L6	Os critérios de avaliação foram operacionalizados para a(s) área(s) que leciona	3,56	0,51
L7	Explicita os critérios de avaliação aos alunos no início de cada ano escolar	3,81	0,49
L8	Explicita os critérios de avaliação aos encarregados de educação no início de cada ano escolar	3,65	0,49
L9	Negoceia com os alunos os critérios de avaliação	2,30	0,88
L10	Pondera a avaliação em função dos critérios definidos	3,71	0,46
L11	Avalia as aprendizagens ligadas à componente do currículo de carácter transversal na(s) área(s) que leciona (educação para a cidadania, desenvolvimento da língua portuguesa e utilização das TIC)	3,43	0,51
L1		Média	3,54
Indicador: Critérios de classificação das aprendizagens			
L12	Os critérios de classificação dos alunos que utiliza são comuns ao agrupamento	3,75	0,44
L2		Média	

#### ***Focus group* - coordenadores de departamento**

Estão definidos os critérios de avaliação para cada ciclo de ensino e ano de escolaridade.

Estão definidos os critérios de classificação das aprendizagens.

Cabe a cada grupo disciplinar proceder à operacionalização dos critérios de avaliação das aprendizagens.

Os critérios de avaliação das aprendizagens na opinião dos coordenadores de departamento e dos subcoordenadores de grupo disciplinar estavam totalmente adequados aos alunos do agrupamento. Apenas o indicador “Negoceia com os alunos os critérios de avaliação” foi classificado como parcialmente inadequado ( $\bar{x} = 2,30$ ). Os critérios de classificação utilizados pelos docentes para avaliação dos alunos eram comuns ao agrupamento.

Os dados recolhidos através da análise de conteúdo ao PC revela a ausência da definição dos critérios de progressão e retenção, dos critérios de reapreciação dos resultados da avaliação, dos critérios de avaliação dos casos especiais de progressão, dos critérios de avaliação dos

alunos abrangidos pela modalidade de educação especial, dos critérios de registo da avaliação no processo individual do aluno, dos critérios de elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens e dos critérios de participação da comunidade educativa no processo de avaliação, tomando como referente o DN n.º 1/2005.

Os critérios de avaliação estão focados na compreensão dos processos educativos, para possibilitar o ajustamento da ação pedagógica e estabelecer um juízo de valor sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, pelo que devem possuir uma relação umbilical com a tomada de decisões e centrar-se nos processos básicos que articulam o PC com as finalidades do agrupamento. A sua definição estará, assim, de acordo com os princípios e orientações do currículo nacional e do PE e constituirão referenciais comuns, no interior de cada escola. O PC estabelecerá os critérios de classificação para cada ciclo e ano das áreas curriculares disciplinares e não disciplinar – Área de projeto, para realizar uma avaliação criterial, sustentada pela definição de competências previamente definidas.

As informações resultantes da avaliação formativa e sumativa conduzem à atribuição de uma classificação, que tem efeitos em cada uma das disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. Os efeitos da avaliação sumativa dão origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, para as quais deverão ser definidos os critérios de avaliação.

A decisão de progressão ou de retenção do aluno é uma decisão pedagógica, sustentada por critérios, tomada sempre pelo professor titular de turma, ouvidos os conselhos de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

Depois de ter sido estabelecido o que o agrupamento considera fundamental avaliar deverão ser estabelecidos os tipos de instrumentos que se aplicam para obter informação pertinente para a avaliação. Os instrumentos devem respeitar a perspetiva de avaliação que a escola definiu para as modalidades de avaliação formativa e sumativa. Esses instrumentos deverão ser variados e adequados às capacidades dos alunos, assim como, às competências, conteúdos e metodologias definidos no âmbito do PC.

O agrupamento deverá definir os critérios de reapreciação dos resultados da avaliação para a eventualidade de as decisões decorrentes da avaliação de um aluno no 3.º período poderem ser objeto de um pedido de reapreciação, por parte do encarregado de educação ao órgão de direção executiva.

Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta,

poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, segundo algumas exigências normativas e em função dos critérios definidos pelo estabelecimento de ensino. Os alunos da educação especial deverão ser avaliados de acordo com o regime de avaliação definido para os restantes alunos, exceto aqueles que tenham, no seu programa educativo individual, condições de avaliação próprias, sendo avaliados nos termos aí configurados e a tomada de decisão relativa à sua progressão ou retenção baseada no referido programa.

Os procedimentos de registo da componente eminentemente pedagógica no dossiê individual do aluno serão matéria para a definição de critérios, para haver uniformidade no léxico utilizado e no seu preenchimento. O documento acompanhará o aluno durante o ensino básico, proporcionará uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno e facilitará o acompanhamento e intervenção adequados dos professores, encarregados de educação e, eventualmente, outros técnicos, no processo de aprendizagem (conforme estabelecido no regulamento interno).

Os encarregados de educação são um dos intervenientes envolvidos no processo de avaliação. É necessário que se estabeleçam os princípios da participação dos encarregados de educação no processo de avaliação.

#### **Dimensão: 6. Atividades de enriquecimento curricular**

##### **Critérios e indicadores:**

M1 - Adequação das AEC do 1.º ciclo;

M2 - Adequação da avaliação das AEC do 1.º ciclo;

M3 - Adequação das AEC do 2.º e 3.º ciclos;

M4 - Adequação da avaliação das AEC do 2.º e 3.º ciclos;

M5 - Adequação da visibilidade das AEC.

As atividades de enriquecimento curricular foram escolhidas pelo agrupamento, de entre as que a autarquia proporcionou, sendo a disciplina de inglês de caráter obrigatório. Nas escolas do agrupamento, e no âmbito do desenvolvimento do projeto educativo, as atividades implementadas foram o apoio ao estudo, o inglês, a expressão dramática, a expressão físico-motora e as tecnologias da informação e da comunicação.

A oferta das AEC foi diferenciada, para cada ciclo. No 1.º ciclo, a gestão e planificação destas áreas concretizou-se no âmbito do conselho de ano, sendo a supervisão das mesmas da responsabilidade do professor titular da turma. No 2.º e 3.º ciclos, as atividades desenvolveram-

se em torno de clubes, nomeadamente, o “Clube de culinária” e o “Desporto escolar”.

O Quadro 136 apresenta os dados de opinião dos inquiridos (subcoordenadores de grupo disciplinar e coordenadores de departamento) relativamente à adequação da avaliação das AEC do 1.º ciclo, do 2.º e 3.º ciclos e sua avaliação, assim como a sua visibilidade.

Quadro 136 – Dados de opinião da dimensão “Atividades de enriquecimento curricular”

#### Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: AEC do 1.º ciclo			
M11	As AEC potenciam o sucesso educativo dos alunos	2,25	0,50
M12	As AEC desenvolvidas desenvolvem-se em espaços físicos apropriados	1,75	0,96
M13	As AEC possuem os recursos educativos necessários para o seu desenvolvimento	1,50	0,58
M14	Estão definidas as competências, objetivos, conteúdos e metodologias para as AEC	3,75	0,50
M15	Há reuniões de departamento periódicas de articulação entre os docentes titulares de turma e os docentes/animadores das AEC	3,75	0,50
M16	As AEC são de pendor lúdico	1,00	0,00
M17	As AEC desenvolvem-se em horário adequado	1,00	0,00
M1		Média	2,14
Indicador: Avaliação das AEC do 1.º ciclo			
M28	Foi definido o processo de avaliação das atividades	1,75	0,50
M29	Os docentes/animadores das AEC participam na avaliação trimestral	3,50	0,58
M210	A avaliação dos alunos das AEC está registada na sua ficha de avaliação trimestral	1,00	0,00
M2		Média	2,08
Indicador: AEC do 2.º e 3.º ciclos			
M311	As AEC definidas estão em conformidade com as orientações do PE	2,32	0,72
M312	Foram definidas as competências, objetivos, conteúdos e metodologias para as AEC	2,27	0,70
M313	As AEC definidas provem o sucesso educativo dos alunos	2,09	0,81
M3		Média	2,23
Indicador: Avaliação das AEC do 2.º e 3.º ciclos			
M414	Está definido o processo de avaliação para as AEC	2,09	0,61
M415	As AEC são objeto de avaliação em conselho de turma	2,00	0,69
M4		Média	2,05
Indicador: Visibilidade das AEC			
M516	Os promotores divulgam os objetivos das AEC e mobilizam os alunos	1,77	0,81
M517	As AEC proporcionam uma visibilidade acrescida do agrupamento	1,73	0,70
M5		Média	1,75

#### Focus group - coordenadores de departamento

A oferta de AEC no 1.º ciclo é da responsabilidade da Câmara Municipal, exceto o inglês que é de oferta obrigatória cabendo ao agrupamento a organização e gestão do seu currículo. O facto da oferta das diversas atividades estarem sobre alçada da edilidade condiciona o cumprimento dos objetivos do projeto educativo.

A oferta das AEC no 2.º e 3.º ciclos são da responsabilidade do agrupamento e traduzem-se na realização de projetos, clubes e ateliers.

O departamento do 1.º ciclo supervisiona as AEC em articulação com os respetivos docentes.

As atividades de enriquecimento curricular (AEC) na opinião dos inquiridos, em termos latos, não eram adequadas. No que concerne às AEC do 1.º ciclo, a apreciação, relativamente à promoção do sucesso educativo dos alunos, ao seu desenvolvimento em espaços físicos apropriados e a existência de recursos educativos necessários para o seu desenvolvimento foi considerada parcialmente inadequada. Os itens “As AEC são de pendor lúdico” e “As AEC desenvolvem-se em horário adequado” foram classificados como totalmente adequados ( $\bar{x} = 1,00$ ) em total concordância ( $\sigma = 0,00$ ). Contudo, foram definidas as competências, objetivos, conteúdos e metodologias ( $\bar{x} = 3,75$ ) e desenvolveram-se reuniões de articulação entre os docentes. Em relação à avaliação das AEC do 1.º ciclo, o seu processo de avaliação e o registo foi inadequado, todavia, os docentes/animadores das AEC participaram na avaliação trimestral.

Quanto às AEC do 2.º e 3.º ciclos, o seu planeamento, implementação e avaliação foram parcialmente inadequadas. O indicador “Visibilidade das AEC” refletiu a avaliação feita às AEC como parcialmente inadequada. As opiniões dos respondentes revelaram algumas contradições relativamente aos dados recolhidos através da análise documental, pois o PC não contemplava qualquer orientação para a conceção, desenvolvimento e avaliação das AEC. Contudo, foi-nos dado a observar a existência de reuniões de articulação e de avaliação no 1.º ciclo entre os docentes titulares de turma e os docentes/animadores das AEC.

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de julho, refere no seu articulado que as AEC devem ser objeto de planificação pelos órgãos de gestão pedagógica de forma articulada com os municípios e selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento e devem constar do respetivo plano anual de atividades. Através do envolvimento direto dos conselhos de ano, devem garantir os mecanismos necessários à sua avaliação, de modo a aferir da qualidade e do seu contributo para o sucesso educativo dos alunos.

Todavia, a oferta das AEC no agrupamento está dependente e condicionada pela Câmara Municipal que gere os recursos humanos e não se pauta, necessariamente, pelo cumprimento dos objetivos do PE.

No entanto, a planificação e a supervisão pedagógica dos técnicos das AEC no 1.º ciclo são da responsabilidade do agrupamento, competindo ao professor titular do 1.º ciclo garantir a sua articulação. A atividade de supervisão pedagógica deve exercer-se através de: programação das atividades; acompanhamento das atividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras; avaliação da sua realização; reuniões com os encarregados de educação e observação das AEC segundo as orientações do regulamento interno. No 2.º e 3.º ciclos o que

nos foi dado a observar é que as AEC não se desenvolvem em paralelo com os objetivos do PE mas, em conformidade, e com os interesses e apetências de alguns membros da comunidade educativa, o que não corresponde necessariamente à falta de qualidade das mesmas, mas à ausência de sentido.

Concluindo, o agrupamento não cumpria algumas facetas da lei, nomeadamente, no que respeita ao regulamento interno, na planificação do desenvolvimento curricular e no rigor da avaliação, pelo que consideramos que as atividades de enriquecimento curricular eram desadequadas.

#### **Dimensão: 7. Plano anual e plurianual de atividades**

##### **Critérios e indicadores:**

N1 - Qualidade da construção e desenvolvimento do PAA;

N2 - Qualidade da avaliação do PAA.

A concretização da autonomia tem como suporte vários documentos, reconhecidos pela administração educativa na prescrição da tomada de decisões no domínio pedagógico, situando-se, em primeiro lugar, o projeto educativo do agrupamento, que é operacionalizado pelo projeto curricular do agrupamento, pelo projeto curricular de turma, pelo regulamento interno e pelo plano anual de atividades.

No quadro da autonomia, o plano anual de atividades constitui

o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos. (DL n.º 115-A/98, artigo 3.º, n.º 2, alínea c))

O conselho pedagógico apresenta propostas para a elaboração do plano anual de atividade em conformidade com Ramos (1997: 380) que refere que “os planos de atividades, anualmente concebidos e realizados, decorrem do PE e do [PC] e têm como função operacional realizar os respectivos ajustamentos e actualizações, apoiados em dispositivos de avaliação.”

Registamos que, com carácter excecional, poderão ser levadas a conselho pedagógico, pelos respetivos coordenadores, propostas de atividades emergentes ao longo do ano letivo que não foram possíveis de incluir aquando da sua elaboração. As atividades desenvolvidas no âmbito do PAA são objeto de avaliação, por parte do(s) promotor(es). Os resultados da avaliação são entregues no prazo de quinze dias ao coordenador do departamento curricular respetivo. No final do ano letivo, os coordenadores apresentam em conselho pedagógico o resultado das



avaliações feitas em matriz própria.

O Quadro 137 apresenta o resultado da avaliação da qualidade dos seguintes indicadores: construção e desenvolvimento do PAA e avaliação do PAA.

Quadro 137 – Dados de opinião da dimensão “Plano anual e plurianual de atividades”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Construção e desenvolvimento do PAA			
N11	As atividades desenvolvidas estão adequadas aos objetivos definidos no PE	3,63	0,49
N12	As atividades desenvolvidas contribuem para o sucesso educativo dos alunos	3,67	0,48
N13	Participou na construção do PAA	3,56	0,58
N1		Média 3,62	0,52
Indicador: Avaliação do PAA			
N24	Avalia formalmente (produção de um relatório) as atividades desenvolvidas	3,85	0,36
N25	As atividades desenvolvidas são objeto de análise em reunião de departamento	3,78	0,51
N2		Média 3,81	0,43

**Focus group - coordenadores de departamento**

Está instituído no PC o processo comum de construção, desenvolvimento e avaliação do PAA.

A construção do PAA é feita em reunião de grupo disciplinar, tendo em atenção as prioridades do PE, em conformidade com as orientações do departamento e conselho pedagógico.

O PAA contempla atividades de grande envergadura, sustentadas no PEE, que envolvem todo o agrupamento.

Todas as atividades são avaliadas em reuniões, em documento próprio, de forma a refletir sobre o que foi positivo ou negativo para que no futuro se melhorem e corrijam situações ou se repitam atividades que surtam esplêndidos resultados para o desenvolvimento dos alunos.

Na opinião das lideranças intermédias, o processo de construção e desenvolvimento ( $\bar{x} = 3,62$ ) do PAA estava totalmente adequado, assim como a sua avaliação ( $\bar{x} = 3,81$ ). Os dados provenientes da análise documental e observação estão em linha com os dados de opinião.

O plano anual de atividades caracteriza-se pelo conjunto de todas as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, em concordância com o disposto no PE, PC e nos diversos PCT, consubstanciado num documento definidor das atividades no que concerne aos seus objetivos, responsáveis, meios envolvidos, espaço e tempo de realização e avaliação. São incluídas no PAA todas aquelas atividades que decorrem para além do normal desenvolvimento das aulas, em que pelas características ou envolvimento se reflitam intencionalmente para além do grupo turma. O PAA deve surgir de propostas apresentadas pelos docentes, não docentes ou outros elementos com representação nos órgãos da escola mas, preferencialmente, pelos alunos, nomeadamente através dos professores titulares na monodocência e pelos diretores de turma. Devem as atividades envolver na medida do possível a comunidade educativa em geral, ou refletir-se positivamente nesta.

**Dimensão:** 8. Projeto curricular de turma

**Critério e indicador:** O - Pertinência do roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT.

O PCT é elaborado pelo professor titular de turma, educador titular de grupo ou conselho de turma, tendo em conta a realidade e de forma a garantir o seu cumprimento.

As linhas orientadoras, informalmente utilizadas pelos docentes na elaboração dos PCT são a caracterização do contexto socioeconómico, atitudinal e cognitivo da turma, respeitando as prioridades do PE e do PC. Por fim, definem um plano de ação para o processo de desenvolvimento curricular que comporta o planeamento, execução e avaliação do projeto.

Aos coordenadores de departamento e subcoordenadores de grupo disciplinar foi aplicado, respetivamente, o método de recolha de dados *focus group* e inquérito por questionário, que tinha como objetivo conhecer as suas opiniões acerca da pertinência do roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT e que se apresentam no Quadro 138.

Quadro 138 – Dados de opinião da dimensão “Projeto curricular de turma”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT			
O1	O PC define o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT	3,50	0,51
O2	As orientações para a construção, desenvolvimento e avaliação do PCT são apropriadas à sua operacionalização	3,25	0,46
O3	O PCT é objeto de análise por parte da direção/departamento curricular	3,04	0,62
O		Média	3,12 0,74

**Focus group - coordenadores de departamento**

Está instituído um processo comum de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT.

A operacionalização do PCT é assente nas orientações curriculares e nos documentos orientadores do agrupamento PE, PC, PAA, assim como, nos projetos de enriquecimento curricular, em conformidade a especificidade de cada turma.

O PCT no 1.º ciclo é da responsabilidade de cada docente titular de turma e no 2.º e 3.º ciclos é da responsabilidade do diretor de turma coadjuvado pelos docentes da turma.

Os dados de opinião relatam a existência de um roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT e de que o PCT era objeto de apreciação pela direção ou pelo departamento curricular. Contudo, os dados da análise de conteúdo feita ao PC demonstraram não haver qualquer referência ao PCT. Esta aparente contradição pode ter justificação na existência de uma matriz assumida oficiosamente pelos docentes, que foi utilizada para a operacionalização

do PCT e segundo os inquiridos foi claramente adequada. Os dados recolhidos permitiram-nos verificar que havia alguns procedimentos comuns na elaboração do PCT: a primeira fase do processo de construção do PCT deveria estar concluída até ao final do 1.º período; no 2.º e 3.º ciclos, o PCT era entregue a todos os docentes do conselho de turma; os trabalhos para a realização de aplicação do PCT deveriam decorrer com uma frequência nunca inferior a uma reunião por período, sendo este o ponto único da ordem de trabalhos ; no final do ano letivo, o documento elaborado, com todas as modificações entretanto introduzidas e sua fundamentação, seria entregue na direção, em suporte digital; o documento original ficaria arquivado nos respetivos estabelecimentos de ensino, sob responsabilidade dos coordenadores de estabelecimento (1.º ciclo e pré-escolar) e dos coordenadores dos diretores de turma (2.º e 3.º ciclo) de modo a garantir a transmissão de informação, no ano letivo seguinte, aos professores.

#### **Dimensão: 9. Biblioteca escolar**

##### **Critérios e indicadores:**

- P1 - Qualidade do apoio ao desenvolvimento curricular;
- P2 - Qualidade da leitura e literacia;
- P3 - Qualidade dos projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade;
- P4 - Qualidade da gestão da BE.

A biblioteca é entendida como um conjunto de espaços educativos que pertencem e cumprem as orientações da rede de bibliotecas escolares, têm como missão formar leitores competentes e críticos, em qualquer tipo de suporte e assumem-se como espaços educativos essenciais ao desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento.

A biblioteca escolar do agrupamento, de acordo com as prioridades educativas, promove os objetivos delineados no PE, através da plena utilização dos recursos existentes, apoiando docentes e discentes na execução de trabalhos e projetos de âmbito curricular e de desenvolvimento curricular, participando no desenvolvimento global e na formação dos alunos, estimulando a apetência para a aprendizagem, criando as condições para o prazer de ler, o interesse pelas ciências, pela arte e pela cultura. Apoiar, ainda, o desenvolvimento curricular, trabalhando com os professores na planificação e criação de situações de aprendizagem que visem o desenvolvimento das competências definidas para o ensino básico. Também colabora no desenvolvimento das competências digitais e de informação dos alunos.

A biblioteca escolar desenvolve um plano de ação que abrange as seguintes dimensões:

No “Apoio ao desenvolvimento curricular” desenvolve a articulação curricular com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e os docentes responsáveis pelas áreas curriculares não disciplinares, serviços de apoio especializados e educativos, PTE e a outros programas e projetos curriculares de ação, inovação pedagógica e formação existentes, assim como, promove o ensino em contexto de competências tecnológicas e digitais. Na dimensão da “Leitura e literacia” fomenta a promoção da leitura, a integração da biblioteca nas estratégias e programas de leitura, em articulação com as estruturas pedagógicas. No âmbito da dimensão “Projetos e Parceiras” envolve a biblioteca em projetos regionais e nacionais participando em inúmeros concursos com elevada participação da comunidade educativa. Por último, a “Gestão da BE” pauta-se pela eficácia e eficiência da gestão dos recursos físicos, humanos e materiais.

O Quadro 139 apresenta os dados da avaliação efetuada à dimensão “Biblioteca escolar” sobre a qualidade dos indicadores de apoio ao desenvolvimento curricular, da leitura e literacia, dos projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade e da biblioteca escolar.

Quadro 139 – Dados de opinião da dimensão “Biblioteca escolar”

<b>Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar</b>				
Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$	
Indicador: Apoio ao desenvolvimento curricular				
P11	A BE é uma parceria estratégica no processo de ensino/aprendizagem	3,59	0,57	
P12	A BE coopera com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica	3,59	0,50	
P13	A BE promove programas/projetos curriculares de ação, inovação pedagógica	3,52	0,64	
P14	A BE integra o plano de ocupação dos tempos escolares	3,59	0,57	
P1		Média	3,57	0,57
Indicador: Leitura e literacia				
P25	A BE contribui para a promoção dos hábitos leitura e desenvolvimento das literacias dos alunos	3,78	0,42	
P26	A BE desenvolve programas de leitura	3,78	0,42	
P2		Média	3,78	0,42
Indicador: Projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade				
P37	A BE promove a aquisição e desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo autónomos	3,56	0,51	
P38	A BE promove a dinamização de atividades livres, de carácter lúdico e cultural	3,59	0,50	
P39	A BE desenvolve projetos que potenciam o sucesso educativo dos alunos	3,48	0,51	
P310	A BE estimula a participação da comunidade educativa em torno da promoção da leitura	3,56	0,51	
P3		Média	3,55	0,51

Indicador: Gestão da biblioteca escolar (BE)			
P411	A BE possui uma organização e gestão adequada às necessidades dos utilizadores	3,74	0,45
P412	A BE possui um fundo documental adequado às necessidades dos utilizadores	3,52	0,64
P4213	A BE é valorizada pela comunidade educativa	3,52	0,51
P414	A BE possui equipamentos informáticos adequados às necessidades dos utilizadores	3,50	0,71
P415	A BE divulga as atividades que promove	3,67	0,48
P4	Média	3,59	0,56

#### ***Focus group* - coordenadores de departamento**

Existe uma forte cultura de participação entre a biblioteca escolar e as turmas.  
 A biblioteca escolar constitui-se como o recurso educativo de excelência do agrupamento.  
 A biblioteca escolar promove a articulação com todos os departamentos curriculares.

A análise dos resultados sobre a biblioteca escolar é inequívoca da sua total adequação.

É de referir que o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) disponibiliza um modelo obrigatório para a autoavaliação das bibliotecas escolares. Neste contexto, não faz sentido haver uma duplicação de avaliações. Contudo, a autoavaliação da biblioteca deve ser incorporada no processo de autoavaliação do próprio agrupamento, dada a sua relação estreita com sua missão e objetivos. Os resultados do processo de autoavaliação da RBE estão em plena concordância com os resultados obtidos através da avaliação do PC.

#### **Dimensão: 10. Plano tecnológico**

##### **Critérios e indicadores:**

- Q1 - Desenvolvimento do plano de ação do PTE;
- Q2 - Desenvolvimento dos equipamentos informáticos;
- Q3 - Desenvolvimento dos projetos do PTE.

O plano tecnológico para a educação (PTE) tem como objetivos fomentar a introdução generalizada das TIC em todas as dimensões da vida da comunidade escolar, servindo de catalisador para a transformação dos conceitos e das práticas de professores, alunos e encarregados de educação quanto à gestão e implementação do ensino e da aprendizagem.

A estratégia seguida foi a organização do acesso aos recursos e a sua utilização fomentando o uso dos meios disponibilizados. Contudo, o agrupamento possui um número insuficiente de equipamentos informáticos que condicionam o desenvolvimento do PTE.

O Quadro 140 apresenta a avaliação que incidiu sobre a dimensão “Plano tecnológico”.

Quadro 140 – Dados de opinião da dimensão “Plano tecnológico”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Plano de ação do PTE			
Q11	O plano de ação do PTE potencia a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem	3,63	0,49
Q12	Há uma política expressa de utilização das TIC	3,56	0,64
Q13	O agrupamento desenvolve formação na área das TIC	2,37	0,49
Q1		Média	3,19 0,54
Indicador: Equipamentos informáticos			
Q24	Os equipamentos informáticos são suficientes para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem	2,42	1,21
Q25	A velocidade da internet condiciona a sua utilização	2,12	0,91
Q26	O acesso à internet é possível em todos os espaços escolares	2,30	1,03
Q27	O cartão eletrónico potencia a regulação da organização e gestão do agrupamento	2,44	1,01
Q28	Os equipamentos informáticos estão em bom estado de utilização	2,48	1,16
Q29	O software está atualizado	2,37	1,01
Q2		Média	2,36 1,05
Indicador: Projetos do PTE			
Q310	O agrupamento desenvolve o projeto “Mais-Escola.pt” (portal com funcionalidades de partilha de conteúdos, ensino à distância e comunicação (plataforma e-learning))	2,30	1,17
Q311	O agrupamento desenvolve o projeto “Escola Simplex” (Plataforma eletrónica de apoio à gestão)	2,04	0,90
Q312	O agrupamento desenvolve o projeto “Formação Pro” (formação e certificação de competências TIC)	2,19	0,96
Q313	O agrupamento desenvolve o projeto “Avaliação Eletrónica” (utilização de meios informáticos na avaliação escolar: testes diagnósticos, exercícios, avaliação sumativa, ...)	2,44	1,01
Q314	O agrupamento desenvolve projetos de integração das TIC nos métodos de ensino e de aprendizagem	2,48	1,16
Q3		Média	2,29 1,04

**Focus group - coordenadores de departamento**

Os departamentos curriculares promovem o desenvolvimento das TIC, nomeadamente na utilização do correio eletrónico para as comunicações dentro do agrupamento e como recurso educativo ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, a falta de equipamentos informáticos, o seu estado de manutenção e desatualização do software condiciona fortemente a sua utilização.

Nos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e 1.º ciclo não existe Internet sem fios.

Não há salas equipadas com computadores que permitam o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem sustentadas em metodologias que envolvam as TIC.

O recurso aos computadores Magalhães é ineficaz por falta de apoio técnico, logística da sua utilização, falta de formação técnica e metodológica dos docentes, deterioração do equipamento e a existência de muitos alunos por turma sem computador.

Os impactos do desenvolvimento do plano tecnológico nas aprendizagens dos alunos têm sido parcos pelos condicionalismos acima mencionados.

De acordo com os dados recolhidos dos inquéritos por questionário e entrevista, cruzando-os com os dados da observação realizados pelo investigador, existiu uma unanimidade nas suas

opiniões relativamente ao desenvolvimento do plano tecnológico da educação.

Consideraram haver uma política expressa de utilização das TIC no agrupamento, que se traduziu num plano de ação, potenciador da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, há um elevado número de fatores que condicionam o sucesso efetivo do plano de ação, tais como: falta de formação na área das TIC; equipamentos informáticos em quantidade insuficiente e desatualizados; e, ainda, a pouca qualidade do serviço da internet.

O desenvolvimento dos projetos associados ao PTE foi considerado parcialmente inadequado.

O plano tecnológico da educação ao nível pedagógico deveria promover a integração da utilização das TIC nas atividades letivas e não letivas, rentabilizando os meios informáticos disponíveis e generalizando a sua utilização por todos os elementos da comunidade educativa. O plano de ação anual deveria ser concebido no quadro do projeto educativo do agrupamento e do respetivo plano de atividades, em conjunto com os órgãos de administração e gestão. É função do coordenador colaborar no levantamento de necessidades de formação em TIC dos professores do agrupamento, identificando as suas necessidades de formação. Ao nível técnico deveria zelar pelo funcionamento dos equipamentos informáticos e das redes no agrupamento.

#### **Dimensão:** 11. Formação dos docentes

##### **Critério e indicador:** R - Qualidade da formação contínua

A autonomia pedagógica conferida às escolas e a existência de um currículo nacional não totalmente prescritivo, abre portas aos docentes para a construção, desenvolvimento e avaliação dos seus próprios projetos educativos e curriculares. Neste quadro, é indispensável uma formação particular dos docentes para o cumprimento integral das exigências das novas funções.

A LBSE confere esses princípios gerais sobre a formação dos docentes, donde se destacam os que poderão ser manipulados ao nível da escola:

Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;

Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;

Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;

Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem. (Lei n.º 46/86, artigo 30.º)

Neste espaço da formulação de princípios conferidos pela Lei de Bases, o DL n.º 43/89 estabelece que “a autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, com a (...) formação do pessoal docente” (Preâmbulo do DL n.º 43/89), competindo à escola:

Participar na formação e actualização dos docentes;

Inventariar carências respeitantes à formação dos professores no plano das componentes científica e pedagógico-didáctica;

Elaborar o plano de formação e actualização dos docentes;

Mobilizar os recursos necessários à formação contínua, através do intercâmbio com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes;

Emitir parecer sobre os programas de formação dos professores a quem sejam atribuídos períodos especialmente destinados à formação contínua;

Promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas. (Lei n.º 46/86, artigo 14.º)

Sendo da competência da escola a “formação dos seus recursos humanos” (DL n.º 115-A/98, artigo 3.º, n.º 3, do), cabe ao conselho pedagógico a “coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios (...) da formação inicial e contínua do pessoal docente” (DL n.º 115-A/98, artigo 24.º) para a qual deverá

elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente (...), em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respetiva execução; [e] propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação. (DL n.º 115-A/98, artigo 26.º, alínea f) e l))

Por conseguinte, é reconhecido a todos os docentes o direito à formação contínua, que deverá ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais. A formação deverá ser concretizada segundo a égide do plano de formação da escola/agrupamento constante no PC, no cumprimento do PE.

A formação dos docentes está centrada nos problemas concretos emergentes do agrupamento, com o intuito de os dotar de competências necessárias e suficientes, para a resolução das dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação efetuada pelos inquiridos, expressa no Quadro 141, traduz a sua opinião relativamente



à qualidade da formação contínua.

Quadro 141 – Dados de opinião da dimensão “Formação contínua”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Formação contínua			
R1	O plano de formação está em conformidade com os objetivos do PE	3,15	0,36
R2	A oferta formativa das instituições de formação dá resposta às suas necessidades de formação	2,65	0,85
R3	O agrupamento promove formação em áreas com resultados deficitários	2,81	0,88
R		Média 2,87	0,70

**Focus group - coordenadores de departamento**

A formação contínua dos docentes está centrada nas suas necessidades de formação.

O conselho pedagógico no início de cada ano escolar faz o levantamento das necessidades de formação dos docentes.

Os docentes inquiridos consideraram o plano de formação claramente adequado ( $\bar{x} = 3,22$ ) revelando um consenso de alta concordância ( $\sigma = 0,36$ ). Claramente adequada consideraram a oferta formativa face às necessidades formativas.

Para determinar as necessidades e procura de formação, será necessário fazer um estudo aprofundado sobre as carências de formação dos docentes e os requisitos que deverão possuir, para a resolução dos problemas detetados na escola e melhoria dos serviços prestados. Os objetivos de formação para o agrupamento só deverão ser definidos quando sustentados nas reais necessidades de formação dos docentes e alunos. Cabe aos próprios docentes decidir sobre a sua formação, enquadrada no âmbito do PE.

A formação dos docentes deverá ter como matriz a valorização, atualização e satisfação pessoal mas, também, colmatar deficiências de formação particulares face às exigências específicas de determinado contexto. Os estabelecimentos de ensino devem estabelecer protocolos de cooperação entre as instituições de formação para que se adeque a oferta de formação à procura, quando esta é estabelecida em torno de um PC.

**Dimensão:** 12. Autoavaliação

**Critério e indicador:** S - Qualidade do desenvolvido da autoavaliação.

Os dados recolhidos através da análise documental ao PE, ao PC e às atas do conselho pedagógico e da observação revelaram que o processo de autoavaliação não era estruturado em práticas de autoavaliação sistemáticas numa perspetiva de gestão escolar de excelência, através

de processos de melhoria contínua em função dos recursos disponíveis. Neste sentido, a promoção da melhoria da qualidade da organização da escola e dos seus níveis de eficiência e eficácia ficam comprometidos.

Contudo, registamos algumas ações da prática de autoavaliação sem consistência mobilizadora para a construção de respostas adequadas às exigências e às necessidades do meio envolvente. Referimo-nos a práticas que não induzem qualquer valor acrescentado assentes, somente, numa perspetiva da prestação de contas (Alaiz & Gonçalves, 2003). Concluímos que a avaliação do PAA e dos resultados do sucesso académico dos alunos eram as únicas práticas de autoavaliação institucionalizadas no agrupamento, pelo que a primeira não passava de um ritual burocrático obrigatório, cuja finalidade se restringia ao cumprimento de uma conformidade legal, e a segunda não ia além de um fator de autojustificação (Santos Guerra, 2003), cujos efeitos se cingiam à procura das causas que justificassem o insucesso dos alunos e, ao mesmo tempo, desresponsabilizassem os docentes.

As opiniões dos coordenadores de departamento e subcoordenadores referentes à qualidade do desenvolvido da autoavaliação no agrupamento estão patentes no Quadro 142.

Quadro 142 – Dados de opinião da dimensão “Autoavaliação”

<b>Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar</b>			
Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Desenvolvimento da autoavaliação			
S1	O agrupamento desenvolve processos de autoavaliação	1,48	0,58
S2	Conhece os resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	1,37	0,74
S3	Foi divulgado pela direção executiva o relatório de autoavaliação	1,41	0,75
S		Média 1,42	0,69

***Focus group* - coordenadores de departamento**

Os departamentos desenvolvem processos de autoavaliação, que se concretizam na análise das avaliações trimestrais e na monitorização dos planos de melhoria.

Não são utilizados documentos estruturados para os processos de autoavaliação.

A análise do quadro anterior permite-nos constatar que a qualidade do processo de desenvolvimento da autoavaliação foi considerada totalmente inadequado ( $\bar{x} = 1,42$ ). Os coordenadores de departamento referiram desenvolver processos de autoavaliação não estruturados que recaem somente sobre os resultados escolares.

É necessário que o agrupamento, face à desconformidade dos processos de autoavaliação adote uma política que conduza ao conhecimento e compreensão das dinâmicas desenvolvidas, para proporcionar as soluções mais adequadas à resolução dos problemas emergentes,

promovendo a melhoria da qualidade das respostas educativas do agrupamento.

Neste enquadramento, além do envolvimento dos docentes nos processos de autoavaliação a comunidade educativa do agrupamento tem não só o direito, como o dever, de participar nos diferentes momentos da sua execução, quer seja com contribuições para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, quer como respondentes aos inquéritos que lhes vierem a ser solicitados.

O processo de autoavaliação deve ser liderado por uma equipa que represente a comunidade educativa e conte com o apoio da consultoria externa que tem funções de “amigo crítico”, formação e validação da aplicação dos instrumentos de autoavaliação.

**Dimensão:** 13. Avaliação do PC

**Critério e indicador:** T - Qualidade da avaliação do PC (Quadro 143)

A avaliação do PC é complexa, exige um esforço enorme dos docentes que o construíram, mas, também, da restante comunidade educativa, porque o projeto visa, em primeira instância, ser promotor do sucesso educativo de todos os alunos e, por este motivo, a todos diz respeito de igual forma. Pacheco e Morgado (2002, p.49) refletem em torno desta problemática e interrogam-se em relação aos PC:

Que modalidade de avaliação faz sentido? É necessário um modelo de avaliação? Que objecto de avaliação é enunciado? Quem se responsabiliza pelo *design* da avaliação? Que referentes são formulados? Que instrumentos são utilizados? Quem elabora o relatório?

A tutela não refere a obrigatoriedade da sua avaliação, o que poderá originar uma atitude negligente por parte das escolas em o avaliar. Mas, sendo indispensável a definição de critérios de avaliação das aprendizagens, elemento fundamental do PC, faz todo o sentido que também se definam os critérios de avaliação dos projetos curriculares, por eles identificarem a escola como unidade de formação.

Os docentes “têm um espaço consagrado na sua autonomia que nem sempre pretendem [ou não podem] assumir”. Seria, porém, conveniente e numa perspetiva da assunção plena de uma profissionalidade docente efetiva, que os projetos fossem avaliados no seu produto mas, também, no decorrer do processo de construção e desenvolvimento. A avaliação do PC “só tem interesse se for realizada numa perspetiva de melhoria constante das decisões” e “ganha relevo profissional se os professores sentirem a necessidade de proceder a uma autoavaliação que lhes dê a oportunidade de refletirem e questionarem as decisões tomadas” (Pacheco & Morgado, 2002, pp.50-52). A sua avaliação externa pode responder a outras exigências, de carácter

político, económico, social... que poderão distorcer a sua (re)construção.

Num quadro de autonomia que se pretende construída é desejável e necessário que se encontre um modelo de avaliação para os projetos escolares e em particular para o PC. É imperioso que se desenvolvam “práticas de reflexão e de análise, individuais e coletivas, que permitam a construção de projetos coerentes e significativos” mas, também, que se desenvolvam “competências de autoavaliação, tanto nos professores como nos alunos, que permitam a uns e a outros, construir os seus próprios caminhos de mudança” (Leite *et. al.*, 2001, p.75). É este o procedimento de autoavaliação que, segundo Alves (2001), faz da avaliação um dispositivo educativo formativo e formador, que deverá conter um documento onde se regista a “memória do projeto” para que se torne mais eficaz e promova a sua (re)estruturação. Assim, o PC não será um documento reduzido a um mero formalismo burocrático. A avaliação do seu processo de construção e desenvolvimento terá como objetivo confirmar a sua utilidade e validade e introduzir no sistema as mudanças que se considerem necessárias. A avaliação do PC só faz sentido encarada como elemento regulador do processo educativo e no quadro do processo geral de avaliação da escola e dos docentes.

Quadro 143 – Dados de opinião da dimensão “Avaliação do PC”

**Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar**

Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Avaliação do PC			
T1	A direção executiva promove ciclicamente a avaliação do PC	1,19	0,40
T2	Participou em avaliações do PC	1,22	0,42
T3	Os relatórios de avaliação do PC são divulgados	1,41	0,57
T		Média 1,27	0,46

**Focus group - coordenadores de departamento**

Os coordenadores referem haver breves reflexões sobre a avaliação do PC.

Os dados de opinião são reveladores de um processo pouco consistente de avaliação do PC.

Definir os critérios de avaliação para o PC nasce da necessidade de converter a avaliação num mecanismo de autorregulação do próprio projeto.

A análise do contexto onde o agrupamento está inserida coadjuvada com os objetivos definidos inicialmente, assim como a hipotética revisão no início de cada ano letivo para a

construção e desenvolvimento do PC e os resultados obtidos e mudanças que se produziram no ano anterior, constituem o processo de avaliação inicial. Neste sentido, o foco da avaliação do PC deverá recair sobre os resultados finais em relação aos objetivos propostos.

A aplicação e desenvolvimento de cada elemento constitutivo do PC deverá ser avaliado especificamente por cada interveniente direto na sua realização mas, também, genericamente pelos pares.

Ao construir os elementos constitutivos do projeto deverão ser definidos, em simultâneo, as formas de avaliação do seu desenvolvimento. Deverá haver particular cuidado na definição dos instrumentos e técnicas a utilizar, assim como nos critérios de avaliação a que se vai recorrer.

O processo de desenvolvimento do PC deve ser sustentado por uma avaliação de carácter formativo, reformulando-se a cada instante da sua aplicação. Deverá ser feita uma avaliação mais estruturada no final de cada ano com pendor sumativo para aferição de aspetos que só emergem num tempo mais dilatado.

#### **Dimensão:** 14. Divulgação do PC

##### **Critério e indicador:** U - Abrangência da divulgação do PC (Quadro 144)

O último dos elementos constitutivos do PC desenvolve-se pela necessidade inerente às sociedades modernas, das instituições públicas terem a obrigação de informarem e de divulgarem as atividades que desenvolvem. No cumprimento deste pressuposto cumpre ao agrupamento a divulgação do processo de desenvolvimento do PC, por ser do interesse de toda a comunidade educativa, que é parte integrante no processo, mas ainda do público em geral.

Consequentemente, cabe ao agrupamento, numa perspetiva de transparência e abertura à comunidade educativa, estabelecer os critérios da divulgação do PC.

A tutela apenas estabelece a obrigatoriedade de divulgação dos critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, conforme está estabelecido na lei:

o órgão de direção executiva da escola deve garantir a divulgação dos critérios (...) junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação. (DN n.º 30/2001, n.º 15)

Cabe ao agrupamento encontrar a melhor forma de transmissão da informação à comunidade educativa entendida no seu sentido lato (docentes e não docentes, discentes, encarregados de educação, autarquia e responsáveis pelos interesses económicos, culturais, sociais e religiosos e a todos que, de alguma forma, se relacionam com a escola), assim como,

receber o *feedback* das suas opiniões para que possam ser equacionadas em futuras tomadas de decisão, por parte dos órgãos de gestão do estabelecimento de ensino.

Quadro 144 – Dados de opinião da dimensão “Divulgação do PC”

<b>Inquérito por questionário aos subcoordenadores de grupo disciplinar</b>			
Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Indicador: Divulgação do PC			
U1	O PC é divulgado periodicamente	1,37	0,49
U2	As alterações introduzidas no PC são divulgadas	1,48	0,58
U3	Promove a divulgação do PC	1,44	0,51
U		Média	1,43 0,53

**Focus group - coordenadores de departamento**

A divulgação do PC é feita através da página do agrupamento.  
 Não à práticas de divulgação sistemáticas do PC.

A análise aos dados recolhidos através dos inquéritos permite-nos concluir que a divulgação do PC ficou aquém do desejável sendo considerada totalmente inadequada ( $\bar{x} = 1,43$ ). O agrupamento deve estabelecer os meios pelos quais se fará a divulgação do processo de construção e desenvolvimento e avaliação do PC à comunidade educativa, de forma a obter a informação por parte de todos os interessados.

**Domínio complementar**

Neste ponto, apresentamos os resultados e a análise dos itens abertos do inquérito por questionário aplicado aos coordenadores de grupo disciplinar.

No primeiro item pedíamos para indicar, por ordem prioritária, os pontos fortes do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, os aspetos positivos internos que estão sob o controlo dos docentes, o que fazem de melhor e devem considerar no planeamento com vista à sua capitalização.

No segundo item propúnhamos para indicar, por ordem prioritária, os pontos fracos do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, os aspetos negativos internos que estão sob o controlo docente, para os quais podemos planear ações com vista a atenuá-los ou mesmo eliminá-los.

O teste de *Friedman* foi aplicado para comparar as pontuações médias das diferentes respostas dos coordenadores dos grupos disciplinares que se apresentam no Quadro 145.

Quadro 145 – Resultados do domínio complementar

Unidades de análise	N.º de ordem		N.º de ordem	
	Código	Pontos fortes	Código	Pontos fracos
Qualidade do clima / ambiente	AA1	1	AB1	3
Desenvolvimento curricular	AA2	2		
Profissionalismo docente	AA3	3		
Qualidade das infraestruturas da sede do agrupamento			AB2	1
Insuficiência de equipamentos informáticos			AB3	2
Excesso de burocracia			AB4	4
Participação dos encarregados de educação			AB5	5

### Parte III - Síntese da avaliação do PC

Neste ponto, procedemos à apresentação da síntese da avaliação do PC.

Estruturámos a síntese através da triangulação dos dados de facto e os de opinião. Os dados de facto foram obtidos através de análise documental e observação e os de opinião através do inquérito por questionário e *focus group*.

Para a apresentação dos dados utilizámos a análise SWOT (Quadro 146).

Quadro 146 – Quadro resumo da avaliação ao PC

#### Quadro resumo da avaliação ao PC:

##### Pontos Fortes

- Adequação dos critérios de avaliação das aprendizagens
- Adequação dos critérios de classificação das aprendizagens
- Qualidade do plano anual e plurianual de atividades
- Qualidade dos serviços prestados pela biblioteca escolar
- Desenvolvimento curricular
- Profissionalismo docente

##### Pontos fracos

- Abrangência da divulgação do PC
- Inadequação das atividades de enriquecimento curricular
- Inexistência de um roteiro para a construção, desenvolvimento e avaliação do PAA
- Inexistência de um roteiro para a construção, desenvolvimento e avaliação do PCT
- Qualidade dos processos de autoavaliação
- Qualidade da avaliação do PC
- Qualidade das infraestruturas da sede do agrupamento
- Quantidade de equipamentos informáticos

### **Oportunidades**

---

- Reconhecimento pela comunidade educativa do bom desempenho do corpo docente
- Motivação e empenho do corpo docente

### **Ameaças**

---

- Alteração constante dos normativos que configuram a organização e gestão escolar

### **Pontos a investigar**

---

- Compreender a opinião contraditória dos coordenadores de departamento e dos subcoordenadores de grupo disciplinar, relativamente a qualidade do clima / ambiente
- Compreender de que forma a participação dos encarregados de educação

## **5.2.3 A (re)construção do PC**

A reconstrução do PC é sustentada pelo enquadramento concetual e metodológico e pela análise dos dados recolhidos. No Quadro 56 e no Quadro 58 apresentámos, respetivamente, o referencial de construção e de avaliação do PC. No ponto 5.2.2 Avaliação do “estado da arte” do projeto curricular, procedemos à apresentação e discussão dos dados relativos à estrutura do PC e de cada uma das suas dimensões. No ponto 5.2.3 “Síntese da avaliação do PC”, apresentámos a análise SWOT realizada ao PC. Neste ponto, expomos as recomendações para a (re)construção do PC sustentadas nos dados da avaliação ao PC já existente, efetuada durante a IF 2 e nos conhecimentos científicos adquiridos. Neste sentido, reveste-se de particular interesse a análise circunstanciada dos dados apresentados e das melhorias introduzidas no PC, assim como, das considerações de extensão que se formulam.

O processo de referencialização e a sua materialização no referencial do PC foi resultado de um longo caminho percorrido na procura de um conhecimento académico, que nos permitisse construir um instrumento válido e pertinente para os objetivos propostos. Este percurso não foi solitário, fez-se acompanhar da opinião crítica de investigadores na área do currículo e da avaliação, que ponderaram connosco os rumos traçados para a investigação. Contudo, aqueles que, pelo carácter da investigação a partilharam diariamente (todos os participantes no processo), na busca de soluções mais eficientes e eficazes para o sucesso da formação e estando na posse do conhecimento concreto dos problemas surgidos para a construção e avaliação do PC, mereceram a nossa particular atenção relativamente às dificuldades surgidas para a aplicação do instrumento. Desta forma, foram monitorizados procedimentos e práticas na aplicação do referencial do PC, que suscitassem ambiguidades por



todos os atores, incluindo o investigador e, após registo e sistematização dos mesmos, emergiram novos elementos, assim como reestruturações pontuais e outras com alguma profundidade ao nível do referencial e da instrumentação.

O agrupamento foi constituído no ano letivo de 2004/2005, com a incorporação de jardins-de-infância e de escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A sede do agrupamento foi constituída na EB23, que teve de adaptar toda a sua organização e gestão aos restantes estabelecimentos de ensino. O PC é um dos documentos que passou a reger um leque alargado de escolas, pois as restantes não possuíam qualquer projeto.

Pelo que nos foi dado a perceber no decurso da formação, o agrupamento em termos de implementação do processo de ensino e de aprendizagem, ainda está estruturado em torno da educadora ou do professor do 1.º ciclo, na monodocência e, ao nível do 2.º e 3.º ciclos, nas disciplinas. A gestão escolar intermédia de docentes, nomeadamente, os departamentos curriculares e dos grupos disciplinares deveriam ter mais protagonismo, para a reconcetualização do currículo. Todavia, o seu papel é pouco interventivo limitando-se à gestão funcional. Consequentemente, esta atitude diminui o enriquecimento do PC, tornando-o num documento construído exclusivamente para o cumprimento do preceito legal.

Verificámos que o agrupamento não tinha sentido, até esta altura, a necessidade de construir um PC assente no trabalho de equipa, participado e refletido por todos os docentes dos diversos níveis de ensino.

A IF surgiu como resposta à necessidade de alteração ao *status quo* vigente, diagnosticado pelo próprio agrupamento e que se sentia incapaz, por si só, de proceder às mudanças necessárias que conduzissem à construção de um PC, representativo da nova realidade de organização dos estabelecimentos de ensino, assim como da estruturação do documento que fosse representativo da prescrição normativa, ao nível da realidade contextual do agrupamento. A formação colaborativa funcionou como o fulcro de uma viragem, no sentido de uma cultura de participação, por parte dos docentes, onde todos se sentem responsáveis e implicados no processo do desenvolvimento curricular. O resultado da IF é revelador do compromisso e empenho que o agrupamento evidenciou na construção do PC. Interessa demonstrar que a equipa de docentes que procedeu à construção, ajuste, aperfeiçoamento e/ou reformulação das dimensões do PC, foram docentes voluntários pertencentes a diferentes níveis de ensino, com capacidade de liderança inquestionável, que se concretiza pelos diferentes cargos de gestão que ocupam, para os quais foram eleitos e que, consequentemente, pensamos

que irão introduzir no agrupamento fatores de inovação.

Globalmente, a análise elaborada ao PC denuncia a sua incipiente concepção. Contudo, há dimensões que revelam um conteúdo construído com qualidade, tais como, a organização e gestão escolar e a da biblioteca escolar. A primeira justifica-se por ser uma matéria da alçada do órgão diretivo que é objeto de escrutínio por parte dos docentes e inspeção-geral da educação, a segunda encontra eco no profissionalismo da sua liderança. As outras dimensões prendem-se com as questões do desenvolvimento curricular que, no nosso entendimento, são relegadas para segundo plano, pela força da tradição, ou seja, a ausência de um trabalho coletivo por parte dos docentes. Cremos que os docentes, pela sua forte associação a um paradigma técnico e prático, não sentem a necessidade de serem autónomos, emancipatórios na ação e críticos convergentes com a assunção de uma racionalidade crítica, que os leve à construção de um currículo contextualizado ao meio onde o agrupamento está inserido.

Por questões práticas de estruturação do presente relatório, optámos por apresentar, neste ponto, as ponderações, alterações e reestruturações que emergiram do contexto formativo, assim como, o estabelecimento de um comentário comparativo entre os resultados da avaliação do PC anterior e do projeto reconstruído.

A metodologia seguida será a análise e apresentação detalhada das considerações tecidas em torno de cada dimensão. Previamente, apraz-nos registar que o PC construído após a IF revela riqueza de conteúdo, sentido prático para a sua aplicabilidade e rigor de concepção.

### **Nota introdutória**

A pertinência desta nota introdutória prende-se com a necessidade de explicitar a reestruturação do referencial de construção do PC em todas as suas dimensões.

A reconstrução do PC fez emergir algumas lacunas no referencial nomeadamente, ao nível da sua abrangência. Para colmatar esta desconformidade, procedemos à desconstrução mais aprofundada dos referentes que corporizam a essência da dimensão. O resultado desta ação deu origem à reformulação do referencial que apresentamos separadamente em cada dimensão.

Desta forma, o referencial de construção e avaliação do PC torna-se mais eficaz, enquanto documento regulador da reconcetualização curricular.

## 1. Organização e gestão escolar

Esta dimensão revela um conteúdo construído com alguma solidez onde todos os elementos estruturantes estão definidos. Pensamos que, sendo este documento construído pela direção executiva ou por alguém por si mandatado, a preocupação inicial está adstrita, quase em exclusivo, às questões funcionais da escola, daí a expressão do maior rigor com as questões que se prendem com o efetivo funcionamento ao nível da organização e da gestão escolar. Outra das razões que nos parecem originar a melhor estruturação desta dimensão prende-se com o facto de a direção executiva, para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, necessitar de alguns documentos reguladores da administração e gestão escolar e que, aquando da construção do PC, foi necessário somente compilá-los.

No decurso da sua reconstrução, a estrutura foi aprimorada nos aspetos relativos à organização e gestão dos recursos humanos, dos elementos materiais, dos elementos funcionais, das coordenações e pedagógica.

Os excertos dos referenciais não comportam os critérios devido ao facto de eles poderem assumir três facetas: referencial de construção do PC; referencial de avaliação da estrutura do PC; e referencial de avaliação do PC.

Na primeira, o referencial assume o critério de “Existência” para todos os indicadores e comporta apenas os dois primeiros elementos da referencialização (objeto e referencial).

Na segunda, o referencial de avaliação da estrutura assume o critério de “Existência” para todos os indicadores que estão associados a uma escala binária (sim e não). Ao anterior referencial é acrescentado o terceiro elemento do protocolo de referencialização - a instrumentação, que permite executar a avaliação.

Por último, o referencial de avaliação do PC assume uma variedade de critérios através dos quais podemos fazer uma avaliação criterial.

O resultado final está patente no Quadro 147, que apresentamos:

Quadro 147 – Referencial reconstruído para a dimensão – Organização e gestão escolar

Subdimensões	Critérios	Indicadores
Organização e gestão dos recursos humanos		Princípios gerais da organização e gestão dos recursos humanos
		Critérios de distribuição do serviço letivo
		Critérios de distribuição do serviço não letivo
		Critérios de atribuição das áreas curriculares não disciplinares
		Critérios de contratação de docentes
		Critérios de participação da comunidade educativa
		Perfil dos coordenadores de departamento
		Perfil dos coordenadores de estabelecimento
		Perfil dos coordenadores de ano
		Perfil do Coordenador dos diretores de turma
		Perfil dos subcoordenadores de grupo disciplinar
		Perfil de diretor de turma
		Perfil do professor tutor
		Perfil dos coordenadores de projetos
	Perfil do coordenador TIC	
Organização e gestão dos recursos materiais		Organização e gestão do espaço físico e equipamentos
		Calendário escolar
		Horário de funcionamento do agrupamento
		Desenhos curriculares
		Horário das turmas
Organização e gestão dos elementos funcionais		Sistemas de comunicação e informação internos
		Informatização das tarefas burocráticas
Organização e gestão pedagógica		Organização e gestão das estruturas de coordenação e supervisão
		Planeamento, execução e avaliação pedagógica

## 2. Competências, objetivos e conteúdos

A definição das competências para as áreas curriculares disciplinares estão patentes no PC, porém trata-se da transcrição *ipsis verbis* do currículo nacional.

Na nossa opinião, as competências e os conteúdos das áreas curriculares disciplinares deveriam incorporar o PC ou estar em documento anexo, após a sua reconcetualização em

função do PE, para que os docentes tenham sempre presente as prescrições curriculares contextualizadas ao meio em que o agrupamento se insere e não terem a tendência a seguirem exclusivamente o manual escolar.

Para a construção e avaliação da dimensão das competências, objetivos e conteúdos do PC, considerámos oportuno, para um melhor encadeamento de tarefas a realizar, desdobrar a definição das competências específicas por ciclo e ano, das áreas curriculares não disciplinares nas três áreas que a constituem. Os motivos prendem-se com o facto de as competências não estarem definidas a montante pelo Ministério da Educação, tal como estão para as áreas curriculares disciplinares, obrigando o agrupamento a determiná-las.

A primeira razão é implícita à desresponsabilização de algumas estruturas educativas em assumir a sua construção; a segunda prende-se com a avaliação que é expressa de forma descritiva, conduzindo à atribuição de uma menção qualitativa (Não satisfaz, Satisfaz, Satisfaz bem), somente, no caso da área de projeto, sendo, por isso, frequente verificarmos a existência das competências para essa área, protelando as restantes.

Idêntico raciocínio podemos formular para a definição das competências específicas das formações transdisciplinares que, ao não estarem prescritas pela tutela, traduz um alheamento marcante quanto à expressão da sua regulamentação na concretização curricular ao nível da escola. As competências, objetivos e conteúdos para as áreas de enriquecimento curricular, por não serem objeto de desenvolvimento no currículo nacional, não foram inventariadas. A reflexão sobre a definição dos conteúdos conduziu à proposta de alterações ao referencial, que se concretizam no aprofundamento da organização de conteúdos no que se refere à sua sequencialização.

Sugerimos que a apresentação desta dimensão seja apresentada em três colunas, respetivamente, a das competências, a dos objetivos e a dos conteúdos, para ter uma visão da relação entre estes diferentes universos, que devem estar articulados entre si.

Assim, a alteração ao referencial foi feita de acordo com o que apresentamos no Quadro 148.

Quadro 148 – Referencial reconstruído para a dimensão – Competências

Subdimensões	Critérios	Indicadores
Educação Pré – escolar		Definição das competências essenciais, objetivos e respetivos conteúdos (3, 4 e 5 anos)
		Articulação de conteúdos
		Sequencialização de conteúdos no mesmo ano
Ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)		Definição das competências essenciais por ciclo, ano de escolaridade e disciplinas com os respetivos conteúdos disciplinares (programas), incluindo os objetivos a atingir (áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares, formações transdisciplinares e atividades de enriquecimento curricular)
		Articulação de conteúdos
		Sequencialização de conteúdos no mesmo ano
Modalidades de formação de Jovens		Articulação das competências essenciais por curso com os respetivos conteúdos (programas), incluindo os objetivos a atingir (CEF)
		Articulação de conteúdos
		Sequencialização de conteúdos no mesmo ano
Modalidades de formação de adultos		Articulação das competências essenciais por curso com os respetivos conteúdos (programas), incluindo os objetivos a atingir (cursos de educação e formação de adultos (EFA) e cursos do ensino recorrente)
		Articulação de conteúdos
		Sequencialização de conteúdos no mesmo ano

### 3. Metodologias

O agrupamento definiu os seus princípios metodológicos em função das orientações do PE, em conformidade com o processo de ensino e de aprendizagem nas diferentes áreas de intervenção pedagógica. Privilegiaram-se as metodologias de carácter prático e ativo, em detrimento das de pendor expositivo.

As alterações ao referencial pautaram-se por uma desmultiplicação dos indicadores, de forma a evidenciar todas as particularidades referentes à abrangência da dimensão das metodologias (Quadro 149).

Quadro 149 – Referencial reconstruído para a dimensão – Metodologias

Subdimensões	Critérios	Indicadores
Ensino Pré – escolar		Definição das metodologias a adotar - Alunos com 3, 4 e 5 anos
Ensino básico		Definição das metodologias a adotar - Áreas curriculares disciplinares
		Definição das metodologias a adotar - Áreas curriculares não disciplinares
		Definição das metodologias a adotar - Formações transdisciplinares
		Definição das metodologias a adotar - Atividades de enriquecimento curricular
Modalidades de formação de Jovens		Definição das metodologias a adotar - Cursos de Educação e Formação
Modalidades de formação de adultos		Definição das metodologias a adotar - Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)
		Definição das metodologias a adotar - Cursos do Ensino Recorrente

#### 4. Recursos educativos

Os recursos educativos no PC do agrupamento estão bem estruturados, de forma simples e intuitiva. Não foram feitos comentários relevantes, no decorrer da formação, que induzissem alterações ao estatuído.

#### 5. Avaliação das aprendizagens

O conteúdo da dimensão apenas abrange a vertente dos critérios de avaliação das aprendizagens e os critérios de classificação. Ficaram por definir os critérios de progressão e retenção, de reapreciação dos resultados da avaliação, de avaliação dos casos especiais de progressão, de avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial, de registo da avaliação no processo individual do aluno, de elaboração de instrumentos de avaliação das aprendizagens e de participação da comunidade educativa no processo de avaliação.

Salientamos a qualidade do referencial para os critérios de avaliação das aprendizagens.

No Quadro 150, apresentamos as alterações pontuais introduzidas ao excerto do referencial, nomeadamente, no aprofundamento de alguns elementos constitutivos e por questões de uniformização da sua apresentação.

Quadro 150 – Referencial reconstruído para a dimensão – Avaliação das aprendizagens

Subdimensões	Critérios	Indicadores
Avaliação das aprendizagens		Critérios de avaliação para a educação pré-escolar
		Critérios de avaliação por ciclo e ano de escolaridade para as áreas curriculares disciplinares não disciplinares, formações transdisciplinares e atividades de enriquecimento curricular
		Critérios de avaliação para as modalidades de formação de jovens
		Critérios de avaliação para as modalidades de formação de adultos
		Orientações para a operacionalização dos critérios de avaliação
Classificação das aprendizagens		Critérios de classificação para a educação pré-escolar
		Critérios de classificação por ciclo e ano de escolaridade para as áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares, formações transdisciplinares e atividades de enriquecimento curricular
		Critérios de classificação para as modalidades de formação de jovens
		Critérios de classificação para as modalidades de formação de adultos
Progressão e retenção		Critérios de progressão do ensino pré-escolar para o 1.º ciclo
		Critérios de progressão e retenção dos anos não terminais de ciclo
		Critérios de progressão e retenção de aprovação de final de ciclo
		Critérios de progressão e retenção nas modalidades de formação de jovens
		Critérios de progressão e retenção nas modalidades de formação de adultos
Avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial		Critérios de avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial
Reapreciação dos resultados da avaliação		Critérios de reapreciação dos resultados da avaliação
Avaliação dos casos especiais de progressão		Critérios de avaliação dos alunos com plano de recuperação
		Critérios de avaliação dos alunos com plano de acompanhamento
		Critérios de avaliação dos alunos com plano de desenvolvimento
Instrumentos de avaliação das aprendizagens		Orientações para a avaliação diagnóstica
		Orientações para a avaliação formativa
		Orientações para a avaliação sumativa (interna)
		Orientações para a avaliação sumativa (provas globais, intermédias)
		Orientações para a autoavaliação dos alunos
Processo individual do aluno		Critérios de registo da avaliação no processo individual do aluno
Participação da comunidade educativa no processo de avaliação		Critérios de participação dos alunos na avaliação das aprendizagens
		Critérios de participação dos encarregados de educação na avaliação das aprendizagens



## 6. Atividades de enriquecimento curricular

A IF realizou-se entre setembro de 2009 e fevereiro de 2010. Contudo, a (re)construção do PC foi um processo lento com constantes avanços e recuos, pelas alterações legislativas que induzem ajustes e aperfeiçoamentos mas, também, por transformações no contexto local.

No decurso da investigação, a tutela publicou o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de julho, que se constitui como referente da administração central, ao qual é necessário dar cumprimento, relativamente ao apoio à família no âmbito da educação pré-escolar. O apoio deve ser objeto de planificação pelos órgãos competentes do agrupamento, tendo em conta as necessidades dos alunos e das famílias. A planificação do apoio à família deve, obrigatoriamente, envolver os educadores titulares de grupo, o departamento curricular e, ainda, mobilizar os recursos humanos e físicos existentes. A sua planificação deve ser divulgada no início do ano letivo. É da competência dos educadores titulares de grupo assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das atividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar, tendo em vista garantir a qualidade das atividades. Uma vez que o normativo também prescreve as atividades de enriquecimento curricular para o 1.º ciclo, achamos conveniente inserir nesta dimensão o apoio à família na educação pré-escolar (Quadro 151).

Quadro 151 – Referencial reconstruído para a dimensão – Atividades de enriquecimento curricular

Subdimensões	Critérios	Indicadores
6. Atividades de enriquecimento curricular		AEC do 1.º ciclo
		Avaliação das AEC do 1.º ciclo
		AEC do 2.º e 3.º ciclos
		Avaliação das AEC do 2.º e 3.º ciclos
		Visibilidade das AEC
		Apoio à família

## 7. Plano anual de atividades

A intervenção na dimensão do plano anual de atividades passou pela adoção do roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação já aplicado informalmente, ao qual foram introduzidas melhorias no âmbito da sua indexação aos objetivos do PE e à sua avaliação.

## 8. Projeto curricular de turma

O projeto de investigação contempla uma terceira IF que aborda a conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma (PCT). O produto da referida formação será a construção de um roteiro que expresse o processo de edificação do PCT, que incorporará a norma interna na oitava dimensão do PC.

## 9. Biblioteca escolar

Esta dimensão revela um estado de maturação elevado. Contudo, o referencial sofreu um processo de aferição face às recentes alterações ao modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares, publicado pela Rede de Bibliotecas Escolares.

No Quadro 152 apresentamos o referencial reconstruído.

Quadro 152 – Referencial reconstruído para a dimensão – Biblioteca escolar

Subdimensões		Critérios	Indicadores
Apoio ao desenvolvimento curricular	Articulação curricular da BE com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e os docentes	<i>Existência</i>	Cooperação da BE com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica
			Parceria da BE com os docentes responsáveis pelas áreas curriculares não disciplinares
			Articulação da BE com os docentes responsáveis pelos serviços de apoios especializados e educativos
			Ligação da BE ao PTE e a outros programas e projetos curriculares de ação, inovação pedagógica e formação existentes
			Integração da BE no plano de ocupação dos tempos escolares
			Colaboração da BE com os docentes na concretização das atividades curriculares desenvolvidas no espaço da BE, ou tendo por base os seus recursos
	Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital	<i>Existência</i>	Organização de atividades de formação de utilizadores
			Promoção do ensino em contexto de competências de informação
			Promoção do ensino em contexto de competências tecnológicas e digitais
			Impacto da BE nas competências tecnológicas, digitais e de informação dos alunos
			Impacto da BE no desenvolvimento de valores e atitudes indispensáveis à formação da cidadania e à aprendizagem ao longo da vida

Leitura e literacia			Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura
			Integração da BE nas estratégias e programas de leitura
			Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e da literacia
Projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade	Apoio a atividades livres e de enriquecimento curricular	<i>Existência</i>	Apoio à aquisição e desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo autónomos
			Dinamização de atividades livres, de caráter lúdico e cultural
			Apoio à utilização autónoma e voluntária da BE como espaço de lazer e livre fruição dos recursos
			Disponibilização de espaços, tempos e recursos para a iniciativa e intervenção livre dos alunos
			Apoio às AEC, conciliando-as com a utilização livre da BE
	Projetos e Parceiras	<i>Existência</i>	Envolvimento da BE em projetos
			Desenvolvimento de trabalho e serviços colaborativos com outras escolas e BE
			Participação em reuniões (DRE, RBE, CFAE, BM/SABE ou outro Grupo de Trabalho) a nível concelhio ou interconcelhio
			Estímulo à participação e mobilização dos Pais em torno da promoção da leitura
			Abertura da BE à comunidade
Gestão da BE	Articulação da BE com a escola. Acesso e serviços prestados	<i>Existência</i>	Integração/ação da BE
			Valorização da BE pelos órgãos de direção e gestão escolar
			Resposta da BE às necessidades da escola
			Avaliação da BE
	Condições humanas e materiais para prestação dos serviços	<i>Existência</i>	Liderança do/a professor bibliotecário
			Adequação dos recursos humanos às necessidades de funcionamento da BE
			Adequação da BE em termos de espaço e de equipamento face às necessidades
	Gestão da coleção/da informação	<i>Existência</i>	Adequação dos computadores e equipamentos tecnológicos ao trabalho da BE e dos utilizadores
			Planeamento/gestão da coleção, de acordo com a inventariação das necessidades curriculares e dos utilizadores
			Adequação dos livros e de outros recursos de informação (no local e online) às necessidades curriculares e de informação dos utilizadores
			Uso da coleção pelos utilizadores.
			Organização da informação. Informatização da coleção
Difusão da informação			

## **10. Plano tecnológico**

O plano de ação para o desenvolvimento do plano tecnológico foi redefinido em conformidade com os recursos disponíveis. É recorrente, ao longo da presente dissertação, a referência à insuficiência de recursos informáticos e das infraestruturas que condicionam a qualidade do desenvolvimento do plano tecnológico, facto era alheio à vontade da direção e prendia-se com a requalificação do edifício a breve trecho.

## **11. Formação dos docentes**

A formação de docentes não era abordada no anterior PC. Sendo uma área fulcral para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes foram prescritos os procedimentos a seguir para a sua operacionalização.

## **12. Autoavaliação**

O processo de desenvolvimento da autoavaliação no agrupamento não era objeto de qualquer referência. Face ao seu carácter obrigatório, o PC passou a contemplar uma dimensão que concetualiza o dispositivo de autoavaliação a implementar no agrupamento.

## **13. Avaliação do PC**

No referente à dimensão da avaliação do PC foi instruído o processo, os instrumentos, a calendarização e os intervenientes na sua avaliação.

## **14. Divulgação do PC**

Quanto à divulgação do PC foram estabelecidas orientações de carácter global e a sua operacionalização será feita através de mecanismos previstos no regulamento interno.

No decorrer da IF procurámos fazer os reajustes necessários para que o referencial de construção e avaliação do PC fosse coerente, válido, pertinente e prescritivo, ao nível do agrupamento, após aferição contextual, como ficou perceptível, neste ponto. A sua reformulação revela uma construção com conteúdo mais sólido.

Todas as dimensões foram construídas em conformidade com as orientações do PE, o currículo nacional e os programas das disciplinas. Consideramos que deveriam ter assumido, de forma mais vincada, a reconcetualização curricular no âmbito da definição das competências,

objetivos e conteúdos, no respeito pelo contexto. As dimensões relativas ao plano tecnológico e à formação dos docentes carecem de uma abordagem mais realista. A quantidade e a qualidade dos equipamentos informáticos condicionam a eficácia do plano tecnológico e a ausência de oferta formativa, nas áreas identificadas pelo agrupamento, compromete o cumprimento dos objetivos definidos. Outra dimensão que nos levanta alguma preocupação é a das atividades de enriquecimento curricular pois, no 1.º ciclo, a sua regulação é exterior ao agrupamento.

Outra dimensão que merece um comentário acrescido é a referente ao PCT, dada a sua centralidade no processo de planeamento, execução e avaliação do desenvolvimento curricular.

O DL n.º 6/2001, no seu artigo 2.º, ponto 4, refere que as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma. Em conformidade, torna-se necessário que o PC defina a estrutura e os critérios pelos quais a construção, desenvolvimento e avaliação dos PCT se regerão, para que possuam uma estrutura idêntica em todas as turmas do agrupamento e reflitam, ao terceiro nível de concretização curricular, as orientações curriculares estabelecidas no segundo nível aquando da construção do PC. Acresce que o PC é um documento de orientação contextualizada, que carece de operacionalização através do desenvolvimento dos PCT. Em tese, a avaliação do PC é aferida pelos resultados dos PCT.

### **5.3 Resultados da Intervenção formativa 3 - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma**

#### **5.3.1 Avaliação do processo da intervenção formativa**

Por razões de parcimónia restringimos a explicitação dos passos metodológicos seguidos no desenvolvimento da IF 3, por serem idênticos às IF 1 e 2 e estes terem sido apresentados neste capítulo no ponto 5.1.1.

A avaliação da IF foi aplicada em duas fases: durante o decorrer do processo formativo e no seu final. A análise da avaliação é feita por comparação entre os dois períodos. O instrumento de recolha de dados utilizado nas duas anteriores avaliações foi simplificado na parte I, das duas fases, mantendo a sua matriz inalterável.

Na 1.<sup>a</sup> fase é composto por duas partes: a parte I contém 6 itens de resposta fechada e na parte II 3 itens de resposta aberta.

Na 2.<sup>a</sup> fase, na parte I, mantém a mesma estrutura da anterior, à qual são acrescentados 2 itens referentes à avaliação e aos impactos da IF, mantendo a parte II inalterável.

No Quadro 153 apresentamos os resultados da avaliação dos formandos.

Quadro 153 - Síntese dos resultados dos inquéritos por questionário aplicados no decorrer e final da IF 3

Itens	1. <sup>a</sup> Fase		2. <sup>a</sup> Fase	
	Processo da formação		Produto da formação	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
1 Os objetivos da formação foram pertinentes	3,85	0,37	3,65	0,49
2 Os conteúdos da formação foram relevantes	3,75	0,55	3,85	0,37
3 A metodologia de desenvolvimento da formação foi adequada	3,70	0,66	3,80	0,41
4 Os recursos materiais foram adequados	3,75	0,44	3,85	0,41
5 A bibliografia recomendada foi suficiente	2,45	0,51	2,40	0,75
6 O desenvolvimento das sessões formativas foi adequado modos e procedimentos	3,85	0,37	3,85	0,37
7 A avaliação da formação foi adequada nos modos e procedimentos			3,85	0,37
8 A intervenção formativa teve impacto na qualidade educativa no agrupamento			3,90	0,31
<b>Total/média</b>	<b>3,56</b>	<b>0,48</b>	<b>3,64</b>	<b>0,43</b>

A avaliação efetuada pelos formandos considerou a formação totalmente adequada - 1.<sup>a</sup> fase ( $\bar{x} = 3,56$ ), 2.<sup>a</sup> fase ( $\bar{x} = 3,64$ ) - com consenso moderado/alta concordância - ( $\sigma = 0,48$ ), 2.<sup>a</sup> fase ( $\sigma = 0,43$ ) - nas duas fases da aplicação dos inquéritos.

No item “A bibliografia recomendada foi suficiente” foi considerado parcialmente inadequado nas duas fases, respetivamente ( $\bar{x} = 2,45$ ) e ( $\bar{x} = 2,40$ ). Efetivamente, a bibliografia disponível é escassa e pouco atual.

Os dois inquéritos por questionário continham três itens abertos sem qualquer limitação às respostas a dar pelos inquiridos o que permitiu a recolha de dados mais ricos, uma vez que revelam os motivos da tomada de posição dos inquiridos.

A primeira consideração a fazer é que não há diferenças significativas nas respostas dos formandos nas duas fases, pelo que apresentamos a avaliação em comum.

Os pontos fortes enunciados foram o processo de desenvolvimento das sessões formativas, o trabalho colaborativo e reflexivo no decurso do trabalho não presencial, a partilha de boas práticas, a participação dos formandos no desenvolvimento da formação e a IF estar centrada no contexto do agrupamento, a produção de referenciais para a construção e avaliação do PCT e os formandos serem representativos de todas as estruturas pedagógicas.

Os pontos fracos registados prendem-se com a curta duração da IF, que não permitiu uma apropriação de todos os conteúdos e a falta de um apoio continuado e sistemático por parte do investigador, durante o processo de lançamento do projeto no agrupamento.

As sugestões para a melhoria da formação assentaram na tónica dos pontos fracos, pois ao proporem mais horas de formação significa maior acompanhamento na fase de trabalho autónomo, implementação do empreendimento.

### **5.3.2 Avaliação do “estado da arte” do projeto curricular de turma**

O processo de avaliação do “estado da arte” do projeto curricular de turma (PCT) é igual ao vinculado para o projeto educativo do agrupamento, que apresentamos no ponto 5.1.

Em brevírio apresentamos a metodologia seguida para a avaliação das dimensões do PCT:

Parte I - Avaliação da estrutura do PCT (Quadros 158, 159, 160, 161 e 162);

Parte II – Avaliação global do PCT – Domínio processual (Quadro 164), domínio nuclear (Quadro 170) e domínio complementar (Quadros 177, 178 e 179);

Parte III – Síntese da avaliação do PCT (Quadro 180).

#### **Parte I - Avaliação da estrutura do PCT**

Nas duas intervenções formativas anteriores, aquando da avaliação da estrutura do PE e do PC foi fácil a sua execução, pois os documentos são singulares.

Os resultados da avaliação do PC na dimensão “Projeto curricular de turma” deixavam antever uma desconformidade relativamente à estrutura do PCT. Os dados de opinião revelavam a presença de um roteiro de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT. Todavia, os dados de facto indicam não haver qualquer referência ao PCT no PC. Em suma, ficou expresso não haver oficialmente uma prescrição para a matriz da estrutura do PCT. Contudo, ficou a ideia que os docentes assumiam, oficiosamente, uma matriz comum para os diferentes níveis de ensino, sobretudo por os resultados dos questionários revelarem uma clara adequação do processo de

construção, desenvolvimento e avaliação do PCT.

Chegados a este ponto, onde procedemos à análise dos PCT, verificámos haver abordagens diferenciadas na interpretação da sua estrutura. Face à sua pluralidade, não nos foi possível utilizar o mesmo método de avaliação da estrutura do PCT feito nas anteriores avaliações dos do PE e PC.

Outro dado relevante foi a decisão do diretor, ao constatar com as evidências apresentadas pelo investigador, determinar que as mudanças a introduzir nos PCT começassem pela educação pré-escolar e 1.º ciclo e que, no ano seguinte, fossem alargadas ao 2.º e 3.º ciclo. A argumentação prendeu-se com os seguintes fatores: regime de monodocência em que o docente titular de turma é o único responsável pelo PCT, o que traz vantagens relativamente ao 2.º e 3.º ciclos em que a sua construção é feita de forma coadjuvada com os restantes membros do conselho de turma; os docentes da educação pré-escolar e 1.º ciclo oferecerem menos resistência à mudança e uma maior abertura à inovação; a IF estar limitada na quantidade de formandos a admitir; e o volume de trabalho desencadeado seria de tal forma elevado que as vantagens seriam menores que os constrangimentos e entropia gerada.

Face ao apresentado, e conscientes que a metodologia utilizada anteriormente era desajustada, enveredámos por outra abordagem que se traduziu no recenseamento das dimensões e subdimensões patentes nos PCT da educação pré-escolar e do 1.º ciclo.

Perante a dificuldade de encontrar um fio condutor que atravessasse todos os PCT, optámos por fazer uma avaliação separada dos PCT da educação pré-escolar e do 1.º ciclo.

### **Educação pré-escolar**

Foi analisada a estrutura dos PCT dos onze grupos/turma da educação pré-escolar do agrupamento. O Quadro 154 apresenta os estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar, a quantidade de turmas e os PCT analisados ( $n = 11$ ) que correspondem à totalidade da população ( $N = 11$ ).

Quadro 154 – PCT analisados por estabelecimentos de ensino do pré-escolar

Nível de ensino	Estabelecimentos de ensino	N.º de turmas	PCT analisados
Pré-escolar	C	4	4
	D	4	4
	E	3	3



Após a análise de conteúdo efetuada à estrutura dos onze PCT, verificámos a existência de duas matrizes diferenciadas: uma utilizada nos estabelecimentos da educação pré-escolar “C” e “D” e outra no estabelecimento “E”.

No Quadro 155 apresentamos a matriz de “C” e “D”.

Quadro 155 – Matriz dos PCT dos estabelecimentos de ensino “C” e “D”

<b>Turmas: C1 - C2 – C3 – C4 e D1 - D2 – D3 – D4</b>	
<b>Dimensões</b>	<b>Subdimensões</b>
1. Diagnóstico	1.1 Caracterização do Meio 1.2 Caracterização do estabelecimento de ensino 1.3. Caracterização do grupo 1.4. Identificação de interesses e necessidades 1.5. Levantamento de recursos
2. Fundamentação das opções educativas	
3. Metodologia	
4. Organização do Ambiente Educativo	4.1. Do grupo 4.2. Do espaço 4.3. Do tempo 4.4. Da Equipa 4.5. Do estabelecimento educativo
5. Intenções de trabalho para o ano letivo	5.1. Opções e prioridades curriculares 5.2. Objetivos/ Efeitos esperados 5.3. Estratégias pedagógicas e organizativas da componente educativa e de apoio à família 5.4. Planificação por períodos 5.5. Previsão dos intervenientes e definição de papéis
6. Previsão de Procedimentos de Avaliação	(sem informação)
7. Relação com a família e outros parceiros coletivos	(sem informação)
8. Comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida	(sem informação)
9. Planificação das Atividades	(sem informação)

A matriz do estabelecimento de ensino “D” é exposta no Quadro 156.

Quadro 156 – Matriz dos PCT do estabelecimento de ensino “E”

**Turmas: E1 – E2 – E3**

Dimensões	Subdimensões
<b>I Caracterização diagnóstica da turma</b>	
1. Alunos	Registo biográfico
	Caracterização do nível escolar, motivações e interesses da turma
	Identificação dos principais problemas dos alunos
2. Encarregados de Educação	Identificação e caracterização dos alunos com NEE
	Tratamento estatístico
	Caracterização socioeconómica e cultural
3. Docentes e não Docentes	Envolvimento no processo ensino/aprendizagem dos educandos
	Tratamento estatístico
	Caracterização dos Docentes
<b>II Avaliação diagnóstica</b>	
	Caracterização do pessoal não Docente
	Distribuição de tarefas
<b>III Desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem</b>	
1. Prioridades educativas	Avaliação diagnóstica específica em cada área no início do ano letivo
	Relatório síntese do resultado da análise à avaliação diagnóstica dos alunos
2. Organização	Identificação das necessidades e problemas
	Definição das prioridades educativas
	Estratégia global de atuação
	Componente letiva/rotina diária
	Componente socioeducativa
	Definição dos critérios de participação em atividades de enriquecimento curricular
	Definição dos critérios de organização do espaço físico do JI
	Definição das normas específicas de funcionamento do JI
	Definição das regras de comportamento dos alunos
	Distribuição de tarefas dos alunos
Calendarização das reuniões	
3. Competências essenciais	Definição dos critérios de participação dos encarregados de educação
	Registo dos contactos dos encarregados de educação
	Definição das competências essenciais das áreas curriculares
4. Metodologia	Área de Formação Pessoal e Social
	Área de Expressão e Comunicação
	Área de Conhecimento do Mundo
5. Planificação/Conteúdos	Definição das atividades e conteúdos das áreas curriculares
6. Plano Anual de atividades/metapas educativas	Planificações mensais e semanais
	Definição e Calendarização das atividades
	Propostas de Atividades para o PAAF
	Relatórios de avaliação das Atividades do PAAF
	Propostas de Atividades para a Escola Promotora de Saúde
	Modelo de questionário

#### IV Avaliação das aprendizagens / competências

Critérios de avaliação dos alunos  
Critérios de avaliação dos alunos com NEE  
Modalidades de avaliação  
Calendarização da avaliação  
Definição dos instrumentos de avaliação  
Registo da avaliação dos alunos

#### V Avaliação do PCT

Intervenientes  
Instrumentos de Avaliação  
Calendarização da avaliação  
(Re)construção do PCT

#### VI Anexos

(sem informação)

#### Bibliografia

(sem informação)

No Quadro 157 apresentamos a análise comparativa das matrizes dos PCT dos estabelecimentos de ensino “C” e “D” com os do “C”.

Quadro 157 – Análise comparativa das duas matrizes do PCT

<b>Turmas: C1 - C2 – C3 – C4 - D1 D2 – D3 – D4 (CD)</b>	<b>Turmas: E1 – E2 – E3 (E)</b>
<b>Dimensões</b>	<b>Dimensões</b>
1. Diagnóstico	I Caracterização diagnóstica da turma II Avaliação diagnóstica
2. Fundamentação das opções educativas	III Desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem
3. Metodologia	
4. Organização do Ambiente Educativo	
5. Intenções de trabalho para o ano letivo	
6. Previsão de Procedimentos de Avaliação	
7. Relação com a família e outros parceiros coletivos	
8. Comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida	
9. Planificação das Atividades	IV Avaliação das aprendizagens
	V Avaliação do PCT

Após a análise comparativa das duas matrizes do PCT utilizadas pelas educadoras de infância, verificámos que as matrizes possuem duas conceções diferenciadas, apesar de a sua estrutura ser semelhante. Ambas as matrizes possuem uma dimensão diagnóstica com

qualidade, contudo as dimensões das turmas “CD” que, numa avaliação preliminar, deixavam antever um documento bem gizado, viemos a verificar que o seu conteúdo é teórico. Relativamente às turmas “E” a dimensão que comporta o “Desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem” possui um conteúdo com qualidade, que passa pela definição de uma estratégia global de ação, das prioridades educativas, a organização da turma, as competências a desenvolver, a metodologia a utilizar e a participação no PAA. Os PCT possuem mais duas dimensões “IV Avaliação das aprendizagens” e “V Avaliação do PCT”.

Em suma, os PCT das turmas “CD” têm um carácter estático e pouco operativo, enquanto os das turmas F têm um propósito e uma intencionalidade, fatores que os aproximam da metodologia de projeto ao introduzirem um ponto onde abordam a estratégia global de ação.

Consideramos, porém, que a nenhum dos documentos se pode denominar projeto.

### 1.º ciclo

O 1.º ciclo possui 36 turmas distribuídas por quatro estabelecimentos de ensino. Na Tabela 27 apresentamos a população (N = 36) e a amostra dos PCT analisados (n = 36).

Tabela 27 – População e amostra da avaliação da estrutura dos PCT do 1.º ciclo

Nível de ensino	Estabelecimentos de ensino	N.º de turmas	PCT analisados	% dos PCT analisados
1.º ciclo	B	8	8	100
	C	8	8	100
	D	8	8	100
	E	12	12	100
Total	4	36	36	100

Após a análise de conteúdo efetuada à estrutura dos 36 PCT, verificámos a disparidade de matrizes utilizadas, assim como o seu conteúdo e forma de apresentação.

A única dimensão que estava presente em todos os projetos é o “Diagnóstico de turma”. Ao aprofundar a análise, verificámos que a abordagem se prendia quase em exclusivo com a caracterização dos alunos onde registam os dados biográficos, a caracterização socioeconómica e cultural, as motivações, interesses e expectativas e a caracterização do nível escolar da turma. Somente seis PCT apresentavam a avaliação diagnóstica da turma em termos cognitivos e comportamentais. Não havia qualquer referência à caracterização do corpo docente e só um projeto caracterizava as parcerias e os recursos educativos disponíveis (Quadro 158).

Quadro 158 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 1. Diagnóstico de turma

Dimensões	1. Diagnóstico da turma				
	1.1 Alunos	1.2 Docentes	1.3 Parcerias	1.4 Recursos educativos	1.5 Avaliação diagnóstica
Escola / turmas	B1	X			
	B2	X			X
	B3	X			
	B4	X			X
	B5	X			
	B6	X			X
	B7	X			
	B8	X			X
	C1	X			
	C2	X			
	C3	X			
	C4	X			
	C5	X			
	C6	X			
	C7	X			
	C8	X			
	D1	X			
	D2	X			X
	D3	X			X
	D4	X			X
	D5	X			
	D6	X			
	D7	X			
	D8	X			
	D9	X			
	D10	X			X
	D11	X			X
	D12	X			X
	E1	X			X
	E2	X			
	E3	X			
	E4	X		X	
E5	X			X	
E6	X			X	
E7	X			X	
E8	X			X	
Total	N	36	0	1	15
	%	100	0	3	42

Na dimensão “Plano de ação” (Quadro 159) que se constitui como prognose, elemento central da metodologia de projeto, definida por Guerra (1994, p.17) como um “conjunto de operações explícitas que permitem produzir uma representação antecipada e finalizante de um processo de transformação do real” não era objeto de referência em nenhum PCT. Sendo esta uma dimensão inequívoca de harmonização entre os objetivos do PE, as orientações do PC e o contexto da turma, estávamos na presença de projetos curriculares de turma, que não iam além de um repositório de conteúdos, pois a metodologia de projeto pressupõe intencionalidade. A

única rúbrica que era apresentada em 23 PCT, em conformidade com o processo de desenvolvimento de um projeto, era as “Prioridades educativas” que não tem reflexo num enquadramento feito a montante, estruturado num diagnóstico de qualidade e da sua projeção face aos objetivos do PE. Neste sentido, as prioridades educativas eram concebidas aleatoriamente, assentes na perceção e conceções dos docentes e não estruturadas em objetivos que se pretendiam alcançar.

Quadro 159 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 2. Plano de ação

Dimensões	2. Plano de ação						
	2.1.1 Desenvolvimento curricular	2.1.2 Organização e gestão escolar	2.1.3 Organização estratégica	2.1.4 Resultados	2.2 Prioridades educativas	2.3 Estratégia global de ação	
Escola / turmas	B1				X		
	B2				X		
	B3						
	B4					X	
	B5					X	
	B6					X	
	B7						
	B8					X	
	C1					X	
	C2					X	
	C3					X	
	C4					X	
	C5					X	
	C6					X	
	C7					X	
	C8					X	
	D1						
	D2					X	
	D3					X	
	D4						
	D5						
	D6						
	D7						
	D8						
	D9						
	D10						
	D11						
	D12						
	E1					X	
	E2					X	
	E3					X	
	E4						
E5					X		
E6					X		
E7					X		
E8					X		
Total	n	0	0	0	23	0	
	%	0	0	0	64	0	

Quanto à dimensão “Organização” (Quadro 160), está subjacente ao planeamento dos fatores pedagógicos, tecnológicos, temporais, espaço físico e recursos humanos e materiais. Como podemos verificar, a organização é uma dimensão pouco estruturada não havendo qualquer referência aos docentes, alunos, recursos educativos e registo de tarefas burocráticas. Apenas o planeamento da organização pedagógica tem algum significado.

Quadro 160 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 3. Organização

Dimensões		3. Organização						
		3.1 Tempo	3.2 Pedagógica	3.3 Docentes	3.4 Alunos	3.5 Encarregados de educação	3.6 Recursos educativos	3.7 Registos
Escola / turmas	B1							
	B2		X			X		
	B3	X	X					
	B4		X					
	B5							
	B6		X			X		
	B7	X	X					
	B8		X					
	C1		X					
	C2		X					
	C3							
	C4		X					
	C5		X					
	C6		X					
	C7							
	C8		X					
	D1							
	D2							
	D3	X	X					
	D4							
	D5							
	D6							
	D7							
	D8							
	D9							
	D10							
	D11							
	D12							
	E1							
	E2							
	E3							
	E4					X		
E5								
E6								
E7								
E8								
Total	n	3	13	0	0	3	0	0
	%	8	36	0	0	8	0	0

O “desenvolvimento curricular” é a dimensão onde se operacionaliza o currículo ao nível do planeamento com a definição de competências, objetivos e conteúdos; ao nível da execução através da escolha e implementação de metodologias e, por fim, ao nível da avaliação com os procedimentos a desenvolver na avaliação das aprendizagens.

O Quadro 161 apresenta a avaliação da estrutura do PCT no que alude à dimensão do desenvolvimento curricular.

Quadro 161 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 4. Desenvolvimento curricular

Dimensões	4. Desenvolvimento curricular						
	4.1 Competências, objetivos e conteúdos	4.2 Metodologias (específicas à turma)	4.3 Avaliação das aprendizagens	4.4 Projeto de turma	4.5 Plano anual de atividades	4.6 Planificações	
Escola / turmas	B1	X	X	X		X	
	B2	X	X				
	B3	X	X	X		X	
	B4						
	B5	X	X	X			X
	B6	X	X				
	B7	X	X	X		X	
	B8			X		X	X
	C1	X	X	X			X
	C2	X	X				X
	C3	X	X				
	C4	X	X	X	X	X	X
	C5	X	X	X			X
	C6					X	X
	C7					X	
	C8	X	X	X	X	X	X
	D1	X	X	X		X	
	D2	X	X	X			
	D3	X	X	X		X	
	D4	X	X		X		X
	D5	X	X	X		X	
	D6	X	X	X		X	
	D7	X	X	X		X	
	D8	X	X	X		X	
	D9	X	X	X		X	
	D10	X	X	X		X	
	D11	X	X	X		X	
	D12	X	X	X		X	
	E1	X	X	X			
	E2	X	X				
	E3	X		X			
	E4	X	X	X		X	
E5	X	X	X				
E6	X	X	X				
E7	X	X	X		X		
E8	X	X	X				
Total	n	32	31	27	3	19	10
	%	89	86	75	8	53	28



No que concerne à “Avaliação do PCT” verificámos que só 10 PCT contemplavam referências à sua avaliação; 4 estavam parcialmente adequados e apenas 2 estavam em conformidade com a metodologia de projeto.

A avaliação da estrutura do PCT referente à dimensão da avaliação do próprio projeto está exposta no Quadro 162.

Quadro 162 – Excerto do referencial de avaliação da estrutura do PCT: Dimensão 5. Avaliação do PCT

Dimensões	5. Avaliação do PCT			
	5.1 Processo de avaliação	5.2 Relatório final de avaliação do PCT	5.3 Divulgação	
Escola / turmas	B1			
	B2	X	X	
	B3	X	X	
	B4			
	B5			
	B6	X	X	
	B7	X	X	
	B8			
	C1			
	C2			
	C3	X	X	X
	C4	X	X	X
	C5			
	C6			
	C7	X	X	X
	C8	X	X	X
	D1			
	D2	X	X	
	D3	X	X	
	D4			
	D5			
	D6			
	D7			
	D8			
	D9			
	D10			
	D11			
	D12			
E1				
E2				
E3				
E4				
E5				
E6				
E7				
E8				
Total	n	10	10	4
	%	28	28	11

Em suma, os PCT estavam aquém do expectável em termos de rigor concetual e metodológico para as finalidades a que se destinavam, ou seja, à operacionalização do PC em conformidade com as orientações do PE.

Face ao exposto anteriormente sobre a estrutura dos PCT da educação pré-escolar e 1.º ciclo e baseados em Guerra (1994) podemos afirmar que os documentos analisados não reuniam os requisitos para serem designados por projeto. Os documentos apresentados eram planos ou programas de trabalho. A justificação da afirmação anterior tem o seu fundamento no referencial de avaliação da estrutura do PCT no (Quadro 68), que está em linha com a metodologia de projeto. O quadro 163 compara as dimensões do PCT com as seis etapas da metodologia de projeto.

Quadro 163 – Comparação entre as dimensões do PCT e as etapas da metodologia de projeto

Dimensões PCT	Etapas da metodologia de projeto
1. Diagnóstico da turma	1.º etapa - Identificação dos problemas e diagnóstico da situação
2. Plano de ação	2.º etapa - Definição de objetivos
3. Organização	3.º etapa – Planeamento
4. Desenvolvimento curricular	
4.º etapa – Execução	
5. Avaliação do projeto curricular de turma	5.º etapa - Avaliação do trabalho

Detalhando cada uma das dimensões e correspondente etapa, verificamos existir um paralelismo de ação convergente. O diagnóstico da turma está em conformidade com a 1.ª etapa da metodologia de projeto, que visa a conceção de um mapa cognitivo sobre a situação / problema, ou seja, a construção de um modelo descritivo da realidade onde se pretende intervir (turma). É neste ponto que se recolhem as informações que permitem definir os problemas e identificar as suas causas a partir da análise do contexto social, económico e cultural onde o problema se insere, assim como as potencialidades e os mecanismos de mudança existentes.

O “Plano de ação” e a “Definição dos objetivos” são duas fases que têm como denominador comum a projeção da ação sustentada em objetivos que se pretendem alcançar e que se traduzem na antevisão de uma imagem finalizante e na determinação de prioridades permitindo obter “aquilo a partir do qual é produzido o resultado” (Barbier, 1996). Em suma, a identificação dos objetivos é o ponto fulcral da planificação e do desenvolvimento de um projeto.

É neste ponto que os PCT evidenciam a sua debilidade, tornando impossível levar até ao

fim um ato de planificação sem se dispor de uma imagem clara dos objetivos. Só através da sua definição, em conformidade com o contexto, é possível selecionar os conteúdos, adotar metodologias e avaliar os progressos. Sem esta etapa, os projetos assumem uma perspetiva de plano/programa, onde não é possível redefinir os objetivos porque está intrinsecamente condicionado a uma centralização de decisões e de controlo, dentro do sistema – a tutela.

A 3.º etapa - Planeamento e a 4.º etapa - Execução estão patentes na estrutura do projeto nas dimensões da “3. Organização” e na “4. Desenvolvimento curricular” Nesta fase, estabelece-se a organização da ação, assim como a planificação das atividades a desenvolver no cumprimento dos objetivos definidos na etapa anterior. Na etapa da execução da metodologia de projeto materializa-se o planeamento, operacionalizando a planificação das atividades a desenvolver.

A dimensão da “5. Avaliação do projeto curricular de turma” incorpora a “5.ª etapa - Avaliação do trabalho”. Nesta etapa, proceder-se-á à avaliação do projeto, o que implica a verificação da consecução dos objetivos definidos inicialmente e, conseqüentemente, a indução dos resultados na 1.ª etapa do projeto. Ainda nesta etapa, proceder-se-á à divulgação dos resultados obtidos após a implementação de um projeto, com a finalidade de informar a comunidade educativa e favorecer o retorno de informação quer interno, quer externo. O conhecimento adquirido deve ser objeto de um relatório com periodicidade definida no PCT.

## **Parte II - Avaliação global do PCT**

Neste ponto, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos, em conformidade com os instrumentos utilizados para a recolha de dados na investigação realizada.

Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos à elaboração de quadros por dimensões, para perspetivar de forma global o domínio a avaliar e por itens, para especificar pormenorizadamente os resultados da avaliação. Em paralelo, procedemos, quando necessário, à contextualização da dimensão e tecemos comentários sustentados na observação que realizámos no decorrer das intervenções formativas mas, também, do acompanhamento realizado informalmente no decurso do processo de investigação-ação.

### **Domínio processual**

O quadro 164 apresenta as dimensões consideradas estruturantes, assim como os critérios e indicadores do “Domínio processual” do referencial de avaliação do PCT.

Quadro 164 – Domínio processual do referencial de avaliação do PCT

Objeto	Referencial		
Situação: Dispositivo educativo - PCT	Origem dos referentes e referentes:		
Operação: Construção do PCT	Contexto escolar:		
	Teóricos:		
Dimensões	Crítérios	Cód.	Indicadores
<b>Domínio processual</b>			
Construção	Participação	A	Atores educativos
Execução	Eficácia	B	Implementação do PCT
Estrutura	Conformidade	C	Organização do PCT
Visibilidade	Qualidade	D	Imagem do PCT
Impactos	Qualidade	E	Impactos alcançados com a execução do PCT

Através da aplicação dos inquéritos por questionário aos docentes, alunos e encarregados de educação apresentamos os resultados obtidos por dimensão.

### Dimensão: Conceção do PCT

#### Critério e indicador: A - Participação dos atores educativos

No Quadro 165, apresentamos os dados de opinião referentes à participação dos docentes, alunos e encarregados de educação na conceção do PCT.

Quadro 165 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Conceção do PCT”

Inquéritos por questionário à comunidade educativa				
	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	A1	Os alunos participaram na construção do PCT	2,85	0,74
	A2	Os encarregados de educação participaram na construção do PCT	2,85	0,74
Alunos	A	Participaste na construção do projeto curricular de turma	2,59	1,04
Encarregados de educação	A	Participou na construção do projeto curricular de turma	2,53	1,07

Da análise das médias, verificamos que a participação na conceção do PCT dos atores educativos foi claramente adequada revelando uma moderada/baixa concordância por parte dos docentes e de baixa concordância os alunos e encarregados de educação.

## Dimensão: Execução do PCT

### Critério e indicador: B - Eficácia da implementação do PCT

Nesta dimensão, pretendíamos verificar se o PCT era um documento eficaz no processo de desenvolvimento curricular e se estava em congruência com os interesses dos alunos e encarregados de educação.

O objetivo central do PCT é adequar as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do PC, ao contexto de cada turma. Assim, no Quadro 166 avaliamos a convergência de opiniões sobre a eficácia da sua execução.

Quadro 166 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Execução do PCT”

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	B	O PCT é um documento de referência para o desenvolvimento curricular da turma	3,51	1,16
Alunos	B	Gostas da forma como os teus professores dão as aulas	3,75	0,63
Encarregados de educação	B	Gosta do profissionalismo dos professores do seu educando	3,52	0,58

Todos os respondentes consideraram totalmente adequada a forma como era desenvolvido o PCT. Os docentes consideraram o PCT uma referência para o desenvolvimento curricular de turma e os alunos e encarregados de educação reiteraram a eficácia e a qualidade da sua execução.

## Dimensão: Estrutura do PCT

### Critério e indicador: C - Conformidade da organização do PCT

A avaliação da estrutura do PCT (Quadro 167) é da estrita responsabilidade dos docentes, pois só estes possuem competências técnicas e didáticas para a sua conceção.

Quadro 167 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Estrutura do PCT”

#### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	C	A estrutura é adequada à função do PCT	2,91	0,72

Os docentes, quando questionados acerca da adequação da estrutura do PCT à sua função, consideraram-na claramente adequada. Contudo, da análise efetuada anteriormente à estrutura dos PCT, verificámos que não estava em conformidade com a metodologia de projeto.

**Dimensão:** Visibilidade do PCT

**Critério e indicador:** D - Qualidade da imagem do PCT

A visibilidade da turma pode ser aferida pelo conhecimento que os atores educativos têm sobre o PCT (Quadro 168).

Quadro 168 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Visibilidade do PCT

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	D1	Dá a conhecer os objetivos do projeto curricular da turma aos alunos	2,73	1,04
	D2	Dá a conhecer os objetivos do projeto curricular da turma aos encarregados de educação	2,73	1,04
Alunos	D1	Conheces os objetivos do projeto curricular de turma	3,26	0,93
	D2	A tua turma divulga as atividades que desenvolve	2,91	1,31
Encarregados de educação	D1	Conhece os objetivos do projeto curricular da turma do seu educando	3,58	0,96
	D2	É informado das atividades que desenvolve a turma do seu educando	3,71	0,63

A qualidade da visibilidade do PCT pode ser classificada como claramente adequada ( $\bar{x} = 2,73$ ) na opinião dos docentes. Curiosamente, os alunos avaliaram o seu conhecimento dos objetivos do PCT e sua divulgação dentro do mesmo intervalo avaliativo dos docentes, contudo, com uma média superior ( $\bar{x} = 2,73$ ) dos docentes contra ( $\bar{x} = 3,09$ ).

Analogamente aos alunos, os encarregados de educação expressaram a sua opinião de uma forma mais vincada, ao considerarem a visibilidade do PCT como totalmente adequada ( $\bar{x} = 3,65$ ).

**Dimensão:** Impactos do PCT

**Critério e indicador:** E - Qualidade dos impactos alcançados com a execução do PCT

A qualidade dos impactos da implementação do PCT na opinião dos docentes, alunos e encarregados de educação está expressa no Quadro 169.

Quadro 169 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Impactos do PCT”

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	E	O desenvolvimento do PCT tem repercussões positivas no sucesso académico dos alunos	2,48	0,71
Alunos	E	O desenvolvimento do PCT tem repercussões positivas no teu sucesso académico	3,52	0,98
Encarregados de educação	E	O desenvolvimento do PCT tem repercussões positivas no sucesso académico do seu educando	3,68	0,76

Os docentes consideraram o impacto do PCT parcialmente inadequado ( $\bar{x} = 2,48$ ) no sucesso académico dos alunos, enquanto os alunos e encarregados de educação consideraram os impactos totalmente adequados com as médias ( $\bar{x} = 3,52$ ) e ( $\bar{x} = 3,68$ ) respetivamente.

Os dados resultantes desta análise levantaram-nos algumas dúvidas no que concerne às respostas dos docentes. Nesta dimensão, os docentes não atribuíram significado pedagógico de relevo à implementação do PCT e, em consequência, avaliaram o seu impacto como marginal, contrariamente na dimensão da execução do PCT consideraram a sua eficácia totalmente adequada ( $\bar{x} = 3,51$ ) com um grau de concordância baixa.

Aparentemente há um desfasamento de opinião não convergente.

**Domínio nuclear**

O Quadro 170 apresenta o “Domínio nuclear” do referencial de avaliação do PCT.

Os critérios e os indicadores constituintes emergem da desconstrução dos referentes internos e externos.

Quadro 170 – Domínio nuclear do referencial de avaliação do PCT

Objeto	Referencial		
Situação: Dispositivo educativo - PCT	Origem dos referentes e referentes:		
Operação: Construção do PCT	Contexto escolar:		
	Teóricos:		
Dimensões	Crítérios	Cód.	Indicadores
<b>Domínio nuclear</b>			
1. Diagnóstico da turma	Qualidade	G1	Caracterização dos alunos
		G2	Caracterização dos docentes
		G3	Caracterização das parcerias
		G4	Caracterização dos recursos educativos
		G5	Avaliação diagnóstica dos alunos
2. Plano de ação		H1	Plano de ação
		H2	Prioridades educativas
		H3	Estratégia global de ação
3. Organização		I1	Organização do tempo
		I2	Organização pedagógica
		I3	Organização dos docentes
		I4	Organização dos alunos
		I5	Organização dos encarregados de educação
		I6	Organização dos recursos educativos
		I7	Organização dos registos
4. Desenvolvimento curricular		L1	Competências, objetivos e conteúdos
		L2	Metodologias
		L3	Avaliação das aprendizagens
		L4	Projeto de turma
		L5	Plano anual de atividades
	L6	Planificações do desenvolvimento curricular	
5. Avaliação	M1	Processo de avaliação do PCT	
	M2	Relatório final de avaliação do PCT	
	M3	Divulgação do PCT	

A apresentação e análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aos docentes, alunos e encarregados de educação relativos à avaliação do PCT é efetuada em conformidade com as dimensões do referencial de avaliação do PCT.

Para facilitar a interpretação dos dados, expomos os itens dos questionários associados aos dados estatísticos utilizados.



## Dimensão: 1 Diagnóstico da turma

### CrITÉrios e indicadores:

- G1- Qualidade da caracterização dos alunos;
- G2 - Qualidade da caracterização dos docentes;
- G3 - Qualidade da caracterização das parcerias;
- G4 - Qualidade da caracterização dos recursos educativos;
- G5 - Qualidade da avaliação diagnóstica dos alunos.

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, que implica procedimentos e recolha sistemática de informações, baseada num processo contínuo de análise, que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades dos alunos.

Neste encadeamento, a caracterização da turma é vital para uma diagnose de qualidade que sustente a tomada de decisão relativamente ao desenvolvimento curricular a aplicar à turma.

Quadro 171 – Apresentação dos dados de opinião da dimensão “Diagnóstico da turma”

### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	G1	Caracterização dos alunos	2,97	0,72
	G2	Caracterização dos docentes	3,74	0,45
	G3	Caracterização das parcerias	3,32	0,68
	G4	Caracterização dos recursos educativos	2,97	0,72
	G5	Avaliação diagnóstica dos alunos	3,58	0,56
Alunos	G1	O teu professor/diretor de turma questionou-te acerca dos teus dados biográficos, motivações, interesses e expectativas	3,76	0,74
	G51	Fizeste testes diagnósticos no início do ano a todas as disciplinas	3,79	0,41
	G52	Sabes quais são os problemas de aprendizagem da tua turma	3,50	0,81
	G53	Sabes quais são os teus problemas de aprendizagem	3,55	0,75
Encarregados de educação	G1	O professor/diretor de turma do seu educando questionou-o acerca dos teus dados biográficos, motivações, interesses e expectativas	3,83	0,58
	G2	Conhece os docentes da turma do seu educando	3,94	0,40
	G51	Conhece as problemáticas (comportamentais e cognitivas) da turma do seu educando	3,52	0,85
	G52	Conhece os resultados dos testes diagnósticos efetuados pelo seu educando no início do ano	3,79	0,64

Os dados de opinião dos docentes relativos ao diagnóstico da turma estão em contradição com os resultados apresentados anteriormente aquando da análise da estrutura dos PCT.

Por questões de parcimónia, não nos alargaremos numa longa retórica que os dados permitiriam, apresentamos o Quadro 172 que compara a estrutura dos PCT, após a aplicação do referencial e os dados de opinião dos docentes.

Quadro 172 – Síntese dos dados da dimensão “Diagnóstico da turma”

Dimensões	Subdimensões	Avaliação da estrutura do PCT		Dados de opinião dos docentes	
		Projetos com referência às subdimensões	%	$\bar{x}$	$\sigma$
1. Diagnóstico da turma	1.1 Alunos	36	100	2,97	0,72
	1.2 Docentes	0	0	3,74	0,45
	1.3 Parcerias	1	3	3,32	0,68
	1.4 Recursos educativos	1	3	2,97	0,72
	1.5 Avaliação diagnóstica	15	42	3,58	0,56

Os alunos referiram que foram questionados pelo professor/diretor de turma acerca dos seus dados biográficos, motivações, interesses e expectativas ( $\bar{x} = 3,76$ ), assim como, os encarregados de educação ( $\bar{x} = 3,83$ ). À luz do referencial de avaliação os dados revelam total adequação. Contudo, os docentes possuem uma representação menor qualidade da avaliação diagnóstica dos alunos.

Relativamente aos aspetos relacionados com a avaliação diagnóstica dos alunos ( $\bar{x} = 3,65$ ) e encarregados de educação ( $\bar{x} = 3,77$ ) os procedimentos foram considerados totalmente adequados.

## Dimensão: 2. Plano de ação

### Critérios e indicadores:

- H1- Qualidade do plano de ação;
- H2 - Qualidade das prioridades educativas;
- H3 - Qualidade da estratégia global de ação.

O plano de ação deve conter os objetivos que se pretendem alcançar e, neste sentido, assumem-se como representações antecipadoras centradas na ação a realizar. Na definição dos objetivos é necessário recorrer aos resultados do diagnóstico da turma para que os problemas diagnosticados possam ser resolvidos

Contudo, e tendo como referente a avaliação da estrutura dos PCT, podemos afirmar que a qualidade do diagnóstico ficou aquém do desejável comprometendo a definição dos objetivos, tornando-se impossível levar até ao fim um prognóstico, sem se dispor de uma imagem clara das problemáticas da turma.

Barbier (1996) refere que o processo de planificação de uma metodologia de projeto traduz-se na antevisão de uma imagem finalizante e na implementação das operações de formação, nomeadamente a definição de objetivos e a determinação de prioridades.

No referente à definição dos objetivos verificámos que não estavam definidos em nenhum dos PCT e em 15 projetos estavam determinadas as prioridades educativas.

O Quadro 173 apresenta os dados de opinião dos docentes.

Quadro 173 – Dados de opinião da dimensão “Plano de ação”

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
	H1	Plano de ação	3,58	0,56
Docentes	H2	Prioridades educativas	3,29	0,80
	H3	Estratégia global de ação	3,38	0,74

Os dados são reveladores do desconhecimento dos docentes sobre a metodologia de projeto ao considerarem o plano de ação dos PCT totalmente adequados ( $\bar{x} = 3,58$ ) quando nenhum PCT os incluía na sua matriz, assim como não apresentavam uma estratégia global de ação. No tocante às prioridades educativas, a posição assumida é que estavam claramente adequadas ( $\bar{x} = 3,38$ ), por quanto, só 64% dos PCT as tinham definidas.

**Dimensão: 3. Organização**

**Critérios e indicadores:**

- I1 - Qualidade da organização do tempo;
- I2 - Qualidade da organização pedagógica;
- I3 - Qualidade da organização dos docentes;
- I4 - Qualidade da organização dos alunos;
- I5 - Qualidade da organização dos encarregados de educação;
- I6 - Qualidade da organização dos recursos educativos;
- I7 - Qualidade da organização dos registos.

O Planeamento é a terceira fase da metodologia de projeto em que é elaborado um plano

detalhado atendendo a diferentes elementos de organização, tais como a do tempo, a pedagógica, os recursos educativos, as competências, objetivos e conteúdos, as metodologias, a avaliação das aprendizagens, o projeto de turma e o plano anual de atividades.

No PCT, a fase de planeamento estende-se desde a dimensão da organização até à do desenvolvimento curricular. A primeira comporta a organização de elementos funcionais. O desenvolvimento curricular apresenta as respostas às questões que se colocam a quando da conceção de um projeto curricular - que, quando e como ensinar? e que, quando e como avaliar?

No Quadro 174 apresentamos os dados de opinião sobre a qualidade da organização funcional.

Quadro 174 – Dados de opinião da dimensão “Organização”

**Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Ítems	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	11	Organização do tempo	3,10	0,60
	12	Organização pedagógica	3,27	0,63
	13	Organização dos docentes	3,12	0,73
	14	Organização dos alunos	3,24	0,65
	15	Organização dos encarregados de educação	3,03	0,72
	16	Organização dos recursos educativos	3,00	0,70
	17	Organização dos registos	3,06	0,74
Alunos	13	Está satisfeito com o teu horário	3,76	0,74
	14	Os teus professores estabelecem as regras de comportamento que deves ter na sala de aula e escola	3,63	2,50
Encarregados de educação	11	Está satisfeito com o horário do seu educando	3,51	0,36
	15	Está satisfeito com o horário de atendimento aos encarregados de educação	2,05	0,98

Ao triangularmos os dados de opinião dos docentes respondentes sobre a organização funcional com a análise à estrutura e conteúdo dos PCT verificamos haver uma enorme disparidade. Os dados de opinião consideram a organização claramente adequada enquanto os dados provenientes da análise de conteúdo efetuada à estrutura e teor dos PCT demonstram ser uma dimensão muito pouco valorizada. As subdimensões do tempo, alunos e encarregados de educação não são objeto de qualquer referência, três (8% de N=36) abordam a organização pedagógica e treze (36% de N=36) referem-se à organização dos docentes.

Pela análise do quadro anterior verificamos que alunos e encarregados de educação

comungam da mesma opinião positiva sobre a organização do tempo. Os encarregados de educação avaliam o horário de atendimento como parcialmente inadequado ( $\bar{x} = 2,05$ ).

#### Dimensão: 4. Desenvolvimento curricular

##### Critérios e indicadores:

- L1 - Qualidade das competências, objetivos e conteúdos;
- L2 - Qualidade das metodologias;
- L3 - Qualidade da avaliação das aprendizagens;
- L4 - Qualidade do projeto de turma;
- L5 - Qualidade do plano anual de atividades;
- L6 - Qualidade das planificações do desenvolvimento curricular.

Como referimos na dimensão anterior, o planeamento (3.<sup>a</sup> fase da metodologia de projeto) do PCT, além de integrar a dimensão da organização, também incorpora a dimensão do desenvolvimento curricular. Esta dimensão aborda o planeamento do processo de ensino e de aprendizagem, designadamente as competências, objetivos e conteúdos, as metodologias, a avaliação das aprendizagens, o projeto de turma, o plano anual de atividades e as planificações.

O Quadro 175 expõe a perspetiva de docentes, alunos e encarregados de educação sobre o processo de desenvolvimento curricular nas vertentes de planeamento, execução e avaliação do PCT.

Quadro 175 – Dados de opinião da dimensão “Desenvolvimento curricular”

##### Inquéritos por questionário à comunidade educativa

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	J1	Competências, objetivos e conteúdos definidos	2,91	1,14
	J2	Metodologias definidas	3,06	0,95
	J3	Avaliação das aprendizagens dos alunos	3,55	0,75
	J4	Projeto de turma	3,48	0,67
	J5	Plano anual de atividades	3,03	0,81
	J6	Planificações do desenvolvimento curricular	3,90	0,30
Alunos	J2	Gostas da maneira como os teus professores explicam as matérias	3,65	0,30
	J3	Os teus professores são justos nas notas que te dão	3,56	0,39
Encarregados de educação	J2	Está satisfeito com o profissionalismo dos docentes do seu educando	3,65	0,27
	J3	Está satisfeito com os resultados escolares do seu educando	3,57	0,49

As médias das respostas dos docentes são conclusivas da sua opinião sobre a qualidade do desenvolvimento curricular no agrupamento. Globalmente foi avaliado como claramente adequado ( $\bar{x} = 3,32$ ). Salientamos considerarem a planificação como totalmente adequada ( $\bar{x} = 3,90$ ) e com um nível de consenso de alta concordância ( $\sigma = 0,30$ ). No mesmo sentido da análise anterior a avaliação das aprendizagens dos alunos foi evidenciada como muito boa.

Os alunos e encarregados de educação referiram que a ação educativa dos docentes nas componentes da execução e da avaliação era totalmente adequada, ao que corresponde um nível de consenso de alta concordância.

#### **Dimensão: 5. Avaliação**

##### **Critérios e indicadores:**

M1- Qualidade do processo de avaliação do PCT;

M2 - Qualidade do relatório final de avaliação do PCT;

M3 - Qualidade da divulgação do PCT.

A avaliação deve ser permanente, ao longo da execução do projeto e permitir uma retroação com vista a facilitar a redefinição da análise da situação, a reelaboração dos objetivos, ação e seleção dos meios, bem como a análise dos resultados (Carvalho, 2001).

Através dos dados da avaliação devemos obter a informação necessária para intervir no sentido de melhorar a coerência, ou seja, a relação entre o projeto e o problema; a eficiência na gestão dos recursos e meios atendendo aos objetivos; e a eficácia na relação entre a ação e os resultados. A análise dos inquéritos por questionário permitiu-nos verificar que estes pressupostos não estavam completamente presentes no processo de avaliação da implementação / desenvolvimento / execução do PCT.

Quadro 176 –Dados de opinião da dimensão “Avaliação”

##### **Inquéritos por questionário à comunidade educativa**

	Cód.	Itens	$\bar{x}$	$\sigma$
Docentes	L1	Processo de avaliação do PCT	3,18	0,85
	L2	Relatório final de avaliação do PCT	3,58	0,66
	L3	Divulgação do PCT	2,58	1,03
Alunos	L1	Costumas participar na avaliação do PCT	1,33	0,29
Encarregados de educação	L1	Costuma participar na avaliação do PCT	1,23	0,35

Os dados apresentados revelam alguma incoerência por parte dos docentes ao considerarem o processo de avaliação claramente adequado, quando apenas 28% dos PCT o apresentavam. Maior desconformidade registámos na elaboração do “Relatório final de avaliação do PCT”, os docentes referiram-no como totalmente adequado quando 10 dos 36 PCT não o continham. Alunos e encarregados de educação têm a mesma opinião em relação à sua participação na avaliação do PCT, ambos a consideraram totalmente inadequada com um nível de consenso de alta concordância.

### **Domínio complementar**

Neste ponto, apresentamos os resultados e a análise dos itens abertos do inquérito por questionário aplicado aos docentes, alunos e encarregados de educação.

No tratamento estatístico utilizámos o teste de *Friedman* para comparar as pontuações médias das diferentes respostas.

### **Inquérito por questionário aos docentes**

O questionário era composto por três itens, que têm como referente o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho dos docentes. Cada uma delas possuía duas alíneas onde pretendíamos que os docentes apontassem os pontos fortes e os pontos.

No primeiro item pedíamos para se expressarem sobre o processo de ensino e de aprendizagem no que concerne à promoção das aprendizagens no âmbito do currículo - planificação e desenvolvimento das atividades letivas e avaliação das aprendizagens dos alunos). No segundo item, referente à participação na escola e relação com a comunidade, solicitávamos que abordassem o exercício da atividade profissional, de forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola (estruturas de orientação educativa) e no contexto da comunidade em que esta se insere. Na terceira, pedíamos que refletissem sobre os resultados escolares dos alunos fazendo a comparação dos resultados do sucesso educativo face ao diagnóstico da turma, a outras turmas e a outras escolas.

O Quadro 177 apresenta o resultado da análise aos itens abertos do questionário aplicado aos docentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, a participação na escola e os resultados escolares dos alunos.

Quadro 177 – Resultado da análise aos itens abertos - docentes

### 1. Processo de ensino e de aprendizagem

Unidades de análise	N.º de ordem		N.º de ordem	
	Código	Pontos fortes	Código	Pontos fracos
Ensino individualizado	M1	1		
Metodologias e estratégias utilizadas	M1	2	M2	4
Planificação das atividades	M1	3	M2	3
Trabalho colaborativo entre docentes	M1	4	M2	1
Apoio educativo				
Recursos informáticos			M2	2
Racionalização dos procedimentos burocráticos			M2	5

### 2. Participação na escola

Participação no plano anual de atividades	N1	1		
Trabalho colaborativo entre os docentes	N1	2		
Empenho e disponibilidade dos docentes	N1	3		
Participação dos encarregados de educação na vida da escola			N2	1

### 3. Resultados escolares dos alunos

Sucesso académico	O1	1		
Motivação e interesse dos alunos	O1	2		
Resultados escolares dos grupos étnicos			O2	1

### Inquérito por questionário aos alunos

Neste ponto, apresentamos os resultados e a análise dos itens abertos do questionário aplicado aos alunos.

Na primeira questão pedíamos para indicar, por ordem prioritária, os aspetos que mais gostava na turma (Quadro 178). No segundo item propúnhamos que indicassem, por ordem prioritária, os aspetos que menos gostava na turma.

Quadro 178 – Resultados da análise aos itens abertos - alunos

Unidades de análise	N.º de ordem		N.º de ordem	
	Código	Aspetos que mais gosta	Código	Aspetos que menos gosta
Simpatia dos docentes	P	1		
Profissionalismo dos docentes	P	2		
Colegas da turma	P	3		
Comportamento e disciplina da turma	P	4	Q	1
Atividades desenvolvidas	P	5		
Quando o docente se irrita			Q	2
Colegas (com a identificação do seu nome)			Q	3



## Inquérito por questionário aos encarregados de educação

Os procedimentos seguidos são idênticos aos aplicados ao inquérito por questionário a docentes e alunos. O Quadro 179 apresenta os resultados da análise aos itens abertos aos encarregados de educação.

Quadro 179 – Resultados da aos itens abertos - encarregados de educação

Unidades de análise	Código	N.º de ordem	Código	N.º de ordem
		Aspetos que mais gosta		Aspetos que menos gosta
Profissionalismo dos docentes	P	1		
Camaradagem entre os alunos da turma	P	2		
Comportamento e disciplina da turma	P	3		
Organização da escola	P	4		
Existência de grupos étnicos			Q	1

## Parte III - Síntese da avaliação do PCT

Neste ponto procedemos à apresentação da síntese da avaliação do PCT.

Estruturámos a síntese através da triangulação dos dados de facto e os de opinião. Os dados de facto foram obtidos através análise documental e observação; os de opinião através dos inquéritos por questionário. Para a apresentação dos resultados, utilizámos a análise SWOT (Quadro 180).

Quadro 180 – Quadro resumo da avaliação ao PCT

### Quadro resumo da avaliação ao PCT:

#### Pontos Fortes

- Sucesso académico
- Reconhecimento pela comunidade educativa do profissionalismo docente
- Desenvolvimento curricular numa perspetiva técnica
- Trabalho colaborativo entre os docentes

#### Pontos fracos

- Estrutura do PCT
- Inexistência de uma matriz comum aos PCT do agrupamento
- Os PCT não estão em conformidade com a metodologia de projeto
- Avaliação do PCT

#### Oportunidades

- Motivação e empenho do corpo docente
- Motivação dos alunos

#### Ameaças

- Possibilidade de conflitualidade face à existência de alunos pertencentes a grupos étnicos

### Pontos a investigar

---

- A opinião contraditória dos alunos sobre o comportamento e a disciplina.
- A rejeição da comunidade educativa dos alunos pertencentes a grupos étnicos

No decorrer do processo de investigação-ação, o investigador, através da observação, recolheu numerosos dados utilizando como instrumento o diário, onde registou observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências permitindo, neste momento, expor o sentido do agrupamento, desperto para a importância do desenvolvimento do trabalho de projeto.

Nos parágrafos seguintes, apresentamos em síntese, o pensamento dos atores envolvidos no processo de avaliação dos PCT.

O PCT é um instrumento de gestão pedagógica que deve fomentar uma cultura de colaboração, reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender. É entendido como a forma particular como, em cada contexto (turma), se reconstrói e se apropria do PC. Procura-se que seja um projeto aberto, flexível e integrado que permita a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade das aprendizagens, visando o combate ao abandono e insucesso escolar, em consonância com os princípios e valores definidos no PE.

O projeto é uma forma de conhecer melhor a realidade vivida pelos alunos e a forma de colmatar algumas dificuldades sentidas e é concebido como um projeto aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido. O desenvolvimento do currículo como projeto abandona a conceção de aprendizagem levada a cabo pela escola tradicional, tanto a nível da inter-relação entre os sujeitos (professor-alunos), como da relação entre o sujeito-objeto (aluno e matéria em estudo), pelo que urge reformular os métodos de ensino, de acordo com as necessidades da sociedade contemporânea e a própria natureza dos sujeitos. De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo do aluno não obedece a um padrão pré-estabelecido, mas sim a uma situação progressiva de ensino-aprendizagem, surgida das inter-relações entre o sujeito e o meio, a partir do qual os saberes vão sendo construídos progressivamente. Esta metamorfose constante do indivíduo, na sua caminhada pelos saberes, levá-lo-á à construção da sua própria identidade, do seu Eu. É com respeito a tal «metamorfose» que se constrói o projeto, tentando uma coordenação entre as «exigências» sociais e uma formação ativa e harmoniosa dos alunos, respeitando, singularmente, a sua natureza cognitiva, os seus saberes, as suas vivências e interesses pessoais e coletivos.

Com o PCT, pretende-se abranger a explicitação das opções pedagógicas norteadoras da ação do docente para promover a inclusão, a cooperação, a diferenciação, a expressão livre e a liberdade de escolha, a responsabilidade e a autonomia, a organização, a gestão e a avaliação participadas. Os PCT devem fazer a ponte entre a realidade da turma e a do meio, considerando as competências que os alunos deverão desenvolver. Em todo este processo é essencial a colaboração ativa dos encarregados de educação, para um maior sucesso no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos seus educandos.

### 5.3.3 A (re)construção do PCT

Neste ponto, expomos as recomendações e procedimentos a desenvolver para a (re)construção do PCT sustentadas pelo enquadramento concetual e metodológico e pela análise dos dados recolhidos durante a IF. Neste sentido, reveste-se de particular interesse a análise circunstanciada dos dados apresentados e das melhorias introduzidas no PCT, assim como, das considerações de extensão que se formulam.

Analogamente à construção do PE e do PC, a construção do referencial para o PCT passou pelas mesmas fases, explicitadas em pontos anteriores, donde ressaltamos o envolvimento dos docentes participantes na IF 3, na procura de soluções mais eficientes e eficazes para a construção e avaliação do PCT.

A reflexão sobre os PCT foi o culminar de um esforço de contextualização da ação educativa, por aproximações sucessivas, tornando-se elemento potenciador de uma unidade de base das atuações dos docentes para uma maior eficácia da ação educativa. Nesta sequência, surgiram duas linhas de força: a primeira passou pela elaboração de um roteiro sobre a metodologia a utilizar na conceção do PCT e a segunda pela constituição de uma *checklist*.

No referente à metodologia a desenvolver na elaboração dos PCT, a sua elaboração fica a cargo no ensino pré-escolar e no 1.º ciclo ao docente titular de turma em articulação com o conselho de docentes. No 2.º e 3.º ciclos é da responsabilidade do diretor de turma em articulação com o conselho de turma, o que implica desenvolver, no grupo de docentes da turma, um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual. Compete ao conselho converter um currículo nacional uniforme, em conformidade com o projeto educativo e o projeto curricular de agrupamento, em projeto curricular vivido para cada situação/contexto, integrador das diversas componentes da atuação da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos. É o PCT que

dará resposta à reconcetualização do currículo.

A *checklist* permitirá a monitorização da construção e avaliação dos PCT e segundo Gott e Duggan (1995) fornece a indicação sobre a presença ou ausência de certos elementos constitutivos. Esta orienta a atenção do observador para aspetos dos domínios cognitivo, afetivo ou psicomotor que, por serem considerados importantes e/ou, por terem sido selecionados para observação, foram incluídos na grelha.

Seguidamente, apresentamos detalhadamente, o resultado das duas linhas de ação (Quadro 181).

Quadro 181 – Orientações para a elaboração do PCT

### **1. Diagnóstico da turma**

---

Caracterização dos alunos, docentes, parceria e recursos educativos

Ação a desenvolver

- Consultar os PCT do ano(s) anterior(es)
- Consultar os processos individuais do ano anterior
- Recolher dados através da aplicação de inquéritos aos alunos e encarregados de educação para fazer o enquadramento socioeconómico e cultural dos alunos
- Recolher informações do docente titular de turma e diretor de turma do ano letivo anterior
- Conhecer o percurso escolar do aluno
- Referenciar os alunos com NEE e com dificuldades de aprendizagem
- Fazer o levantamento das apetências dos docentes para um contributo de enriquecimento do currículo
- Fazer o levantamento das parcerias e seu contributo para a turma
- Fazer o levantamento dos recursos educativos disponíveis para a turma

Avaliação diagnóstica

- Fazer a avaliação diagnóstica, por disciplina no início do ano letivo ou conteúdo
- Identificar as dificuldades/potencialidades cognitivas dos alunos por disciplina
- Identificar os problemas comportamentais/atitudinais de cada aluno
- Fazer uma síntese do resultado da avaliação diagnóstica dos alunos

### **2. Plano de ação**

---

- Definir as competências, objetivos e conteúdos por disciplina em função das problemáticas levantadas no diagnóstico da turma nas diversas dimensões da ação educativa
- Definir as prioridades educativas

### 3. Organização

---

- Definir a gestão do tempo
- Definir o trabalho da equipa de docentes
- Definir a ação dos alunos na turma;
- Definir a participação dos encarregados de educação na vida da escola
- Definir a ação dos apoios educativos e atividades de enriquecimento curricular
- Definir a aplicação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento

### 4. Desenvolvimento curricular

---

- Definir as competências, objetivos e conteúdos patentes no PC em conformidade com o diagnóstico da turma
- Definir a articulação e sequencialização do desenvolvimento curricular entre as disciplinas da turma
- Definir as metodologias para o desenvolvimento das competências e fomento do processo de ensino e de aprendizagem, em conformidade com as orientações do PC
- Definir as atividades de participação da turma no PAA, segundo as orientações do PC
- Definir o projeto de turma
- Operacionalizar os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos
- Definir as modalidades de avaliação
- Definir a calendarização da avaliação
- Definir os instrumentos de avaliação
- Definir os modos de registo da avaliação dos alunos
- Definir o processo de autoavaliação dos alunos
- Planificar a execução do desenvolvimento curricular

### 5. Avaliação do projeto curricular de turma

---

- Avaliar o PCT em conformidade com as orientações do PC
- Elaborar um relatório de avaliação da execução do PCT
- Divulgar à comunidade educativa os resultados da execução do PCT

#### Checklist

A *checklist* foi estabelecida pelo grupo de trabalho associado à IF 3, após verificação do manifesto desajustamento dos PCT. Desta forma, pretendiam reduzir as falhas na sua conceção e também na sua avaliação, funcionando como uma lista de itens que o avaliador procura encontrar, ou seja, um mecanismo que orienta o investigador na avaliação, fornecendo um referencial constituído por critérios, indicadores e itens que se assume como um modelo.

Este modelo comporta um sistema de classificação através do qual o investigador determina o nível de proficiência de cada critério, permitindo sistematizar o processo de observação. O cumprimento de cada critério deve estar claramente determinado por uma bateria

de indicadores que o traduzam com rigor. Desta forma, podemos sistematizar o processo de avaliação dos dados recolhidos, essencialmente de natureza qualitativa.

Para o ato de avaliação é necessário associar ao referencial outro elemento - a instrumentação - que assume uma escala de avaliação, possibilitando avaliar se os itens previamente determinados foram atingidos. Recorremos a uma escala numérica, de 1 a 4, para classificar cada critério, possibilitando uma resposta diferenciada, permitindo determinar médias, frequências e correlações entre outras estatísticas.

O Quadro 181 apresenta a *checklist* de avaliação do PCT.

Quadro 182 – *Checklist* de avaliação do PCT

Objeto		Referencial		Instrumentação				
Dimensões	Critérios	Indicadores		Escala				
1. Diagnóstico da turma	1.1 Alunos	<i>Qualidade</i>	Plano de turma	1	2	3	4	
			Dados biográficos	1	2	3	4	
			Caracterização socioeconómica e cultural	1	2	3	4	
			Motivações, interesses e expectativas	1	2	3	4	
			Caracterização do nível escolar da turma	1	2	3	4	
			Identificação e caracterização dos alunos com necessidades educativas	1	2	3	4	
	1.2 Docentes	<i>Qualidade</i>	Caracterização global dos docentes (situação profissional, apetências, interesses, ...)	1	2	3	4	
	1.3 Parcerias	<i>Qualidade</i>	Caracterização global das parcerias	1	2	3	4	
			Técnicos de serviços especializados (técnicos dos serviços de psicologia e orientação, terapeutas, ...)	1	2	3	4	
	1.4 Recursos educativos	<i>Qualidade</i>	Recursos disponíveis para a turma	1	2	3	4	
	1.5 Avaliação diagnóstica	<i>Qualidade</i>	Resultados da avaliação diagnóstica dos alunos por disciplina	1	2	3	4	
			Identificação das dificuldades/potencialidades cognitivas dos alunos por disciplina	1	2	3	4	
			Identificação dos problemas comportamentais/atitudinais de cada aluno	1	2	3	4	
	2. Plano de ação	Organização e gestão escolar	<i>Qualidade</i>	Processo de ensino e de aprendizagem	1	2	3	4
				Modelo de avaliação dos alunos	1	2	3	4
Articulação e sequencialidade				1	2	3	4	
Apoio pedagógico e orientação educativa				1	2	3	4	
Oferta educativa				1	2	3	4	
Desenvolvimento curricular		<i>Qualidade</i>	Organização e gestão	1	2	3	4	
			Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	1	2	3	4	
			Estruturas de orientação educativa	1	2	3	4	
			Gestão dos recursos humanos	1	2	3	4	
			Avaliação dos recursos humanos	1	2	3	4	
			Gestão de recursos financeiros e materiais	1	2	3	4	
			Serviços	1	2	3	4	
			Atividades de enriquecimento curricular	1	2	3	4	
			Infraestruturas e equipamentos	1	2	3	4	
			Plano tecnológico	1	2	3	4	
Organização estratégica		<i>Qualidade</i>	Visão estratégica	1	2	3	4	
			Ambiente /clima	1	2	3	4	

3. Organização			Motivação e empenho	1	2	3	4
			Abertura à inovação	1	2	3	4
			Parcerias, protocolos e projetos	1	2	3	4
			Processo de autoavaliação da turma	1	2	3	4
			Meio familiar	1	2	3	4
			Divulgação	1	2	3	4
	Resultados	<i>Qualidade</i>	Progresso dos resultados escolares	1	2	3	4
			Redução das taxas de abandono escolar	1	2	3	4
			Participação da comunidade educativa	1	2	3	4
	2.2 Prioridades educativas	<i>Qualidade</i>	Prioridades educativas	1	2	3	4
	3.1 Tempo	<i>Qualidade</i>	Calendário escolar	1	2	3	4
			Horário letivo da turma	1	2	3	4
			Mapa das aulas previstas e dadas por disciplina	1	2	3	4
	3.2 Pedagógica	<i>Qualidade</i>	Articulação horizontal entre as áreas disciplinares curriculares e entre estas e as aéreas curriculares não disciplinares	1	2	3	4
			Articulação horizontal entre as áreas curriculares e as atividades de enriquecimento curricular	1	2	3	4
Integração e articulação com a biblioteca escolar			1	2	3	4	
Modos de enriquecimento do currículo			1	2	3	4	
Apoio pedagógico acrescido			1	2	3	4	
Planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento			1	2	3	4	
3.3 Docentes	<i>Qualidade</i>	Orientações gerais do diretor de turma ou coordenador de ano/ciclo	1	2	3	4	
		Linha de acuação comum dos docentes da turma	1	2	3	4	
		Critérios de atuação comuns com os alunos	1	2	3	4	
		Modos de trabalho de equipa	1	2	3	4	
		Modos de articulação com os docentes das atividades de enriquecimento curricular	1	2	3	4	
3.4 Alunos	<i>Qualidade</i>	Direitos e deveres dos alunos	1	2	3	4	
		Regras de comportamento dos alunos	1	2	3	4	
		Tarefas dos alunos	1	2	3	4	
		Funções dos representantes dos alunos	1	2	3	4	
3.5 Encarregados de educação	<i>Qualidade</i>	Critérios de participação dos encarregados de educação	1	2	3	4	
		Horário de atendimento	1	2	3	4	
		Reuniões com os encarregados de educação	1	2	3	4	
		Funções dos representantes dos encarregados de educação	1	2	3	4	
3.6 Recursos educativos	<i>Qualidade</i>	Critérios de organização do espaço físico da sala de aula	1	2	3	4	
		Critérios de utilização dos recursos educativos	1	2	3	4	
3.7 Registos	<i>Qualidade</i>	Envio de correspondência aos encarregados de educação (comunicações e convocatórias)	1	2	3	4	
		Contactos / atendimento com os encarregados de educação	1	2	3	4	
		Autorização de saída da escola	1	2	3	4	
		Justificação de falta	1	2	3	4	
		Documentação relativa ao excesso de faltas	1	2	3	4	
		Participação disciplinar	1	2	3	4	
		Ata de eleição do delegado e sub-delegado de turma	1	2	3	4	

4. Desenvolvimento curricular			Relatórios do serviço de psicologia e orientação	1	2	3	4
			Atas das reuniões com os professores das AEC/apoiados ou do conselho de turma	1	2	3	4
			Endereço dos encarregados de educação	1	2	3	4
			Ata de eleição dos representantes dos encarregados de educação	1	2	3	4
			Ata das reuniões com os encarregados de educação	1	2	3	4
			Regimentos	1	2	3	4
			Atas	1	2	3	4
			Outros documentos	1	2	3	4
	4.1 Competências, objetivos e conteúdos	<i>Qualidade</i>	Áreas curriculares disciplinares	1	2	3	4
			Áreas curriculares não disciplinares	1	2	3	4
			Formações transdisciplinares	1	2	3	4
			Atividades de enriquecimento curricular	1	2	3	4
			Sequencialização dos conteúdos	1	2	3	4
			Articulação dos conteúdos entre as disciplinas e entre as áreas disciplinares e não disciplinares	1	2	3	4
	4.2 Metodologias (específicas à turma)	<i>Qualidade</i>	Áreas curriculares disciplinares	1	2	3	4
Áreas curriculares não disciplinares			1	2	3	4	
Formações transdisciplinares			1	2	3	4	
Atividades de enriquecimento curricular			1	2	3	4	
4.3 Avaliação das aprendizagens	<i>Qualidade</i>	Operacionalização dos critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos	1	2	3	4	
		Operacionalização dos critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos diferenciados	1	2	3	4	
		Modalidades de avaliação	1	2	3	4	
		Instrumentos de avaliação	1	2	3	4	
		Calendarização da avaliação	1	2	3	4	
		Autoavaliação dos alunos	1	2	3	4	
4.4 Projeto de turma	<i>Qualidade</i>	Registo de avaliação dos alunos	1	2	3	4	
		Processo de construção, desenvolvimento e avaliação	1	2	3	4	
4.5 Plano anual de atividades	<i>Qualidade</i>	Atividades a desenvolver pela turma no âmbito do PAA da escola/agrupamento	1	2	3	4	
		Plano anual de atividades da turma	1	2	3	4	
		Avaliação do PAA	1	2	3	4	
4.6 Planificações	<i>Qualidade</i>	Planificação por período/mensal para a turma	1	2	3	4	
		Planificação por período/mensal para os alunos diferenciados	1	2	3	4	
		Planificação diária – sumário	1	2	3	4	
5. Avaliação do projeto curricular de turma	<i>Qualidade</i>	5.1 Processo de avaliação	1	2	3	4	
		5.2 Relatório final de avaliação do PCT	1	2	3	4	
		5.3 Divulgação	1	2	3	4	



Terminada a construção da *checklist*, pedimos aos docentes do 1.º ciclo do ensino básico que a aplicassem aos seus PCT e o resultado apresentamo-lo no Quadro 183.

Quadro 183 – Comparação da avaliação obtida através do referencial da estrutura do PCT e a *checklist*

Dimensões	Subdimensões	Avaliação				
		Referencial da estrutura		<i>Checklists</i>		
		n	%	n	$\bar{x}$	$\sigma$
1. Diagnóstico da turma	1.1 Alunos	36	100	36	3,85	0,44
	1.2 Docentes	0	0	36	1,49	0,59
	1.3 Parcerias	1	3	36	1,22	0,93
	1.4 Recursos educativos	1	3	36	1,36	0,89
	1.5 Avaliação diagnóstica	15	42	36	3,67	0,48
2. Plano de ação	2.1.1 Desenvolvimento curricular	0	0	36	1,00	0,00
	2.1.2 Organização e gestão escolar	0	0	36	1,00	0,00
	2.1.3 Organização estratégica	0	0	36	1,00	0,00
	2.1.4 Resultados	0	0	36	1,00	0,00
	2.2 Prioridades educativas	23	64	36	3,52	0,50
	2.3 Estratégia global de ação	0	0	36	1,00	0,00
3. Organização	3.1 Tempo	3	8	36	2,30	0,59
	3.2 Pedagógica	13	36	36	3,15	0,78
	3.3 Docentes	0	0	36	2,12	0,78
	3.4 Alunos	0	0	36	2,25	0,65
	3.5 Encarregados de educação	3	8	36	1,98	1,14
	3.6 Recursos educativos	0	0	36	2,35	0,64
	3.7 Registos	0	0	36	1,00	0,00
4. Desenvolvimento curricular	4.1 Competências, objetivos e conteúdos	32	89	36	3,69	0,36
	4.2 Metodologias (específicas à turma)	31	86	36	3,58	0,43
	4.3 Avaliação das aprendizagens	27	75	36	3,60	0,72
	4.4 Projeto de turma	3	8	36	2,59	0,93
	4.5 Plano anual de atividades	19	53	36	3,80	0,41
	4.6 Planificações	10	28	36	4,00	0,00
5. Avaliação do PCT	5.1 Processo de avaliação	10	28	36	2,23	0,85
	5.2 Relatório final de avaliação do PCT	10	28	36	2,06	0,74
	5.3 Divulgação	4	11	36	1,52	0,76

Numa leitura atenta dos dados resultantes dos dois instrumentos de recolha de dados, nas subdimensões alunos, avaliação diagnóstica, prioridades educativas, competências, metodologias, avaliação das aprendizagens, plano anual de atividades e as planificações, verificamos uma convergência entre os resultados, pois por um lado, registaram maior

frequência de referências no PCT e, por outro lado, foram as melhor classificadas pelos docentes obtendo um nível de totalmente adequado. No que diz respeito à primeira dimensão do PCT, o diagnóstico da turma / alunos a frequência da sua existência foi de 100%, conferindo-lhe os docentes uma média de 3,85 com elevado consenso. A dimensão que comporta o plano de ação apenas foi valorada nas prioridades educativas e todas as outras subdimensões não foram objeto de conteúdo ao que os docentes responderam com total consonância atribuindo uma classificação com média igual a um. Apenas, as prioridades educativas foram objeto de avaliação positiva.

Na dimensão da organização houve algumas desconformidades, nomeadamente nas subdimensões docentes, alunos e recursos educativos onde os resultados da avaliação da estrutura do PCT revelaram a sua não existência e na *checklist* foram cotadas, ainda que, como parcialmente inadequadas.

A dimensão do desenvolvimento curricular foi a mais regular e obteve a melhor avaliação. Todas as subdimensões, exceto o projeto de turma, obtiveram uma classificação com significado de totalmente adequado, sobressaindo as planificações com valoração máxima ( $\bar{x} = 4,00$ ).

A avaliação do projeto ficou, igualmente, aquém do expectável como revela a análise dos resultados apresentados no quadro anterior.

Concluimos que os PCT estão muito longe de serem documentos de qualidade e reflexo do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido nas turmas. A sua principal debilidade está patente na inexistência de um plano de ação onde deveriam constar os objetivos que a turma se proporia alcançar em conformidade com o seu diagnóstico e os objetivos do PE.

## Capítulo 6

---

### Conclusão



## Capítulo 6 - Conclusão

Após o longo caminho percorrido desde o enquadramento concetual e metodológico à apresentação e discussão dos dados recolhidos, expomos neste capítulo algumas conclusões a partir do problema da investigação: **como se constrói, negoceia e vivencia a autonomia curricular, num agrupamento de escolas?**

O tratamento desta problemática passou pela procura de respostas a um conjunto de questões que se assumem como elementos centrais para a conceção, implementação e avaliação dos dispositivos educativos que configuram a autonomia escolar, designadamente, o projeto educativo (PE), projeto curricular (PC) e projeto curricular de turma (PCT).

Deste modo, questionámos se a implementação de um **processo de investigação-ação** conferiria uma oportunidade de mudança através de uma ação deliberada de transformação da realidade, com duplo objetivo de transformar a realidade e produzir os conhecimentos relativos às transformações realizadas. Assim, a investigação-ação assume um diretório definido por um plano de investigação e um plano de ação. O plano de investigação é sustentado pelas intervenções formativas<sup>9</sup>, através das quais se estabeleceu o enquadramento concetual e metodológico para a construção e avaliação dos referidos documentos da autonomia e pelo grupo de focagem (intervenientes nas intervenções formativas), que permite a aferição dos processos segundo uma lógica contextual. A concretização do plano de ação é sustentada pela implementação dos documentos do exercício da autonomia escolar (PE, PC e PCT) e sua monitorização e pelo “amigo crítico” e que segundo Carmen (1990) exerce o magistério do questionamento e de “ajudar” a escola e os seus agentes a refletirem as situações para que tomem as suas próprias decisões.

Desejávamos, também, que o processo de investigação-ação potenciase o trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático dos atores educativos, em torno do desenvolvimento curricular nas suas vertentes de planeamento, implementação e avaliação.

Pretendíamos, ainda, saber se as **intervenções formativas** tinham dotado os intervenientes de competências no âmbito do desenvolvimento do trabalho que permitissem adotar uma

---

9

- i. Intervenção formativa 1 - A construção da autonomia escolar: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento;
- ii. Intervenção formativa 2 - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento;
- iii. Intervenção formativa 3 - Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma

metodologia geradora de dinâmicas ativas dentro da comunidade educativa, capazes de responder a um processo de autoavaliação holístico de escola, assente na avaliação dos documentos de gestão da autonomia escolar.

Por último, questionámos se a utilização da **referencialização** originara referenciais e instrumentos de recolha de dados contextualizados favorecendo, simultaneamente, a construção e a avaliação dos projetos do exercício da autonomia escolar (PE, PC e PCT), coerentes e significativos, produzindo efeitos positivos na ligação entre a teoria e a prática.

Este estudo, como qualquer trabalho de investigação, evidencia algumas limitações na construção de um novo conhecimento, nomeadamente, pela temporalidade da legislação em educação, pelo que é um entre vários caminhos possíveis. Evidentemente, essa construção é circunscrita às nossas próprias conjeturas iniciais, às nossas práticas de investigação, ao recurso à metodologia da referencialização, aos nossos instrumentos de recolha de dados, à essência e particularidade dos dados que recolhemos, que serão sempre influenciados pela subjetividade do nosso olhar.

Dada a abundância de dados originados pela investigação, tornou-se necessário organizar e sumariar a informação através de recursos visuais, tais como, quadros, tabelas, gráficos e figuras.

Trata-se de uma investigação de carácter eminentemente descritivo, que ambicionou sintetizar um conjunto de concepções em torno do PE, do PC e do PCT, conhecer as práticas e propor alternativas.

A representatividade desta investigação limita-se ao agrupamento de escolas sobre a qual recaiu a investigação, não sendo plausível, pelo carácter do próprio estudo, a extrapolação dos resultados para outros contextos.

A validade e legitimidade deste trabalho de investigação é reforçada pela natureza da abordagem utilizada – a referencialização que, não tendo o intuito de se substituir a outras abordagens, tem como objetivo contribuir para uma reflexão prévia das operações de construção e avaliação dos dispositivos educativos, na busca incessante dos referentes em relação aos quais vão ser seleccionados os critérios e os indicadores. Também há a preocupação que este procedimento não se realize em função de um referencial estatuído, normativo e fechado mas, antes, em função de uma referencialização a construir.

Este estudo, ao ter sido estruturado em torno de um sistema de referências em relação ao qual se escolheram os critérios e os indicadores, em conformidade com as nossas concepções e

às dos investigadores em desenvolvimento curricular e avaliação, permitiu que a construção e avaliação dos dispositivos educativos convocados, sustentadas pelo processo de referencialização, fossem mais criteriosas e transparentes para os intervenientes envolvidos.

Desta forma, contribuímos para práticas contextualizadas e sustentadas de construção e avaliação dos dispositivos educativos que as escolas têm de materializar, ambicionando também, um conhecimento acrescido, esclarecedor e transparente de uma atuação consciente do ato inicial de construir e do ato final de avaliar projetos.

Ao longo da investigação, procurámos construir um quadro teórico válido, fiável, pertinente e coerente para a construção e avaliação dos projetos, que pudesse sustentar o trabalho de intervenção. Neste capítulo 6, apresentamos, em síntese, as conclusões da investigação que estruturámos em sete marcos de referência: autonomia; documentos da autonomia; investigação-ação/intervenções formativas; referencialização; projeto educativo; projeto curricular; e projeto curricular de turma. Terminamos com os contributos e limitações do estudo e perspectivas de investigação futura.

### **Autonomia**

Para construir projetos é necessário que as escolas estejam dotadas de uma efetiva autonomia curricular, que se pretende um equilíbrio entre a autonomia decretada e a autonomia construída. Para tal, é imperioso que se promova na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os atores educativos, ou seja, como referem Cortezão, Leite e Pacheco (2002), um trabalho que se elabora em conjunto, associado ao reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos e dos professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais. O resultado da autonomia do agrupamento passa pela conceção, implementação e avaliação do PE, do PC e do PCT que se constituem como “instrumento que sustenta a mudança e preserva a autonomia, define a identidade de uma escola e confere coerência à acção dos diferentes intervenientes” (Gomes, 1997, p.27). Consideramos que os projetos são

uma forma diferente de encarar a realidade, não constituindo uma antecipação de acontecimentos e/ou resultados mais ou menos previsíveis e desejáveis mas, é tão só, o resultado de um conjunto de decisões articuladas e fundamentadas que permitirão concretizar um determinado curso de acção “iluminado” por certas hipóteses e/ou propósitos. (Vilar, 1993, p.27)

Neste sentido, o conceito de projeto assumido, diferencia-se de uma mera atividade do

processo de ensino e de aprendizagem pelo “sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz” (Cortezão, Leite & Pacheco, 2002 p.24).

Utilizar a metodologia de projeto permite-nos desenvolver em consonância com Guerra (1994) um “conjunto de operações explícitas que permitem produzir uma representação antecipada e finalizante de um processo de transformação do real”, o que um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) não nos permite.

É neste enquadramento que desenvolvemos um processo de investigação-ação operacionalizada por três intervenções formativas, cujos intervenientes constituíram as equipas educativas que procederam à construção e avaliação dos documentos do exercício da autonomia curricular.

É de referir que, ao longo do processo de investigação, os referentes institucionais que conferiam o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário foram sendo alterados. A investigação no seu início foi sustentada pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que foi revogado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril e mais recentemente, pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, que em unísono conferem a autonomia como a faculdade de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos, materializada na construção e implementação do PE.

### **Documentos da autonomia**

De acordo com diferentes autores (Carvalho & Diogo, 1994; Leite, 2003; Barroso, 1992) a autonomia concretiza-se na elaboração do PE, constituído e executado de forma participada e contextualizada e é a expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade. O PE nada significa sem a existência de instrumentos factualizadores dos valores e princípios estabelecidos e, por isso, a autonomia curricular surge “inserida no âmbito da autonomia da escola concretizando-se na elaboração de um projeto educativo deliberativo” (Paraskeva & Morgado, 1998, p.121), cuja operacionalização fica a cargo do PC e dos PCT.

O PC só faz sentido no quadro da autonomia das escolas e o seu desenvolvimento só é possível com a participação ativa dos docentes. A escola tem por obrigação, para além do



cumprimento do currículo nacional prescrito, adequá-lo ao contexto em que se insere, através do PC, sob pena de os professores se tornarem meros técnicos de ensino. O PC é o principal conteúdo do PE, o qual deve integrar e articular, é um instrumento de gestão pedagógica que define as opções curriculares da escola, que deverá incentivar à cultura de reflexão e trabalho cooperativo entre os docentes. A estes caberá encontrar soluções curriculares flexíveis e diversificadas, que se adequem aos contextos das escolas. É nesta conceção que se sustenta o conceito de PC, como instrumento de mudança no processo de desenvolvimento curricular assente “numa articulação de conteúdos, estratégias, objectivos e formas de avaliação, numa lógica inter e transdisciplinar, favorecedora de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, será uma importante via para melhorar a qualidade da educação” (Flores & Flores, 2000, p.90). Nesta sequência, Morgado (2003a, p.337) considera o projeto curricular como “instrumento de renovação e/ou inovação das práticas pedagógicas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor”. A construção, desenvolvimento e avaliação do PC será o resultado do apuramento de consensos em torno das decisões curriculares, em conformidade com a especificidade de cada contexto. Tem de ser construído, desenvolvido e avaliado como instrumento de renovação pedagógica e como um meio facilitador das dinâmicas das escolas que visem proporcionar aos alunos o sucesso educativo. O projeto curricular

tem a montante o projecto educativo de escola – que, numa vertente organizativa proporciona espaço propício à reflexão e acção colectivas em prol do desenvolvimento de uma cultura de colaboração – e a juzante os projectos curriculares de turma – centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na organização das actividades numa perspectiva integradora, na planificação aberta e flexível do currículo. (Morgado, 2003a, p.338)

Estamos convictos que só num quadro de autonomia curricular é possível esbater as desigualdades evidenciadas pelos alunos, consubstanciando a igualdade de oportunidades “pelo imperativo de garantir um sucesso qualificado a todos os alunos” (Pacheco, 2008, p. 202).

A operacionalização do PC fica a cargo do PCT que o reconcetualiza ao nível da turma, em conformidade com o contexto. Nas palavras de Roldão (1999, p.44) é a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo para os alunos concretos daquele contexto. O PCT é o instrumento de gestão curricular que incorpora o currículo formal mas, também, o currículo local e/ou regional, pois implica “necessariamente, a problemática da «inserção da escola no meio», promovendo-se a exploração do meio como conteúdo curricular” (Pacheco, 2000, p.10), sendo “a ideia fundamental é a de conceber a concretização do currículo como um projecto a ser desenvolvido ao nível (...) de cada turma” (Abrantes, 2002,

p.7). Nesta linha é impensável gerir o currículo de forma flexível sem estar ligada a ideia de projeto, surgindo o PCT como uma negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e de professores, sendo o currículo gerido de forma não determinista, através de processos de interpretação, investigação, reflexão e decisão em vários níveis e em diferentes dimensões da atuação (Peralta, 2002, pp.17-18). Uma dessas dimensões desenvolve-se ao nível de concretização curricular micro, na abrangência da sala de aula através do PCT,

centrado nas aprendizagens e nas estratégias de ensinar e de aprender, recobrando o espaço tradicionalmente ocupado pelas didáticas, e, mesmo, ao metaprojecto sustentado pela consciência da necessidade e da inevitabilidade do desenvolvimento profissional do professor num processo de homologia, que constitui o acto de co-construir o currículo. (*ibidem*, pp.18)

Ficou evidente que, para nós, o PCT é “o elemento central da gestão do currículo, sendo aqui que ganha coerência o conjunto de experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos” (Robalo, 2004, p.23).

### **Investigação-ação/intervenções formativas**

Neste ponto, interpretamos a forma como a investigação emergiu em função da identificação e análise de problemas/necessidades sentidos pelos docentes do agrupamento, na construção dos seus projetos (PE, PC e PCT).

Os problemas diagnosticados pelo investigador e pela direção executiva do agrupamento, na fase preparatória da investigação, relativos aos documentos do exercício da autonomia escolar foram: falta de centralidade no desenvolvimento da ação educativa; desconhecimento por parte da comunidade educativa dos referidos documentos; débil qualidade; e construção incipiente.

O interesse da direção executiva e de alguns docentes de perspetivarem o desenvolvimento curricular como práxis e ação argumentativa (Pacheco, 2001), tornou imperioso sensibilizar e formar docentes capazes de construir projetos pedagógicos coerentes, significativos e que produzissem efeitos positivos na ligação entre teoria e prática, na defesa de um modelo de currículo processual e flexível por eles reconstruído. Neste enquadramento, foram definidas diretrizes para o processo de construção das bases conceituais, técnicas e metodológicas para o desenvolvimento de um plano estratégico de conceção, implementação e avaliação dos instrumentos do exercício da autonomia.

A operacionalização traduziu-se na realização de um plano de formação global a desenvolver num espaço de três anos, que se materializou em três intervenções formativas:

- i. intervenção formativa 1 (IF 1) - A construção da autonomia escolar: o quadro de referência estratégico do agrupamento e o projeto educativo de agrupamento;
- ii. intervenção formativa 2 (IF 2) - A conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de agrupamento;
- iii. intervenção formativa 3 (IF 3) - Conceção, implementação e avaliação do projeto curricular de turma.

A didática estabelecida para a consecução do estudo (investigação-ação/intervenções formativas) gerou novas oportunidades e sustentou mudanças de práticas profissionais, apoiadas na construção e na avaliação dos projetos.

O processo formativo efetivou-se de acordo com uma lógica processual, colaborativa e eminentemente prática. A ênfase foi colocada na reflexão das práticas educativas desenvolvidas pelos grupos de trabalhos e, também, na sua socialização, cada interveniente partilhando as suas ações educativas na demanda de uma consciencialização profunda da importância do ato de construção e avaliação de dispositivos educativos. Em simultâneo, procedeu-se à construção de referenciais concretos de intervenção educativa – o projeto educativo, o projeto curricular e o projeto curricular de turma -, dando-se especial relevo ao assegurar a sua funcionalidade e utilidade, como forma de transformação das práticas curriculares dos docentes.

As condições de trabalho foram adequadas à realização das intervenções formativas e consequente processo de investigação, para o que contribuiu, fortemente, a organização, gestão e recursos disponibilizados pela direção executiva do agrupamento.

A análise aos dados recolhidos, ao longo da investigação, tornou evidente que o processo formativo teve interesse e pertinência correspondendo às necessidades dos docentes na resolução dos seus problemas. É de salientar a constante preocupação dos intervenientes em contextualizar a formação e a interação com o investigador, gerando um ambiente de trabalho agradável e potencializador de trabalho colaborativo e participativo entre todos. As sessões de formação foram estruturadas e organizadas de forma coerente e lógica, sustentadas em objetivos claramente definidos, pertinentes e exequíveis, correspondendo às expectativas criadas em torno dos conteúdos e, sobretudo, da metodologia da referencialização. Os dados revelam, ainda, que os conteúdos foram devidamente selecionados, para permitir a consecução dos objetivos definidos e emergentes. A proposta dos conteúdos, por parte do investigador, baseou-

se em critérios de seleção, organização e sequencialização e nos referentes institucionais e contextuais, atendendo à especificidade do agrupamento.

Os docentes despertaram para a necessidade de refletir em torno do significado da construção e avaliação dos projetos, em que a responsabilização cabe a todos e não pode ser assumida individualmente, dando sentido à prática pedagógica de cada um. Ao expressarem a sua opinião sobre o desenvolvimento das intervenções formativas foram unânimes em referir que as suas expectativas foram superadas. O caráter inovador das metodologias, assim como a adequação dos modos e procedimentos do desenvolvimento da formação, assente num trabalho colaborativo, contribuíram para a sua autoformação e permitiram a replicação junto dos outros docentes não envolvidos diretamente na formação, incrementando uma cultura de partilha e trabalho colaborativo. A práxis como processo de ação e reflexão contínuo encontra eco no processo de investigação-ação que, no presente estudo, se traduziu nas intervenções formativas que vinculam “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Lomax, 1990). Nesta sequência, Coutinho (2009, p.375) refere que

a investigação-acção é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exactamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiosincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.

Este processo enquadra-se num paradigma sócio crítico, convergindo com a teoria crítica do currículo e com o paradigma crítico da avaliação, em que a realidade é dinâmica e evolutiva e os docentes são agentes ativos da sua construção e configuração. É nossa convicção que “a investigação-ação, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à actividade docente” (*ibidem*, p.375).

### **Referencialização**

Os documentos do exercício da autonomia, assumidos nas intervenções formativas PE, PC e PCT reclamam para a sua avaliação uma metodologia fiável, mas suficientemente flexível para se adaptar a qualquer situação de avaliação. É neste contexto que apresentámos a referencialização, (Figari, 1996; Alves, 2001, 2002a, 2004; Alves & Machado, 2003a; Vilhena,

2000; Alves & Machado, 2008; Correia, 2011; Figari, 1996, 2008; Reis, 2005; Reis, & Alves, 2006, 2009a, 2009b, 2010) como uma metodologia com potencialidades, quer de interpretar a realidade, quer de a reformular. Esta prática de investigação - a referencialização - é um processo de construção de um sistema de referências, assumida como prática de avaliação de dispositivos educativos e técnica de investigação-ação.

Os participantes nas intervenções formativas assumiram esta prática como um processo de construção de um sistema de referências, selecionadas para construir um modelo que permite a modelização da avaliação de um dispositivo educativo, capaz e possível, quer de interpretar a realidade, quer de a reformular.

A vantagem da modelização da avaliação de dispositivos educativos é, por um lado, a possibilidade de contextualizar e fazer participar a comunidade educativa, pois a identificação dos referentes e a construção dos dispositivos educativos parte dos próprios participantes, envolvendo-os na sua construção e implementação, por outro lado, torna transparente todo o processo e considera todas as referências fundamentais. Sendo a referencialização a procura das referências criteriosamente escolhidas, para se construir um modelo para a descrição, mas também para a ação, a avaliação criterial obriga o docente a clarificar os critérios sobre os quais se apoia para avaliar, estando a sua credibilidade sustentada pela exatidão e clarificação dos critérios. Ao apresentarmos a referencialização como prática de avaliação de um dispositivo educativo, mais concretamente, na nossa investigação, a avaliação dos projetos educativo e curriculares, estamos a refletir a matriz metodológica da referencialização como Figari (1996) a configurou, sustentada em torno da avaliação de dispositivos educativos. Todavia, ao representá-la também, como modelo de referências para a construção de dispositivos educativos (Reis, 2005; Reis & Alves, 2006, 2009a, 2009b, 2010), antecipando um processo de transformação do real no sentido de Barbier (1996), relativamente à *démarche* de elaboração de um projeto, teremos dado um passo no sentido da inovação, conforme reflete a avaliação feita pelos participantes e os resultados práticos, materializados na configuração dos documentos, comentados na grelha de análise do referencial construído.

Ao adotarmos a referencialização como possibilidade de ser utilizada, na sua ambivalência, de construção e de avaliação do PE, do PC e do PCT que constituíram o universo da nossa investigação, possibilitou a conceção de projetos onde a modelização das ações teve maior acompanhamento e proximidade, refletindo um aumento da autonomia das escolas, pela valorização das decisões dos próprios atores educativos.

A metodologia da referencialização foi, sem hesitações, o elemento central da eficácia da formação e dos projetos produzidos por razões intrínsecas à própria metodologia (a sua essência).

### **Projeto educativo**

Partindo da premissa que “o Projecto Educativo não é uma simples representação do futuro da escola, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto” (Barbier, 1996) iniciámos o processo de investigação-ação através de uma primeira intervenção formativa, que teve como objetivo dotar os participantes de competências conceptuais e metodológicas, que lhes permitissem intervir adequadamente no processo de avaliação e (re)construção do PE.

A primeira parte da IF 1 foi centrada na conceção do quadro de referência estratégico do agrupamento (QREA), que se constituiu como matriz estruturante dos processos de construção e avaliação do PE, do PC e do PCT. Desta forma, permitiu-nos que a construção dos projetos obedecesse a um padrão comum e que, posteriormente, o processo de avaliação tivesse sido integrado e holístico.

O QREA teve o propósito de integrar os documentos do exercício da autonomia num projeto global de avaliação do agrupamento, capaz de ter como prática sistemática a construção de conhecimento, suportada por uma cultura de avaliação com carácter integrado, transversal e dinâmico, a três dimensões: a das aprendizagens dos alunos, a da organização escolar e a do desempenho docente, contribuindo, desta forma, para que o agrupamento se transforme numa organização aprendente (Fullan & Hargreaves, 2000).

Esta perspetiva de avaliação sistemática, enquadrada por uma prática dialógica (Alves & Machado, 2008), autêntica e inclusiva, produzirá, julgamos, efeitos positivos na qualidade das aprendizagens e conseqüente melhoria dos resultados escolares dos alunos, no desenvolvimento profissional docente e na eficiência e eficácia da organização escolar.

A avaliação integrada e holística do agrupamento deve, assim, assentar numa “lógica de gestão pelo processo” (Barbier, 1996), estruturada num conjunto de ações concertadas pelos actores educativos, centrada nos processos e articulada com as diversas dimensões da avaliação do agrupamento. Neste sentido, o processo de gestão organizacional da avaliação integrada do agrupamento permite a comunicação e a participação, na medida em que “potencia a regulação reflexiva do desempenho, na qual a “interpretação” é mais importante do que a

medição dos resultados” (Gonçalves, Alves & Machado, 2009, p.216).

Ainda que avaliar o agrupamento, a partir de uma perspectiva dialógica com vista à interpretação, seja uma tarefa complexa terá de ser um desafio a conquistar, se intentarmos a compreensão integral dos fenómenos, que ocorrem no seio do agrupamento e não apenas as suas partes, pois as propriedades de um sistema completo não podem ser explicadas apenas pela soma das suas componentes.

Com a constituição do QREA garantimos uma “suficiente objetividade na avaliação” Marchesi (2002, p.35) e permitiu-nos diluir o risco de uma descontextualização dos dados e da reconstrução de uma falsa realidade. A existência de um “quadro de referências” (Figari, 1996, p.124) possibilita-nos que “possam ser explicados, tanto interna como externamente, os resultados, os problemas e os cenários das diversas orientações que estão em jogo” (*ibidem*, p.124). Neste sentido, submetendo os projetos às mesmas dimensões de avaliação, obtemos uma visão holística, ou seja, uma visão integral dos processos de conceção, implementação e avaliação dos referidos projetos. A abordagem é estabelecida num todo, no seu contexto e não através de uma visão singularizada.

A avaliação do agrupamento não pode cingir-se à soma de processos avaliativos nele desenvolvidos, mas ser um processo holístico e integrador, que implica dois requisitos:

o primeiro requisito põe em evidência que é a escola enquanto totalidade que é o objecto de avaliação, o segundo requisito complementa o primeiro conferindo agora destaque à necessidade de articulação das várias démarches avaliativas e à sua subordinação ao documento que é suposto conferir rumo e identidade à escola – o seu Projecto Educativo. (Sá, 2009, p.89)

Esta perspectiva significa que os projetos de gestão pedagógica são indivisíveis, que não podem ser entendidos através de uma análise separada e compartimentada. A sua compreensão exige uma abordagem sistémica, que podemos interpretar como a procura de uma visão holística que se concretiza através da avaliação do PE e pela avaliação dos documentos que se constituem a jusante, isto é, os projetos curriculares de agrupamento e de turma.

Constituído o QREA, a investigação caminhou no sentido da conceção do referencial de construção do PE, que foi organizado em dois volumes: o volume 1 contém dois capítulos - o diagnóstico e a avaliação do projeto; e o volume 2 compreende - o plano de ação estruturado nas dimensões e subdimensões do QREA.

Iniciámos a avaliação da estrutura do PE com o único objetivo de verificar a existência ou a não existência dos itens associados. A dimensão “1. Diagnóstico - Análise do contexto” revelou lacunas profundas, não havendo qualquer referência à subdimensão dos “Resultados

escolares”, “Avaliação interna”, “Avaliação externa”, “Projeto de intervenção do diretor” e “Avaliação do desempenho docente”, que corporizam um espaço de informação estratégico na construção e desenvolvimento da ação organizacional. Apenas as subdimensões dos “Recursos Humanos – Caracterização/estudo sociológico”, “Recursos Físicos - instalações e equipamentos” e “Recursos – serviços disponíveis” contêm um conteúdo construído com alguma solidez. No respeitante à dimensão “Avaliação do PE” o conteúdo revelou um texto repleto de generalidades, com reduzido carácter pragmático. A dimensão prognóstica do projeto - “3. Plano de ação” revelou-se pouco consistente cobrindo uma parte pouco significativa da ação educativa, tomando como comparação o QREA que incorporou o novo PE.

Santos Guerra (2002, p.26) refere que o

carácter disperso, fragmentado, e por vezes contraditório dos dados exige a aplicação de processos de contraste para analisar as discrepâncias e as coincidências das explicações. Não se trata de eliminar as discrepâncias mas de as compreender e explicar.

Neste sentido, a análise global efetuada ao PE nos domínios processual, nuclear e complementar, através da triangulação de dados, entendida na linha de Denzin (1977) como a aplicação e combinação de várias metodologias de pesquisa, no estudo do mesmo fenómeno, ou seja, a conjugação dos elementos da análise dos dados de facto e de opinião provenientes das diversas fontes de recolha de dados, permitiu-nos uma avaliação integrada e, conseqüentemente, maior fiabilidade dos resultados, que constituíram uma fonte de informação e suporte adequado às necessidades da organização e gestão do agrupamento e das decisões a médio e longo prazo. Contudo, um conjunto de dados provenientes da avaliação do PE carecerão de aprofundamento e de reflexão sustentável, a saber:

- i. o sucesso académico dos alunos - num universo de 27 itens, é considerado pelo diretor e direção executiva como a 1.<sup>a</sup> preocupação, enquanto os docentes o consideram na 25.<sup>a</sup> prioridade;
- ii. a autoavaliação de escola - num universo de 27 itens, é considerada pelo diretor e direção executiva como a 2.<sup>a</sup> preocupação, enquanto os docentes a consideram na 26.<sup>a</sup> prioridade;
- iii. resultados escolares - inexistência de monitorização;
- iv. clima/ambiente – forte divergência de opiniões na comunidade educativa relativamente aos aspetos que corporizam a dimensão – segurança, comportamento, disciplina e violência;



- v. infraestruturas – unanimidade de posição da comunidade educativa relativamente ao aspeto que menos gostaram no agrupamento;
- vi. vida associativa da escola - ausência de participação da comunidade educativa;
- vii. construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos de gestão pedagógica - incipiente participação e envolvimento da comunidade educativa;
- viii. plano tecnológico – número de equipamentos residuais e exíguo desenvolvimento do plano;
- ix. critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos – os critérios não regulam a avaliação, não são operacionalizados pelos docentes nem são negociados com os alunos;
- x. articulação entre ciclos – ausência de articulação entre ciclos.

Recorrendo a Costa (2004, p.104) a construção, desenvolvimento e avaliação do PE tratando-se de uma tarefa de obrigatoriedade legal (mas em dissonância com o conjunto de competências decisórias em que a organização se move), para a escola será a da elaboração de um documento que lhe permita cumprir "os mínimos burocráticos", ou seja, dispor de um instrumento que os responsáveis escolares possam exhibir quando questionados sobre esta matéria, ou quando forem objeto de verificação da conformidade legal, designadamente aquando da visita dos serviços inspetivos. O autor expõe ideias que corroboram a nossa opinião sobre os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados sobre o PE:

o projecto educativo surge como um mero documento ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objecto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, debilmente articulado com os outros documentos da escola, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não constituindo, por isso, um documento estratégico de orientação da acção organizacional. (Costa, 2004, p.104)

Todavia, a (re)construção do PE assente no trabalho colaborativo e participativo de toda a comunidade educativa, no rigor académico empregue na sua conceção, no apoio técnico, nas lideranças pedagógicas esclarecidas, na articulação com os outros projetos da autonomia escolar, na ilusão e esperança da assunção do profissionalismo docente convergente com uma racionalidade crítica, pode constituir um documento no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias (DL n.º 139/2012, artigo 9.º, ponto 1, alínea a)) segundo os quais orientam e dão sentido à acção educativa do agrupamento.

## Projeto curricular

A investigação que protagonizámos é reveladora da importância atribuída ao desenvolvimento do PC e das suas potencialidades, por parte das lideranças (direção executiva, coordenadores de departamento diretores de turma/ano de escolaridade) enquanto conjunto de decisões articuladas, compartilhadas e negociadas pelos docentes de um agrupamento de escolas, de forma a dar maior coerência à sua atuação, concretizando o currículo nacional em propostas globais de intervenção, adequadas a um determinado contexto específico.

É no âmbito do Decreto-Lei n.º 6/2001 que o PC emerge como documento reconcetualizador do currículo na sua vertente de planeamento, possibilitando a sua elaboração autónoma pelos docentes, no exercício de construção da sua profissionalidade. É neste contexto de mudança que encarámos o reforço do exercício da função docente numa perspetiva profissional, emancipatória, reflexiva e crítica, em detrimento de uma perspetiva técnica. A construção, desenvolvimento e avaliação do PC é da competência exclusiva dos docentes, não se devendo subordinar a modelos pré concebidos. É um processo dinâmico, que deve ser interpretado e territorializado pelo professor. Esta possibilidade de autonomia pressupõe uma responsabilidade acrescida das escolas, que terão de rever as suas práticas oficiais e normalizadas:

a descentralização e conseqüente autonomia relativa das escolas podem significar uma grande evolução, na medida em que passaram a ter o direito de tomar decisões relativas às finalidades, à flexibilização curricular, às modalidades de ensino. Apesar de não poderem fazer o que elas querem, pois continuam «sob tutela» pertencentes a uma organização mais ampla da qual extraem os meios e servem as finalidades, permanecendo mesmo como «sucursais» e não existindo a não ser como «antenas locais» da organização cimeira à qual pertencem — o Ministério da Educação, poderão apropriar-se de um certo espaço de liberdade que lhes permita a sua identificação, o reconhecimento junto de toda a comunidade educativa, o rompimento com práticas rotineiras e a construção de alguma inovação. (Alves, 2002b, p.162)

Contudo, os PC tardam em alcançar um grau de maturidade consistente e desejável na sua circunscrição à autonomia curricular, para o exercício da territorialização do currículo e para o exercício da profissionalidade docente. A força da tradição curricular centralista condiciona, fortemente, a evolução da mudança de paradigma e negligencia a amplitude do desafio transformando o projeto “numa obrigação administrativa, [que] terá efeitos perversos inevitáveis” (Alves, 2002b, p.165). A rutura não se concretizou e o PC não assumiu o seu espaço de construção da autonomia curricular, mantendo-se grandemente o “currículo uniforme pronto-a-

vestir”, decidido centralmente, de “tamanho único” ou de “tamanhos estandardizados” (Formosinho, 1999:13). A mudança não se consumou e os processos, as práticas e as mentalidades mantiveram-se inalteráveis mantendo o paradigma assente “numa racionalidade técnico-científica e numa legitimidade normativa” (Costa, Ventura & Dias, 2002, p.64).

Neste sentido,

num modelo curricular uniforme não se atende à diversidade e heterogeneidade dos alunos e professores mas sim ao cumprimento indiferenciado de normas concebidas para um público-alvo e para um grupo executor, pois o currículo é concebido como um projecto formulado, de forma abstracta, para alunos, professores e contextos médios, passível de uma estandardização. (Pacheco, 2001, p. 249)

O PC tem de ser concebido e desenvolvido como um instrumento de inovação pedagógica da prática escolar, de forma a facultar aos docentes uma orientação prescritiva, congruente, contextualizada, para que possam concetualizar uma visão diferente do currículo nacional. Esta será a forma mais sensata de incrementar novas práticas pedagógicas, onde haja espaço para respeitar a especificidade do contexto e fazer a articulação da organização e gestão curriculares.

Neste sentido, o PC tem a aspiração de ser um meio facilitador de dinâmicas das escolas que visem a mudança e que outorguem um conjunto de aprendizagens significativas, expressas segundo uma finalidade e intencionalidade coerentes, que permitam uma compreensão mais abrangente e mais aberta do currículo, para proporcionar o tão ambicionado sucesso educativo, para todos e com todos. A este propósito Gimeno (1989, p. 213) refere que:

os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implantação de uma inovação, podem localizar-se teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até ao de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e a sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa.

Os dados relativos à avaliação do PC são reveladores da sua incipiente presença no desenvolvimento curricular. Em traços gerais, apenas as dimensões da “Organização e gestão escolar” e dos “Recursos educativos” têm alguma qualidade. Esta dimensão está centrada no exercício da atividade da direção executiva e, conseqüentemente, os processos de organização e gestão estão implicitamente prescritos pela necessidade da sustentação da tomada de decisão no desenvolvimento das suas funções. Portanto, a possível justificação encontrar-se-á nesta abrangência onde só foi necessário compilar documentos dispersos para dar corpo às referidas dimensões. Outra dimensão que revela algum cuidado na sua conceção é a que prescreve a ação a desenvolver pela biblioteca escolar. As dimensões do “Plano anual e plurianual de

atividades” e a “Avaliação das aprendizagens”, ainda que constantes no PC, denotam muitas insuficiências e limitações enquanto norma interna. As restantes dimensões “Atividades de enriquecimento curricular”, “Projeto curricular de turma”, “Plano tecnológico”, “Formação dos docentes”, “Autoavaliação”, “Avaliação do PC” e “Divulgação do PC” não constam do PC.

Os dados de opinião expressos pelos inquiridos (coordenadores de departamento e subcoordenadores de grupo disciplinar) estão sobrevalorizados no domínio processual, de acordo com a análise documental, a observação e os próprios formandos que, no seu discurso informal, deixavam antever que o PC não servia como documento orientador do desenvolvimento curricular. Apenas há algumas referências ao currículo a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares, áreas em que a administração central deixou ao livre arbítrio das escolas a sua conceção. A investigação revela que o desenvolvimento da ação educativa nas referidas áreas nunca foi devidamente apropriada pelas escolas e docentes, quando deveria ser um espaço de excelência para o exercício da profissionalidade docente na conceção de um currículo contextualizado, com significado e sentido de uma identidade própria.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, que instituiu as áreas curriculares não disciplinares e que correspondia, aproximadamente, a 15% no desenho curricular, significativo espaço para o desenvolvimento da autonomia curricular e fruto da não apropriação pelos docentes a administração central foi, paulatinamente, absorvendo esse espaço de liberdade curricular até à publicação do DL n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, que as exclui da sua matriz curricular.

Se o agrupamento já se tinha demitido da reconcetualização curricular das áreas curriculares disciplinares e, de uma forma menos acentuada, das áreas curriculares não disciplinares, com a publicação do DL n.º 139/2012 foi dada a estucada final na construção de um currículo contextualizado. Estas afirmações são corroboradas pela análise documental às planificações, sumários, manuais escolares e cadernos diários dos alunos onde verificámos que há uma estreita ligação entre a sequencialidade de conteúdos expressa no manual e o caderno do aluno. Neste sentido, a utilidade do PC é reduzida, pois as competências, objetivos, conteúdos e sua sequencialidade estão definidos pela administração central e operacionalizados pelo manual escolar.

O DL n.º 139/2012, ao revogar o DL n.º 6/2001, que instituiu o PC e os PCT e não fazendo qualquer consideração aos referidos projetos, a sua função passa a ser nula e a organização e gestão dos currículos desloca-se para a abrangência da administração central.

Contudo, ironicamente, o DL n.º 139/2012, no seu preâmbulo refere que há “um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo”.

Se, até ao momento, o PC estabelecia o processo de reconcetualização curricular em função do contexto em que o currículo é entendido como projeto (Pacheco, 2001, p.20), doravante “entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (DL 139/2012, artigo 2.º, ponto 1), havendo uma refundação da primeira noção de currículo associada “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p.16). E se dúvidas houvesse, o ponto 2 do articulado refere que “o currículo concretiza-se em planos de estudo” com base nos “programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino” (ponto 3).

Anacronicamente, podemos ler no normativo que o

reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo. (DL n.º 139/2012, artigo 3.º, alínea e))

Sustentados no DL n.º 139/2012, artigo 2.º, ponto 4, do referido normativo, “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo” poderemos encontrar novamente um espaço que nos liberte da **alienação da técnica**:

- i. em que o currículo é orientado para o produto, os docentes encontram-se associados a uma racionalidade técnica, o questionamento é vago e a flexibilidade curricular é diminuta, comportando-se como “vendedores” de um currículo previamente programado e massificado, demitindo-se de participar na conceção do desenvolvimento curricular. Em consequência, a administração central apropria-se desses espaços que lhes estão adjudicados, ou seja, o planeamento, a execução e a avaliação. O planeamento pela supressão dos projetos curriculares e a execução é controlada através das avaliações concretizadas pelas provas de aferição, testes intermédios e exames nacionais, desta forma, a administração molda o que se ensina dentro da sala de aula.

através da construção de uma **autonomia da crítica**:

- ii. em que o currículo é orientado para a práxis e para a resolução dos problemas educacionais partindo de processos sistemáticos de ação e reflexão, no respeito pelos contextos, reconhecimento das diferenças e transformação da prática pedagógica, enquadrado pelos projetos que prescrevem, fundamentam e legitimam a sua ação.

É neste espaço de utopia, em que a administração central afirma, que o desenvolvimento da ação educativa deve ser integrado no projeto educativo, que se abrirá uma nova janela de esperança para a reconstrução da autonomia curricular.

No desenvolvimento da investigação, paulatinamente, fomos tomando consciência que o PC não se constitui como projeto pelas seguintes razões:

Se o PC é o documento que adequa ao contexto da escola as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e se essas estratégias já estão definidas no PE, o PC não é mais do que uma extensão, aprofundamento e prescrição das estratégias definidas no “Plano de ação” do PE. Assim, o PC pode constituir-se como o “Volume 3” do PE continuando a assumir um papel central na reconcetualização curricular.

Esta ideia ganha ainda mais força quando cruzamos metodologia de projeto com o conceito de PC. A metodologia de projeto é sustentada numa problemática identificada e na implementação de estratégias e intervenções eficazes para a sua resolução. Este processo desenvolve-se em cinco etapas: 1 - definição do problema, 2 - definição dos objetivos, 3 - planeamento, 4 - execução e 5 - avaliação. Ora o PE no seu plano de ação, que incorpora o quadro de referência estratégico do agrupamento, compreende as problemáticas (etapa 1); os objetivos (etapa 2) e as estratégias (etapa 3) e é nesta fase que o PC pode e deve ser alocado. As estratégias definidas no PE são o esboço que será objeto de um planeamento detalhado em sede de um “Volume 3”. A execução (etapa 4) é protagonizada pelo PCT, ou seja, pelo plano de turma. A avaliação (etapa 5) é novamente adjudicada ao PCT, ou seja, o plano de turma.

Assim, o PC, que na sua essência nunca foi projeto, mas sim o documento que prescrevia a organização e gestão curricular em função das problemáticas, objetivos e estratégias do PE, poderá continuar a exercer a sua função de reconcetualizador do currículo e o PCT, ao perder a sua característica de projeto singular, e assumindo a roupagem de plano de turma incorporando a etapa 4 e 5 da metodologia de projeto, permitirá a execução e a avaliação da ação educativa de forma linear e mais direta da operacionalização do PE.

Desta forma, não perdemos totalmente a esperança da reconstrução da autonomia curricular.

## Projeto curricular de turma

A conceção do projeto curricular de turma (PCT) significa a possibilidade de introduzir formas de organização e gestão curricular diferenciadas na sala de aula. Contudo, é manifesto na nossa investigação que

o processo de desenvolvimento do currículo envolve e obedece a uma lógica centralizada, que nem sempre valoriza os diversos contextos de aprendizagem. Daí que o conceito de autonomia curricular possa vir a tornar-se numa prática residual, com pouco impacto nas actividades de recontextualização do currículo por parte do professor. Tudo depende quer da autonomia curricular que a escola e os professores pretenderem conquistar, quer da construção de projectos curriculares ao nível de turma. (Pacheco, 2008, p.201)

O PCT enquanto instrumento de mudança no agrupamento permite aos docentes um papel decisivo no desenvolvimento do currículo, na assunção da sua profissionalidade, não os rotulando como “passivos consumidores do conhecimento, por outros construído, e das regras por outros delineadas” (Leite, 2002, p.219). Fica na sua abrangência a possibilidade de, autonomamente, efetuar a

articulação de conteúdos, estratégias, objectivos e formas de avaliação, numa lógica inter e transdisciplinar, favorecedora de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, será uma importante via para melhorar a qualidade da educação. (Flores & Flores, 2000, p.90)

Neste sentido, a conceção do PCT como “instrumento de renovação e/ou inovação das práticas pedagógicas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor” (Morgado, 2003a, p.337) deveria funcionar como elemento nuclear na estruturação e decisão curriculares. Todavia, a nossa investigação revelou-nos que os PCT resumem-se a um simples somatório de conteúdos, relacionados com o diagnóstico cognitivo e comportamental dos alunos e com as planificações das disciplinas que, por vezes, são desconexas e sem qualquer sentido.

O currículo desenvolvido obedece a uma conformidade centralista sem qualquer rudimento contextual, numa lógica interpretativa de pendor técnico, não assumindo a centralidade da escola na decisão curricular. Com a publicação do DL n.º 139/2012, a administração central reimplantou “a *rationale tyleriana*, adaptando-a ao currículo por disciplinas que sempre vigorou entre nós” (Freitas, 2000, p.48). É, assim, extraordinário que os docentes continuem a reclamar uma maior autonomia na decisão curricular, pois enquanto tiveram a possibilidade de a exercer, retraíram-se.

O DL n.º 139/2012, artigo 2.º, ponto 1, define currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da

avaliação do desempenho dos alunos” afastando-se da concepção de um currículo como projeto. Neste sentido, com a revogação do DL n.º 6/2001, que possibilitava às escolas de, autonomamente, aferirem o currículo através da concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos fica cerceada. O espaço estratégico que deveria ocupar o PCT como documento reconcetualizador de um currículo integrado num sistema educativo descentralizado é relegado pela administração central.

Os PCT constituíram-se, assim, como documentos desprovidos de caráter e essência e sem qualquer utilidade para a organização e gestão curricular. São um conjunto de intenções genéricas sem definição de prioridades, sem estratégias de operacionalização, restringindo-se, na maior parte das vezes, à caracterização descritiva dos alunos e às planificações que os dados de observação permitiram evidenciar estarem associadas à sequencialização dos conteúdos do manual escolar. A sua principal debilidade está patente na inexistência de um plano de ação, onde deveriam constar os objetivos que a turma se propõe alcançar, em conformidade com o diagnóstico da turma e os objetivos do PE.

Martins (2006) corrobora as considerações feitas ao “estado da arte” dos PCT ao afirmar que os docentes estão orientados para “o cumprimento dos programas prescritos” (p.145) pela administração central remetendo-se “ao papel de meros consumidores de currículo, quando deveriam ser os principais construtores” (p.145) revelando “a sua incapacidade para tomar decisões” (p.146). Por seu lado, Enes Lima (2006) refere que os docentes revelam uma excessiva preocupação “com a elaboração do documento escrito em detrimento da sua implementação” (p.177) assumindo a “construção e avaliação do PCT como o cumprimento de uma mera formalidade burocrática” (p.178) não tendo o seu desenvolvimento qualquer influência nos resultados escolares dos alunos. Gonçalves (2007, p.180) certifica que os docentes encaram a elaboração do PCT “como resultado de uma prescrição normativa, apenas uma formalidade que têm de cumprir.”

Contudo, haverá sempre espaço para a construção de uma **autonomia da crítica...**

### **Nota final**

A falta de centralidade e qualidade dos projetos na organização e gestão do desenvolvimento curricular não se deve, exclusivamente, ao agrupamento em geral e aos docentes em particular. Costa (2004, p.100) afirma que há

uma desarticulação legal, (...) assente numa lógica de adição discursiva e



documental onde, não raras vezes, os conceitos se tornam redundantes e os documentos, duplicam-se, se sobrepõem uns aos outros, fragilizando-se mutuamente.

Neste sentido, não nos surpreende que os projetos se tenham transformado em simples documentos sem validade educativa, desprovidos do seu sentido original, ou seja, o projeto educativo que não estabelece a orientação educativa assente em princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa e os projetos curriculares simples repositórios de informação avulsa sem qualquer utilidade pragmática.

**Construir a autonomia curricular: fundamentar modelos e operacionalizar processos** foi o nosso designio no decorrer da investigação.

Acreditamos que demos início à construção da autonomia curricular no agrupamento de escolas, assente na tomada de consciência por parte dos atores educativos, que um quadro de excelência só é alcançável através de modelos e processos que valorizem os contextos onde estão inseridos.

Este caminho foi possível:

- i. através da fundamentação de um modelo de construção e avaliação de dispositivos educativos, estruturado na metodologia da referencialização, que valoriza e potencia o diálogo entre perspetivas internas e externas, num equilíbrio entre o controlo externo e a regulação, numa persistência procura interna de qualidade;
- ii. através da operacionalização de um processo de investigação-ação que nos permitiu produzir conhecimento e agir sobre a realidade;
- iii. através das intervenções formativas que dotaram os atores educativos de competências científicas e teórico-metodológicas para a conceção, desenvolvimento e avaliação do projetos que configuram a autonomia curricular.

Deste modo, foi possível que os atores educativos estabelecessem lógicas de compromisso que favorecessem o planeamento, implementação e avaliação da ação educativa através dos documentos da autonomia (PE, PC e PCT).

Contudo, um novo desafio surge com a publicação do DL n.º 139/2012, ao não referenciar o PC e o PCT como documentos da autonomia, ou seja, como projetos que permitiam reconceitualizar o currículo em conformidade com o contexto. É, então, necessário encontrar uma racionalidade diferente que possibilite dar continuidade ao trabalho desenvolvido no agrupamento em prol da construção da autonomia escolar, em geral, e da curricular, em particular.

O PE reforça a sua centralidade na orientação educativa do agrupamento, pelo facto de, no novo quadro legislativo, ser o único projeto que constitui os instrumentos de autonomia. O PE deve explicitar o diagnóstico, o prognóstico (já patente no anterior PE) e o planeamento (estabelecido anteriormente pelo PC) é incorporado no próprio PE em função dos seus objetivos e estratégias o que não traz constrangimentos, pois já não reunia as condições subjacentes à qualidade de projeto. Deste modo, o PE, além do “Volume 1” - o diagnóstico e do “Volume 2” - o prognóstico, ou seja, o plano de ação (conferir Quadro 39 – Apresentação do PE), emerge um “Volume 3” no qual se prescreve o modo de planeamento, de execução e de avaliação do desenvolvimento curricular, em função das problemáticas, objetivos e estratégias definidas no plano de ação, conseqüentemente, o PC assume a identidade de plano curricular, integrado no seio do PE. O PCT é substituído pelo plano de turma que regula a execução e avaliação do currículo em função dos objetivos do PE e em conformidade com plano curricular.

Contrariamente à dinâmica anterior em que os projetos gravitavam em torno do PE (conferir Figura 22 – Dinâmica dos PE, PC, PCT, PAA e PS), neste novo enquadramento, o PE surge reforçado possibilitando uma maior articulação com os documentos que o operacionalizam (plano curricular e plano de turma), pois eles são parte integrante da sua estrutura, o que permite uma simplificação de processos e o combate à “projetocracia” e à “avaliocracia” instalada. A Figura 27 expressa as interdependências das relações entre PE, plano curricular, plano de turma, PAA e PS.

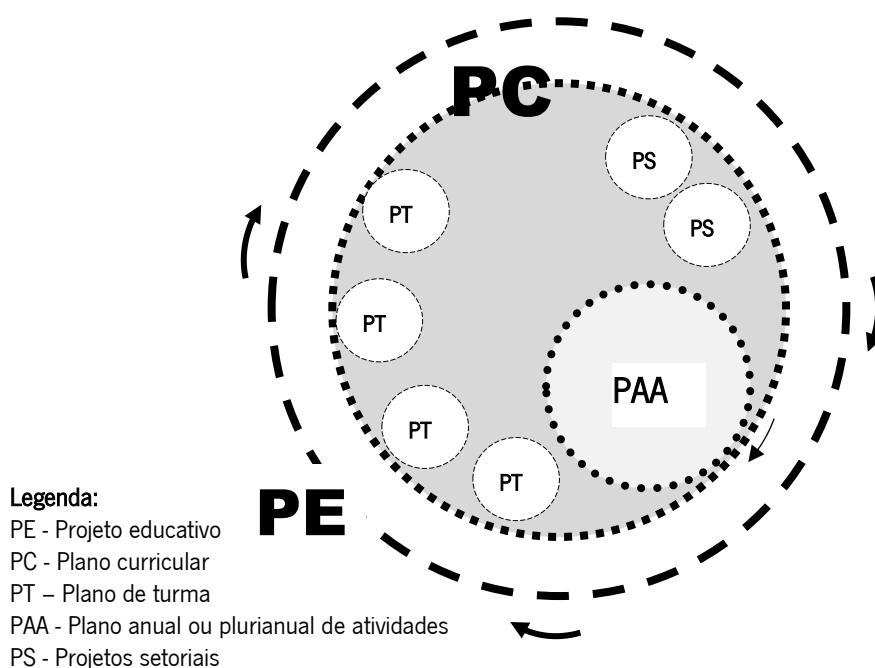


Figura 27 – A nova dinâmica dos documentos da autonomia PE, plano curricular, plano de turma, PAA e PS.

Em síntese, temos pela frente um tempo para novos desafios:

- i. o desafio de recentrar o planejamento, execução e avaliação do desenvolvimento curricular na abrangência da escola;
- ii. o desafio de eliminar procedimentos redundantes e desnecessários ao funcionamento da escola;
- iii. o desafio de racionalizar o excesso de planificações, de planos, de avaliações, de reuniões, ... que as escolas reproduzem sem resultados na melhoria das práticas educativas;
- iv. o desafio de substituir a retórica e a memória pela ação à nova realidade emergente;
- v. o desafio de incorporar o novo conhecimento;
- vi. o desafio de desenvolver a profissionalidade docente estruturada no trabalho colaborativo, reflexivo e emancipatório assente numa racionalidade crítica.

Deste modo precisamos de um novo tempo.

- i. um tempo de valorização da ação emancipatória;
- ii. um tempo de simplificação burocrática;
- iii. um tempo de aperfeiçoamento da organização;
- iv. um tempo de maior reflexão participada;
- v. um tempo de esperança...

### **Contributos e limitações do estudo**

O campo de avaliação curricular é muito complexo e as investigações não têm privilegiado a construção de referenciais para a conceção e avaliação de dispositivos educativos, nomeadamente, o PE, o PC e o PCT. Segundo Alves (2001, p.18) “os trabalhos realizados estão mais centrados no estudo das concepções e das práticas curriculares no que na conceção de instrumentos de recolha de dados e da respetiva análise.”

Assim pretendemos, com este estudo, compreender de que forma estão a ser implementados os projetos, testemunhando o potencial reflexivo de uma modelização na sua construção e avaliação em contexto educativo. Esta investigação contribuirá, de modo significativo, para o conhecimento dos dispositivos educativos e, mais concretamente, sobre o seu objeto e, ainda, para a transformação das práticas em torno dos projetos, na assunção de uma profissionalidade docente emancipatória.

Estamos, igualmente, conscientes que o processo de investigação-ação desenvolvido só foi possível pela conjugação de uma série de fatores, tais como: a incipiente qualidade dos projetos do exercício da autonomia, a necessidade de formação dos docentes sobre a temática, a falta de articulação entre os projetos, a inexistência de equipas de trabalho que monitorizem o desenvolvimento dos projetos e, em consequência, de um modelo de avaliação do desempenho docente que tem como referentes os projetos.

A principal limitação deste estudo foi a duração das intervenções formativas. As cinquenta horas de trabalho agendado para cada uma das três intervenções formativas (PE, PC e PCT) revelaram-se insuficientes para a avaliação e (re)construção dos projetos. Registe-se que este problema foi aflorado no decurso da formação e procedemos a várias interrupções para que os intervenientes pudessem fazer, autonomamente, trabalho de recolha e tratamento de informação inerente à elaboração dos projetos.

Outra limitação que pode ser imputada a esta investigação refere-se à sua abrangência. A análise circunscreve-se à avaliação e (re)construção dos PE, PC e PCT ficando à margem da investigação o PAA e os PS. Contudo, pensamos que a contribuição da informação emergente a partir dos referidos projetos não altera em substância os dados recolhidos. O PAA e os PS são avaliados indiretamente através do PCT.

Porém, o facto de termos desenvolvido um processo de investigação-ação através de intervenções formativas, onde participaram as equipas de trabalho que recorriam à restante comunidade educativa para recolha de dados relativos ao objeto em estudo e esses dados lhes serem apresentados, após a sua análise, para que, de uma forma colaborativa e participativa, se pronunciassem sobre a sua própria leitura, colmatou algumas das limitações.

Face ao exposto, esta investigação em desenvolvimento curricular, visou a compreensão dos complexos fenómenos de construção e avaliação dos projetos da autonomia, ajudando a compreender e a melhorar o seu funcionamento. Com esta contribuição, desenvolvemos uma situação de recurso à metodologia da referencialização, ao mesmo tempo que testemunhámos do seu potencial reflexivo e do alargamento do leque de possibilidades para a prática de construção e de avaliação de outros dispositivos educativos.

### **Perspetivas de investigação futura**

A nossa investigação desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado fez surgir uma série de preocupações que provocaram o desejo de avaliar, construir e operacionalizar os

documentos do exercício da autonomia curricular (PE, PC e o PCT) numa lógica integrada.

Concluído esse desiderato, novos desafios emergiram recentemente com a publicação do DL n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos e que veio introduzir alterações profundas no processo de desenvolvimento curricular. Na essência, é retirada à escola a possibilidade de reconcetualizar o currículo ao ser entendido como o conjunto de objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares. Neste quadro de retorno a uma racionalidade técnica, em que os projetos perdem a centralidade, parece-nos pertinente o desenvolvimento de estudos de caso que investiguem sobre o modo como as escolas irão apropriar-se do referido normativo que anula a possibilidade da reconceptualização curricular através dos PC e PCT.

Uma outra questão em aberto é investigar se as metas curriculares estão, de algum modo, aferidas à realidade dos nossos alunos ou, se estão tão distantes que o seu alcance deixe de ser uma possibilidade e as escolas se demitam de as perseguir.



---

## Referências bibliográficas





## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2000). A Gestão Flexível do Currículo: o Ponto de Vista da Administração. *In Gestão Flexível do Currículo: Novos Caminhos para o Sucesso Educativo*. Comunicações do 5.º Congresso Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Abrantes, P. (2002). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *In* A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Orgs.). *Avaliação de organizações Educativas*. (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alaiz, G. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Albalat, V. (1995). *Normas para la elaboración del Proyecto curricular – Educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-ação. *Sociologia*, Nov. 37, 175-176.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L. (1992). A Avaliação curricular como processo de reflexão. *Noesis*, n.º 23, 25-27.
- Alonso, L. (2001). O projecto de gestão flexível do currículo em questão. *Noesis*, n.º 58, 27-30.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. *In* DEB. *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de doutoramento)
- Alves, M. P (2002a). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. *In* A. Moreira & E. Macedo (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. (pp. 138.159). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P (2002b). Autonomia curricular: a face oculta da (re)centralização?. *In* A. Moreira; J. Pacheco; J. Morgado; E. Macedo & M. A. Casimiro (Orgs.). *Currículo e Produção de Identidades*. Actas do V Colóquio sobre questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P (2003). Avaliação de competências: mudar os nomes ou mudar as práticas? *Elo Especial*, 203-212.
- Alves, M. P (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P & Machado, E. (2003a). Sentido da Escola e Os Sentidos da Avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*. 1 (1), 79-92.
- Alves, M. P, & Machado, E. (2008). Para uma perspectiva dialógica da avaliação de escola. *In*

- M. P. Alves & E. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. (pp. 97-108). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2002). A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In L. Bianchetti & A. Machado (Orgs.). *A Bússola do Escrever, Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Editora da UFSC/Cortez Editora.
- Antúñez, S. (2000). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Editorial Graó.
- Antúñez, S.; Del Cármen, L. M.; Imbernón, F.; Parcerisa, A. & Zabala, A. (2001). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Aragón, L.; Juste, R. (1992). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel Kapelusz.
- Ardoino, J. (1996). Prefácio. In G. Figari, *Avaliar que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Ardoino, J. e Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris: ANDSHA-Matrice.
- Barbier, J-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Barbier, J-M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*. n.º 10, 51-79.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola Um Projecto. In R. Canário, (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1996a). 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.
- Barroso, J. (1996b). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J. (1986). Recherches et formations: pour une problématique de l'évaluation formative. In J-M. De Ketele (Ed.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (pp. 119-133). Bruxelles: De Boeck.
- Bonniol, J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. São Paulo: Artmed.
- Bonniol, J. & Genthom, M. (1989). L'Évaluation et ses Critères: Critères de Réalisation. *Repères*. 79, 107-117.
- Boutinet, J-P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Broch, M-H & Cros F. (1991). *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon: Chronique Sociale.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1981). An action-research approach to innovation in centralized education systems. *European Journal of Science Education*, 3 (3), 243-250.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.

- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Candeias, I. (2007). *Passo a Passo, no Interior do Projecto Um estudo sobre a Inteligência da Escola*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de doutoramento).
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carmem, D. L. (1990). El proyecto curricular de centro. In T. Mauri (Org.). *El curriculum en el centro educativo*. (pp. 98-106). Barcelona: Ice-horsori.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, A. (2001). *Planejamento da pesquisa*. São Paulo: AAC.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção: Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Braga: Universidade do Minho/IEP. (Dissertação de Mestrado)
- Correia, S. (2011). Abrir a Sala de Aula: observar para auto-avaliar a Escola. In E. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Orgs.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. (pp. 129-147). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cortezão, L.; Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Área de Projecto: percursos com sentido*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J.; Ventura, A. & Dias, C. (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. (pp. 63-95). In *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Costa, J. (1994). *Gestão Escolar. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), 85-114.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Braga: *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, nº 2, 355-380.
- D' Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J-M. (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De

Boeck.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research (pp. 1-45). In N. Denzin, & Y. Lincoln (Orgs.). *The Landscape of Qualitative Research – theories and issues*. (pp. 1-45). London: Sage.
- Departamento da Educação Básica, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Ministério da Educação, 2001.
- Deshais, B. (1997). *Metodologia de investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, A.; Silva, A.; Pinto, C. & Hapetian, I. (1998). *Autonomia das Escolas – Um Desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- Elliott, J. (1993). *El câmbio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Enes Lima, S. (2006). *Concepção, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma no 1.º Ciclo do Ensino Básico: dilemas e constrangimentos*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado)
- Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Esteves, A. (1986). A investigação-acção. In A. Silva & J. Silva (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*, Porto: Porto Editora.
- Fernández, D. (1994). *Proyecto curricular de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Escuela Española.
- Figari, G. (1996). *Avaliar que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2003). *A Avaliação de escola: à procura de uma metodologia*. Comunicação apresentada na Universidade do Minho, Jornadas ADMEE, Fevereiro de 2003. (policopiado)
- Figari, G. (2009). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves, & E. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. & Flores, M. (2000). Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. In J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (Orgs.). *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*, (pp.83-92). Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, 41-50.
- Formosinho, J. (1991). Prefácio. In J. A. Costa. *Gestão Escolar: Participação, Autonomia e Projecto Educativo de Escola*. Porto: Texto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1999). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In A. Azevedo, & R. Carneiro. *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto:

Edições Asa.

- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Navarra: EUNSA.
- Freitas, C. (1997). Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, C. (2000). O currículo em debate: Positivismo: Pósmodernismo. Teoria - prática. *Revista de Educação*, 9 (1), 39-50.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-174.
- Ghiglione, R. (1987). Questioner. In A. Blanchet; R. Ghiglione; J. Massonnat & A. Trognon. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito. Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza universitaria*, Madrid: Centro de Publicaciones MEC.
- Gimeno, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1989). Projectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18.
- Gimeno, J. & Gómez, A. (1983). *La Enseñanza: Su teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- Gomes, J. (1997). *O projecto educativo de escola e a sua influência na gestão dos estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga
- Gonçalves, A. (2007). *Projecto Curricular de Turma e Mudança Educativa: das intenções à prática*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado)
- Gonçalves, F.; Machado, E. & Alves, M. P. (2009). Formulação de objectivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Elo* 16, 215-225.
- Gott, R. & Duggan, S. (1995). *Investigative work in the science curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?*. London: The Falmer Press.
- Guerra, I. (1994). *Introdução à Metodologia de Projecto*. Lisboa: Centro de Estudos Territoriais.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y Técnica como “Ideologia”*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Hegenberg, L. (1976). *Etapas da investigação científica*. São Paulo: EPU-EDUSP.
- IGE (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspecção-Geral de Educação.
- Igea, D.; Agustin, J.; Beltrán, A. & Martin, A. (1995). *Técnicas de investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Johnson, D. (1994). Focus groups. In D. Zweizig.(Org.). *Tell it! Evaluation sourcebook & training manual*. (pp. 161-172). Madison: SLIS.
- Kemmis, S. (1884). *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. & McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Krueger, R. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1992). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Universidade do Porto: FPCE. (Tese de Doutoramento)
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma: o que têm de comum? O que os distingue?*. (Documento policopiado)
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes- Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris: EDILIG.
- Lima, J. (1993). As componentes locais e regionais do currículo. Um instrumento para a consecução dos objectivos do PEPT. In M. Trigo (Org.). *Componentes locais e regionais dos currículos*. Cadernos PEPT 2000 - Educação para Todos, 4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação, (pp.127-159). In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Macedo, B. (1994). *A construção do projecto educativo de escola*. Lisboa: Instituto de

Inovação Educacional.

- Macedo, G. (s/d). *Proposta para a construção de um Projecto Curricular de Turma*. (Documento policopiado)
- Machado, J.; Formosinho, J. & Fernandes, A. (2000). A autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinítárias. *In* J. Machado; J. Formosinho & A. Fernandes (Coord.), *Autonomia Contratualização e Município*. (pp. 45-52). Braga: CFAE Braga/Sul.
- Machado, F; Benavente, A. & Costa, A. (1990). Práticas de mudança e de investigação-conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Machado, J. (1982). *Participação e Descentralização – Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Malaguzzi, L. (1991). La Integración de la Diversidad. Contexto Social Dónde se Produce. *Infancia*, 6.
- Marchesi, Á. (2002). Mudança educativa e avaliação das escolas. *In* J. Azevedo (Org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*, (pp.33-49). Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Presença.
- Martins, F. (2006). *Projecto Curricular e Mudanças das Práticas Docentes*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Mestrado)
- McDonough, Y. & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- McNeil, J. (1977). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston: Little Brown.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Montandon, C. (2001). Algumas tendências actuais nas relações famílias-escola. *In* C. Montado & P. Perrenoud. *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?*. (pp. 153-167). Oeiras: Celta Editora.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003a). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 10, 335-344.
- Morgado, J. (2003b). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de doutoramento)
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups in Qualitative Research*. London: Sage.
- Munn, P. (1993). Consejos escolares: responsabilidad y control. *Revista de Educación*, 300, 7-23.
- Noizet, G. & Caverni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Pacheco, J. (1995). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada. *In* A. Estrela e J. Peneira (Eds.). *A decisão em educação*. Actas do 7.º Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSK. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da

Universidade de Lisboa.

- Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. (Jul./Dez.) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 197-207.
- Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. & Morgado, J. (1998). Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica, (pp.107-126). In J. A. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In DEB, *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, O. (1994). Cepticismo e argumentação. In M. Carrilho (Org.). *Retórica e comunicação*. (pp. 123-164). Porto: Edições Asa.
- Phenix, P. (1962). The uses of the disciplines as curriculum content. In A. Passow (Ed.). *Curriculum Crossroads*. (pp. 57-65). New York: Teachers Collage Press.
- Pinar, W. & Grumet, M. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramo, Z. & Rodríguez–Carreño, M. (1994). *Organización de los Institutos de educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Ramos, L. (1997) Que Práticas na Formação para a Construção do Projecto Educativo de Escola?. In J. Barroso; L. Ana & J. Pinhal, (Eds.). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.
- Reid, W. (1980). *Thinking about the curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Reina, J.; Aliende, E. & Rodríguez, A. (1993). *Proyecto Curricular Estrategias para Superar sus Dificultades*. Madrid: Editorial Escuela española.
- Reis, P. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado)
- Reis, P. & Alves, M. P. (2006). A Construção e a Avaliação do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento: O Contributo da Referencialização. In A. Moreira (Org.). Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). *Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. (pp. 358–370). Braga: Universidade do



Minho.

- Reis, P. & Alves, M. P. (2009a). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Elo 16*, 181-200.
- Reis, P. & Alves, M. P. (2009b). Observação de aulas em contexto de ADD: um projecto de escola à procura dos referentes, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 3910-3923). Braga: Universidade do Minho.
- Reis, P. & Alves, M. P. (2010). Avaliação de projectos no âmbito do exercício da autonomia escolar.º (pp.193-228). In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, P. (1995). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Orgs.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Sá, V. (2009). A auto avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 17, 62, 87-108.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. Lisboa: *Revista Lusófona de Educação*, 127-142.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores: o Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?, In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Sarmento, M. (1993). *As escolas e as autonomias*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Schwab, J. (1969). The Pratical: a language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Silva, E. (1999). Gestão estratégica e Projecto Educativo. In J. Machado & G. Campinho (Coord.), *Escola e Projecto*. (pp. 69-120). Braga: CFAE Braga/Sul.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (1978). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In L. Bastos & L. Paixão (Orgs.). *Avaliação educacional. Perspectivas, procedimentos e alternativas*. (pp. 102-129). Petrópolis: Editora Vozes.

- Stufflebeam, D. (1980). *L'évaluation en education et la prise de decision*. Ottawa: N.H.P.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Tadeu da Silva, T. (2007). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1987). *Supervision in education*. New York: MacMillan Inc.
- Tavares, M. M. (2004). *Estratégia e Gestão por Objectivos*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Toobs, W. e Tierney, W. (1993). Curriculum definitions and reference points. *Journal of Curriculum and Supervision*. 8(3), 175-195.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.
- Vasconcelos, F. (1999). *Projecto educativo Teoria e Práticas nas Escolas*. Lisboa: Texto Editora.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o extracurricular: a referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher education. Examples and Reflexions*. London: Kogan Page.

## Legislação consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro (regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário)
- Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho (projeto de gestão flexível do currículo)
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio (princípios que regulamentam e orientam o projeto de gestão flexível do currículo)
- DR n.º 10/99, de 21 de Julho (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001 (perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (reorganização curricular do ensino básico)
- DN n.º 30/2001, de 22 de junho (avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico)
- Lei n.º 31/2002, de 22 de dezembro (sistema de avaliação da educação do ensino não superior)
- DL n.º 74/2004, de 26 de março, (princípios orientadores da organização e gestão curricular e avaliação das aprendizagens no nível secundário)
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 3 de janeiro (avaliação das aprendizagens no ensino básico)
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 25 de fevereiro (princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento)
- Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho (normas de funcionamento das atividades de enriquecimento curricular)
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (ECD)
- DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro (regula o ECD no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
- Despacho n.º 20956, de 11 de agosto de 2008 (condições de aplicação das medidas de ação social escolar)

DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)

DL n.º137/2012, de 2 de julho (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho (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 e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário)

Currículo nacional do ensino básico

Programas das disciplinas do ensino básico

Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos da inspeção geral da educação (IGE)

Programas do Ministério da educação – direção geral de inovação e desenvolvimento curricular (DGIDC)

Matriz de recomendação e melhoria da inspeção geral da educação (IGE)

Modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares (MABE) - Rede de bibliotecas escolares

---

**Anexos**



## Anexos

Anexo 1 - Inquérito por questionário (Avaliação da intervenção formativa 1 e 2: Fase 1- No decorrer do processo).....	460
Anexo 2 – Inquérito por questionário (Avaliação da intervenção formativa 1 e 2: Fase 2- No final do processo).....	461
Anexo 3 - Avaliação da intervenção formativa 3: Fase 2- No decorrer do processo - Projeto curricular de turma.....	462
Anexo 4 - Avaliação da intervenção formativa 3: Fase 2- No final do processo - Projeto curricular de turma .....	463
Anexo 5 – Avaliação do PE: Inquérito por entrevista ao diretor .....	464
Anexo 6 - Avaliação do PE: Inquérito por questionário aplicado à direção executiva e aos docentes .....	466
Anexo 7 – Avaliação do PE: Inquérito por questionário aplicado aos alunos .....	470
Anexo 8 - Avaliação do PE: Inquérito por questionário aos assistentes operacionais e técnicos	473
Anexo 9 - Avaliação do PE: Inquérito por questionário aos encarregados de educação .....	475
Anexo 10 - Avaliação do PC: Guião da entrevista aos coordenadores de departamento.....	478
Anexo 11 – Avaliação do PC: Inquérito por questionário: domínio processual e complementar – subcoordenador de grupo disciplinar.....	480
Anexo 12 – Avaliação do PC: Inquérito por questionário: domínio nuclear – subcoordenador de grupo disciplinar .....	482
Anexo 13 – Avaliação do PCT: Inquérito por questionário aplicado aos docentes.....	486
Anexo 14 - Avaliação do PCT: Inquérito por questionário aplicado aos alunos .....	489
Anexo 15 - Avaliação do PCT: Inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação .....	491

Anexo 1 - Inquérito por questionário (Avaliação da intervenção formativa 1 e 2: Fase 1- No decorrer do processo)

Avaliação da intervenção formativa (x): Fase 1- No decorrer do processo (designação da intervenção formativa)				
<b>Parte I – Itens fechados</b>				
<b>A</b>	<b>Os objetivos da formação</b>	Classificação		
1	Os objetivos da formação foram negociados	1	2	3 4
2	Os objetivos da formação foram definidos	1	2	3 4
3	Os objetivos da formação foram pertinentes	1	2	3 4
4	Os objetivos da formação foram exequíveis	1	2	3 4
<b>B</b>	<b>Os conteúdos da formação</b>			
5	Os conteúdos da formação foram relevantes	1	2	3 4
6	Os conteúdos da formação estavam articulados e sequencializados	1	2	3 4
7	Os conteúdos da formação foram suficientes	1	2	3 4
<b>C</b>	<b>As metodologias</b>			
8	A metodologia da formação foi adequada aos objetivos e conteúdos definidos	1	2	3 4
9	A metodologia da formação foi eficaz	1	2	3 4
<b>D</b>	<b>Os recursos</b>			
10	Os recursos materiais foram suficientes	1	2	3 4
11	Os recursos materiais foram adequados	1	2	3 4
<b>E</b>	<b>A bibliografia</b>			
12	A bibliografia referenciada estava actualizada	1	2	3 4
13	A bibliografia recomendada foi suficiente	1	2	3 4
14	A bibliografia indicada estava disponível	1	2	3 4
<b>F</b>	<b>O desenvolvimento da formação</b>			
15	A formação foi contextualizada	1	2	3 4
16	A formação teve a duração adequada	1	2	3 4
17	As sessões foram organizadas de forma coerente e lógica	1	2	3 4
18	As sessões foram úteis e proveitosas	1	2	3 4
19	As sessões desenvolveram-se em condições de trabalho adequadas	1	2	3 4
20	Os formandos participaram nas sessões	1	2	3 4
21	O formador e os formandos interagiram	1	2	3 4
22	O formador foi claro na exposição dos conteúdos	1	2	3 4
23	O formador revelou domínio dos conteúdos das sessões	1	2	3 4
24	O formador revelou disponibilidade e simpatia	1	2	3 4
<b>Parte II – Itens abertos</b>				
	Pontos fortes da intervenção formativa:			
	Pontos fracos da intervenção formativa:			
	Sugestões de melhoria:			



Anexo 2 – Inquérito por questionário (Avaliação da intervenção formativa 1 e 2: Fase 2- No final do processo)

Avaliação da intervenção formativa (x): Fase 2- No final do processo  
(designação da intervenção formativa)

<b>Parte I – Itens fechados</b>					
<b>A</b>	<b>Os objetivos da formação</b>	<b>Classificação</b>			
1	Os objetivos da formação foram negociados	1	2	3	4
2	Os objetivos da formação foram definidos	1	2	3	4
3	Os objetivos da formação foram pertinentes	1	2	3	4
4	Os objetivos da formação foram exequíveis	1	2	3	4
<b>B</b>	<b>Os conteúdos da formação</b>				
5	Os conteúdos da formação foram relevantes	1	2	3	4
6	Os conteúdos da formação estavam articulados e sequencializados	1	2	3	4
7	Os conteúdos da formação foram suficientes	1	2	3	4
<b>C</b>	<b>As metodologias</b>				
8	A metodologia da formação foi adequada aos objetivos e conteúdos definidos	1	2	3	4
9	A metodologia da formação foi eficaz	1	2	3	4
<b>D</b>	<b>Os recursos</b>				
10	Os recursos materiais foram suficientes	1	2	3	4
11	Os recursos materiais foram adequados	1	2	3	4
<b>E</b>	<b>A bibliografia</b>				
12	A bibliografia referenciada estava atualizada	1	2	3	4
13	A bibliografia recomendada foi suficiente	1	2	3	4
14	A bibliografia indicada estava disponível	1	2	3	4
<b>F</b>	<b>O desenvolvimento da formação</b>				
15	A formação foi contextualizada	1	2	3	4
16	A formação teve a duração adequada	1	2	3	4
17	As sessões foram organizadas de forma coerente e lógica	1	2	3	4
18	As sessões foram úteis e proveitosas	1	2	3	4
19	As sessões desenvolveram-se em condições de trabalho adequadas	1	2	3	4
20	Os formandos participaram nas sessões	1	2	3	4
21	O formador e os formandos interagiram	1	2	3	4
22	O formador foi claro na exposição dos conteúdos	1	2	3	4
23	O formador revelou domínio dos conteúdos das sessões	1	2	3	4
24	O formador revelou disponibilidade e simpatia	1	2	3	4
<b>G</b>	<b>A avaliação</b>				
25	A avaliação dos formandos foi definida inicialmente	1	2	3	4
26	A avaliação da formação foi adequada nos modos e procedimentos	1	2	3	4
27	Os instrumentos de avaliação da formação foram apropriados	1	2	3	4
<b>H</b>	<b>Os impactos da formação</b>				
28	A formação teve interesse/pertinência	1	2	3	4
29	A formação correspondeu às expectativas dos formandos	1	2	3	4
30	A formação contribuiu para a autoformação dos formandos	1	2	3	4
31	A formação dotou os formandos de competências para a conceção, desenvolvimento e avaliação do PE	1	2	3	4
32	A formação contribuiu para melhorar o PE	1	2	3	4
33	O PE construído nesta formação vai potenciar a qualidade educativa da escola	1	2	3	4
34	O PE construído vai potenciar o trabalho colaborativo e reflexivo dos docentes	1	2	3	4

**Parte II – Itens abertos**

	Pontos fortes da intervenção formativa:
	Pontos fracos da intervenção formativa:
	Sugestões de melhoria:

### Anexo 3 - Avaliação da intervenção formativa 3: Fase 2- No decorrer do processo - Projeto curricular de turma

---

Avaliação da intervenção formativa 3: Fase 2- No decorrer do processo  
Projeto curricular de turma

---

**Parte I – Itens fechados**

		Classificação			
1	Os objetivos da formação foram pertinentes				
2	Os conteúdos da formação foram relevantes	1	2	3	4
3	A metodologia de desenvolvimento da formação foi adequada	1	2	3	4
4	Os recursos materiais foram adequados	1	2	3	4
5	A bibliografia recomendada foi suficiente	1	2	3	4
6	O desenvolvimento das sessões formativas foi adequado modos e procedimentos	1	2	3	4

**Parte II – Itens abertos**

	Pontos fortes da intervenção formativa:
	Pontos fracos da intervenção formativa:
	Sugestões de melhoria:

## Anexo 4 - Avaliação da intervenção formativa 3: Fase 2- No final do processo - Projeto curricular de turma

---

Avaliação da intervenção formativa 3: Fase 2- No final do processo  
Projeto curricular de turma

---

### Parte I – Itens fechados

		Classificação			
1	Os objetivos da formação foram pertinentes				
2	Os conteúdos da formação foram relevantes	1	2	3	4
3	A metodologia de desenvolvimento da formação foi adequada	1	2	3	4
4	Os recursos materiais foram adequados	1	2	3	4
5	A bibliografia recomendada foi suficiente	1	2	3	4
6	O desenvolvimento das sessões formativas foi adequado modos e procedimentos	1	2	3	4
7	A avaliação da formação foi adequada nos modos e procedimentos	1	2	3	4
8	A intervenção formativa teve impacto na qualidade educativa no agrupamento	1	2	3	4

### Parte II – Itens abertos

	Pontos fortes da intervenção formativa:
	Pontos fracos da intervenção formativa:
	Sugestões de melhoria:

## Anexo 5 – Avaliação do PE: Inquérito por entrevista ao diretor

Guião da entrevista ao diretor	
<b>Parte I – Domínio processual</b>	
<b>A</b>	<b>Construção do PE</b>
	Como se concretizou o processo de construção do PE?
<b>B</b>	<b>Execução do PE</b>
	As lideranças intermédias/docentes têm potenciado o desenvolvimento do PE?
<b>C</b>	<b>Estrutura do PE</b>
	A estrutura do PE mantém-se atualizada?
<b>D</b>	<b>Visibilidade do PE</b>
	A ação educativa tem visibilidade interna e externa?
<b>E</b>	<b>Impactos</b>
	Quais foram os ganhos alcançados com a implementação do PE?
<b>Parte II – Domínio nuclear</b>	
<b>G</b>	<b>Princípios/ valores/ estratégia global</b>
	Que princípios e valores defende para o agrupamento?
<b>H</b>	<b>Organização e gestão</b>
H1	Que modelo de organização e gestão definiu para a escola?
H2	Como estão organizadas as estruturas de orientação educativa
H3	Como se operacionaliza a conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade em função do PE?
H4	Existe uma política expressa para a gestão dos recursos humanos?
H5	Existe uma cultura de avaliação dos recursos humanos? Como a sustenta?
H6	Existe uma política de gestão de recursos financeiros e materiais? Qual?
H7	Quais são os serviços que a escola oferece?
H8	Como foi definida a oferta das atividades de enriquecimento curricular na escola?
H9	Qual o estado das infraestruturas e equipamentos na escola?
H10	Como está a decorrer o processo de implementação do plano tecnológico da educação?
<b>I</b>	<b>Desenvolvimento curricular</b>
I1	Qual a utilidade e qualidade dos documentos pedagógicos?
I2	Que modelo de ensino e de aprendizagem pretende ver desenvolvido na escola?
I3	Há um modelo comum de avaliação das aprendizagens para os alunos?
I4	Como se processa a articulação interdisciplinar e entre ciclos?
I5	Como são referenciados os alunos para apoio pedagógico e orientação educativa?
I6	Que oferta educativa o agrupamento propõe?
<b>J</b>	<b>Orientação estratégica</b>
J1	Que estratégia de ação tem para o desenvolvimento do agrupamento?
J2	Que política desenvolve para a formação dos recursos humanos no âmbito das atitudes e competências de cidadania?
J3	Como classifica o estado do ambiente/clima na escola?
J4	Qual é o grau de motivação e empenho no desenvolvimento da atividade no seio da comunidade educativa?
J5	Que projeto está a escola a desenvolver com vista à inovação?
J6	Que parcerias, protocolos e projetos estabeleceu com vista a potenciar o sucesso educativo dos alunos?
J7	A escola desenvolve processos de autoavaliação sistemáticos e com resultados efetivos no sucesso escolar dos alunos?
J8	Como caracteriza o meio familiar dos alunos e de que forma este condiciona o seu rendimento?

J9	Como está organizado o processo de divulgação do PE?
<b>L</b>	<b>Resultados</b>
L1	Estão definidos os indicadores para o sucesso académico?
L2	Estão definidos os indicadores para o abandono escolar?
L3	Estão definidos os indicadores para a participação da comunidade educativa na escola?
<b>M</b>	<b>Prioridades educativas</b>
M	Quais são as prioridades educativas que definiu para o agrupamento?
<b>N</b>	<b>Divulgação</b>
N	Está definido o protocolo de divulgação do PE?

## Anexo 6 - Avaliação do PE: Inquérito por questionário aplicado à direção executiva e aos docentes

### Processo de aplicação

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos docentes:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PE deve:

1. Informar os docentes da agrupamento do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do PE;
2. Estabelecer os momentos para a sensibilização dos docentes da importância do processo:
  - a. Os docentes do ensino pré-escolar e docentes do 1.º ciclo deverão ser sensibilizados e informados do processo, na reunião de departamento, por um dos elementos da equipa de supervisão;
  - b. Os docentes do 2.º e 3.º ciclos deverão ser sensibilizados e informados do processo, nas reuniões de direção de turma, por um dos elementos da equipa de supervisão.
3. Informar os docentes da data de aplicação do inquérito que terá lugar numa reunião ordinária de departamento/direção de turma.

II – Os docentes devem:

1. Ler as notas de preenchimento;
2. No domínio processual e nuclear:
  - 2.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.
3. No domínio complementar:
  - 3.1. Descrever os três aspetos que mais gosta no agrupamento, por ordem de preferência;
  - 3.2. Descrever os três aspetos que menos gosta no agrupamento, por ordem de preferência;
  - 3.3. Indicar, por ordem de importância, os aspetos a melhorar no agrupamento.

Inquérito por questionário à direção executiva e docentes

Parte I – Domínio processual		Classificação			
<b>A</b>	<b>Conceção do PE</b>				
A1	Participou na construção do PE	1	2	3	4
A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a comunidade educativa	1	2	3	4
<b>B</b>	<b>Execução do PE</b>				
B1	O PE é um documento central no desenvolvimento da sua ação educativa	1	2	3	4
B2	A direção desenvolve o PE, enquanto documento estratégico da política educativa do agrupamento	1	2	3	4
B3	Participou na avaliação do PE	1	2	3	4
<b>C</b>	<b>Estrutura do PE</b>				
C1	O PE contempla um diagnóstico sobre a caracterização e análise da realidade escolar (interno e externo)	1	2	3	4
C2	O PE contempla um prognóstico (plano do projeto) que estabelece os princípios, valores, metas e estratégias a desenvolver no agrupamento	1	2	3	4
C3	O PE contempla um mecanismo de monitorização dos resultados da avaliação	1	2	3	4
<b>D</b>	<b>Visibilidade do PE</b>				
D1	Conhece os princípios, valores, metas e estratégias definidos no PE	1	2	3	4
D2	O PE é reconhecido externamente	1	2	3	4
D3	O PE reflete a identidade do agrupamento	1	2	3	4
<b>E</b>	<b>Impactos do PE</b>				
E1	O PE contribuiu para o sucesso académico dos alunos	1	2	3	4
E2	O PE contribuiu para a melhoria do trabalho colaborativo e reflexivo no seio da comunidade educativa	1	2	3	4
E3	O PE contribuiu para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado				

Parte II – Domínio nuclear

Avaliação dos objetivos e das medidas de ação estabelecidas no PE					
H111	Foram definidos critérios de constituição de turmas	1	2	3	4
H112	Foram cumpridos os critérios definidos para a admissão de alunos	1	2	3	4
H113	Foi criada uma equipa para a constituição de turmas com a participação de docentes do nível de ensino/educação anterior	1	2	3	4
H12	Foi criado um canal de comunicação institucional	1	2	3	4
H2	A equipa de serviços especializados apoia-o no diagnóstico e acompanhamento dos alunos com problemáticas do foro cognitivo e atitudinal	1	2	3	4
H3	Foi feito o planeamento e a gestão do currículo	1	2	3	4
H4	Os recursos humanos são geridos de forma a potenciar o relacionamento interpessoal e comunicacional entre a comunidade educativa	1	2	3	4
H51	É assíduo e pontual	1	2	3	4
H52	Os seus colegas são assíduos e pontuais	1	2	3	4
H53	O serviço que presta ao agrupamento é de qualidade	1	2	3	4
H6	Tem acesso aos recursos educativos necessários para o exercício das suas funções	1	2	3	4
H8	As atividades de enriquecimento curricular (AEC) são desenvolvidas com rigor	1	2	3	4
H911	Os espaços criados permitem maior convívio entre os professores	1	2	3	4
H912	Os espaços de trabalho específico foram remodelados e dinamizados	1	2	3	4
H913	Foi criado um espaço de estacionamento reservado às escolas	1	2	3	4
H921	As condições físicas das salas têm melhorado (iluminação, aquecimento, insonorização, cobertura protetora da entrada das salas)	1	2	3	4
H922	As condições físicas dos espaços exteriores têm melhorado	1	2	3	4
H923	As condições físicas da cantina têm melhorado	1	2	3	4

H931	Tem ao seu dispor equipamentos para desenvolvimento da ação educativa	1	2	3	4
H932	A biblioteca escolar presta um serviço de qualidade	1	2	3	4
H101	Costuma consultar o <i>site / blogue</i> da escola	1	2	3	4
H102	O <i>site / blogue</i> da escola tem alguma utilidade para si	1	2	3	4
H103	Costuma usar o cartão eletrónico da escola	1	2	3	4
H104	Costuma usar, na sala de aula, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, quadros interativos, ...)	1	2	3	4
H105	Costuma usar, noutros espaços da escola, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, acesso à Internet nas salas de aula, quadros interativos, ...)	1	2	3	4
H106	Costuma usar a plataforma e-learning da escola	1	2	3	4
H107	Costuma usar o computador e a Internet para preparar as minhas aulas	1	2	3	4
I1	Foram introduzidas dinâmicas de pedagogia de projeto na implementação dos PCT	1	2	3	4
I2	As metodologias utilizadas são adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem	1	2	3	4
I31	Regula a avaliação das aprendizagens dos seus alunos através dos critérios de avaliação definidos para o agrupamento	1	2	3	4
I32	O seu grupo disciplinar procedeu à operacionalizados dos critérios de avaliação	1	2	3	4
I41	Participou em reuniões de articulação horizontal entre os docentes da sua turma	1	2	3	4
I42	Participou em reuniões de articulação entre os docentes da sua disciplina	1	2	3	4
I43	Participou em reuniões de articulação entre ciclos	1	2	3	4
J11	A direção executiva previne os problemas que surgem no agrupamento	1	2	3	4
J12	A direção executiva promove ações para a melhoria da escola	1	2	3	4
J13	As estruturas educativas intermédias previnem os problemas que surgem no agrupamento	1	2	3	4
J14	As estruturas educativas promovem ações de melhoria no agrupamento	1	2	3	4
J2	Os programas de gestão de comportamentos do agrupamento surtem efeito	1	2	3	4
J3	A escola é um lugar seguro	1	2	3	4
J91	Há uma política estruturada de divulgação do PE	1	2	3	4
J92	A comunidade educativa é informada acerca das atividades que se realizam no agrupamento	1	2	3	4
J93	A comunidade educativa é informada periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	1	2	3	4
L3	Há uma cultura de participação da comunidade educativa na vida do agrupamento	1	2	3	4

### Parte III – Domínio complementar

<b>O</b>	Indique, por ordem prioritária, os três aspetos <b>que mais aprecia</b> no agrupamento:	
O1	1.º	
O2	2.º	
O3	3.º	
<b>P</b>	Indique, por ordem prioritária, os três aspetos <b>que menos aprecia</b> no agrupamento:	
P1	1.º	
P2	2.º	
P3	3.º	
<b>Q</b>	Indique, por ordem prioritária seis itens <b>a melhorar</b> no agrupamento:	N.º ordem
Q1	Organização e gestão escolar	
Q2	Estruturas de orientação educativa	
Q3	Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	
Q4	Gestão dos recursos humanos	
Q5	Avaliação dos recursos humanos	
Q6	Gestão de recursos financeiros e materiais	
Q7	Serviços	
Q8	Atividades de enriquecimento curricular	



Q9	Infraestruturas e equipamentos	
Q10	Plano tecnológico	
Q11	Documentos pedagógicos	
Q12	Processo de ensino e de aprendizagem	
Q13	Modelo de avaliação dos alunos	
Q14	Articulação e sequencialidade	
Q15	Apoio pedagógico e orientação educativa	
Q16	Oferta educativa do agrupamento	
Q17	Visão e estratégia	
Q18	Formação dos recursos humanos	
Q19	Ambiente/clima	
Q20	Motivação e empenho	
Q21	Abertura à inovação	
Q22	Parcerias, protocolos e projetos	
Q23	Processo de autoavaliação da escola	
Q24	Meio familiar	
Q25	Sucesso académico	
Q26	Abandono escolar	
Q27	Participação da comunidade educativa na escola	

## Anexo 7 – Avaliação do PE: Inquérito por questionário aplicado aos alunos

### Processo de aplicação

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos alunos:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PE deve:

1. Informar os docentes do agrupamento do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do PE;
2. Informar o docente titular de turma/diretor de turma que cabe a ele a competência de liderar o processo de aplicação do inquérito;
3. Estabelecer os momentos para a sensibilização dos docentes da importância do processo:
  - a. Os docentes do 1.º ciclo deverão ser sensibilizados e informados do processo, na reunião de conselho de docentes, por um dos elementos da equipa de supervisão;
  - b. Os docentes do 2.º e 3.º ciclos deverão ser sensibilizados e informados do processo, nas reuniões de direção de turma, por um dos elementos da equipa de supervisão.
4. Informar os docentes que a aplicação do inquérito terá lugar na área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

II - O docente titular de turma ou o docente de Formação Cívica no 2.º e 3.º ciclos, no ato da aplicação dos inquéritos, deve:

1. Informar os alunos do processo de avaliação e (re)construção em curso do PE;
2. Sensibilizar os alunos para a importância do inquérito destacando a relevância que a informação solicitada tem para melhorar o funcionamento da escola (motivar os alunos para a importância da veracidade das suas informações);
3. Informar os alunos que oportunamente serão divulgados os resultados da avaliação e os objetivos do novo PE;
4. Explicitar a forma de preenchimento do questionário aos alunos;
5. Aplicar o questionário de forma orientada supervisionado pelo docente em cada turma;
6. O docente Organizador deve ler os indicadores em voz alta, dar resposta a qualquer dúvida e, seguidamente os alunos assinalam a sua resposta no

questionário;

7. Recolher os questionários, colocá-los dentro de um envelope e entregá-los na direção.

III – Os respondentes devem:

1. Ler as notas de preenchimento;
2. No domínio processual e nuclear:
  - 2.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.
3. No domínio complementar:
  - 3.1. Descrever os três aspetos que mais gosta no agrupamento, por ordem de preferência;
  - 3.2. Descrever os três aspetos que menos gosta no agrupamento, por ordem de preferência.

Inquérito por questionário aos alunos				
Parte I – Domínio processual		Classificação		
<b>A</b>	<b>Conceção do PE</b>			
A1	Participaste na construção do PE	1	2	3 4
A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a turma	1	2	3 4
<b>D</b>	<b>Visibilidade do PE</b>			
D1	Gostas da tua escola	1	2	3 4
<b>Parte II – Domínio nuclear</b>				
<b>H</b>	<b>Organização e gestão escolar</b>			
H1	Estás satisfeito com o teu horário	1	2	3 4
H51	És assíduo e pontual	1	2	3 4
H52	Os teus colegas são assíduos e pontuais	1	2	3 4
H53	Os teus resultados académicos são positivos	1	2	3 4
H6	Tens acesso aos recursos educativos (computadores, livros, DVD, ...) necessários para fazer os trabalhos pedidos pelos teus professores	1	2	3 4
H8	Gostas das atividades de enriquecimento curricular (AEC)	1	2	3 4
H921	Gostas do espaço das salas de aula	1	2	3 4
H9221	Gostas das instalações desportivas	1	2	3 4
H9222	Gostas do espaço do recreio	1	2	3 4
H9223	Quando está mau tempo tens espaços cobertos para me abrigar	1	2	3 4
H923	Gostas da cantina	1	2	3 4
H9311	Gostas da sala de estudo	1	2	3 4
H9312	Gostas da biblioteca escolar	1	2	3 4
H101	Costumas consultar o <i>site</i> / <i>blogue</i> da escola	1	2	3 4

H102	O <i>site</i> / <i>blogue</i> da escola tem alguma utilidade para ti	1	2	3	4
H103	Costumas usar o cartão eletrónico na escola	1	2	3	4
H104	Costumas usar, na sala de aula, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, quadros interativos, ...)	1	2	3	4
H105	Costumas usar, noutros espaços da escola, as novas tecnologias (computadores, videoprojetor, acesso à Internet nas salas de aula, quadros interativos, ...)	1	2	3	4
H106	Costumas usar a plataforma e-learning da escola	1	2	3	4
H107	Costumo usar o computador e a Internet para fazer os TPC	1	2	3	4
<b>I</b>	<b>Desenvolvimento curricular</b>				
I11	Sabes o que é o projeto curricular de turma	1	2	3	4
I12	Participaste na avaliação do projeto curricular de turma	1	2	3	4
I21	Os teus professores utilizam diferentes materiais para te ensinar	1	2	3	4
I22	Os teus professores fazem-te perguntas durante as aulas	1	2	3	4
I23	Os teus professores dão resposta às tuas dúvidas	1	2	3	4
I24	Os teus professores ajudam-te a melhorar as tuas classificações	1	2	3	4
I25	Gostas da forma como os teus professores ensinam	1	2	3	4
I26	Os teus professores dão aulas diferentes aos teus colegas com dificuldades	1	2	3	4
I31	Conheces os critérios de avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
I32	Os teus professores são justos nas classificações que dão	1	2	3	4
<b>J</b>	<b>Organização estratégica</b>				
J31	Os professores tratam-te com respeito e amabilidade	1	2	3	4
J32	Os funcionários tratam-te com respeito e amabilidade	1	2	3	4
J33	Os professores intervêm quando há problemas entre os alunos	1	2	3	4
J34	Os funcionários intervêm quando há problemas entre os alunos	1	2	3	4
J91	Os teus professores informam-te sobre os objetivos do PE	1	2	3	4
J92	Os teus professores informam-te acerca das atividades que se realizam no agrupamento	1	2	3	4
J93	Os teus professores informam-te periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	1	2	3	4
<b>L</b>	<b>Resultados</b>				
L31	Os teus pais participam nas reuniões com o teu professor/diretor de turma	1	2	3	4
L32	Os teus pais costumam participar em atividades da escola	1	2	3	4

### Parte III – Domínio complementar

<b>O</b>	Indique, por ordem prioritária, os três aspetos <b>que mais aprecias</b> na escola:
O1	1.º
O2	2.º
O3	3.º
<b>P</b>	Indique, por ordem prioritária, os três aspetos <b>que menos aprecia</b> na escola:
P1	1.º
P2	2.º
P3	3.º

## Anexo 8 - Avaliação do PE: Inquérito por questionário aos assistentes operacionais e técnicos

### Processo de aplicação

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos assistentes operacionais e técnicos:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PE deve:

1. Informar os assistentes do agrupamento do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do PE;
2. Estabelecer os momentos para a sensibilização dos assistentes da importância do processo:
  - a. Reunião geral convocada para o efeito ou inserida em reuniões periódicas setoriais.

II - O supervisor da aplicação do questionário, na reunião atrás mencionada, deve:

1. Explicitar a forma de preenchimento do questionário aos assistentes;
2. Aplicar o questionário de forma orientada se solicitado pelo respondente;

III – Os respondentes devem:

4. Ler as notas de preenchimento;
5. No domínio processual e nuclear:
  - 5.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.
6. No domínio complementar:
  - 6.1. Descrever os três aspetos que mais gosta no agrupamento, por ordem de preferência;
  - 6.2. Descrever os três aspetos que menos gosta no agrupamento, por ordem de preferência.

---

#### Inquérito por questionário aos assistentes operacionais e técnicos

---

Parte I – Domínio processual		Classificação			
<b>A</b>	<b>Conceção do PE</b>				
A1	Participou na construção do PE	1	2	3	4
A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a comunidade educativa	1	2	3	4
<b>D</b>	<b>Visibilidade do PE</b>				
D1	Conhece os princípios, valores, metas e estratégias definidos no PE	1	2	3	4

D2	O PE é reconhecido externamente	1	2	3	4
D3	O PE reflete a identidade do agrupamento	1	2	3	4

### Parte II – Domínio nuclear

H	Organização e gestão escolar				
H11	A escola está bem organizada	1	2	3	4
H12	Foi criado um canal de comunicação institucional	1	2	3	4
H4	Os recursos humanos são geridos de forma a potenciar o relacionamento interpessoal e comunicacional entre a comunidade educativa	1	2	3	4
H51	É assíduo e pontual	1	2	3	4
H52	Os seus colegas são assíduos e pontuais	1	2	3	4
H53	O serviço que presta ao agrupamento é de qualidade	1	2	3	4
H8	As atividades de enriquecimento curricular (AEC) contribuem para a formação pessoal, social dos alunos	1	2	3	4
H921	As condições físicas das salas têm melhorado (iluminação, aquecimento, insonorização, cobertura protetora da entrada das salas)	1	2	3	4
H922	As condições físicas dos espaços exteriores têm melhorado	1	2	3	4
H923	As condições físicas da cantina têm melhorado	1	2	3	4
H94	O seu espaço de trabalho é confortável	1	2	3	4
H101	Costuma consultar o <i>site / blogue</i> da escola	1	2	3	4
H102	O <i>site / blogue</i> da escola tem alguma utilidade para si	1	2	3	4
J	Organização estratégica				
J11	A direção previne problemas que surgem no agrupamento	1	2	3	4
J12	A direção promove ações de melhoria no agrupamento	1	2	3	4
J2	Os programas de gestão de comportamentos do agrupamento surtem efeito	1	2	3	4
J31	A escola é um local seguro	1	2	3	4
J32	A direção executiva trata-o com respeito e cordialidade	1	2	3	4
J33	Os professores tratam-no com respeito e cordialidade	1	2	3	4
J34	Os alunos tratam-no com respeito e cordialidade	1	2	3	4
J91	Informam-no sobre os objetivos do PE nas reuniões	1	2	3	4
J92	Informam-no acerca das atividades que se realizam no agrupamento	1	2	3	4
J93	Informam-no periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	1	2	3	4
L	Resultados				
L31	Participa nas atividades propostas pela escola	1	2	3	4

### Parte III – Domínio complementar

O	Indique, por ordem prioritária, os três aspetos que <b>mais</b> gosta no agrupamento:
O1	1.º
O2	2.º
O3	3.º
P	Indique, por ordem prioritária, os três aspetos que <b>menos</b> gosta no agrupamento:
P1	1.º
P2	2.º
P3	3.º

## Anexo 9 - Avaliação do PE: Inquérito por questionário aos encarregados de educação

### Processo de aplicação

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos encarregados de educação:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PE deve:

1. Informar os docentes da escola/agrupamento do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do projeto educativo do agrupamento (PE);
2. Informar o docente titular de turma/diretor de turma que cabe a ele a competência de liderar o processo de aplicação do inquérito;
3. Estabelecer os momentos para a sensibilização dos docentes da importância do processo:
  - a. Os docentes do ensino pré-escolar e docentes do 1.º ciclo deverão ser sensibilizados e informados do processo, na reunião de conselho de docentes respetiva, a realizar no período de avaliações do 2.º período, por um dos elementos da equipa de supervisão;
  - b. Os docentes do 2.º e 3.º ciclos deverão ser sensibilizados e informados do processo, nas reuniões de direção de turma, por um dos elementos da equipa de supervisão;
4. Informar o docente titular de turma/diretor de turma que a aplicação do inquérito terá lugar na reunião de avaliação do 2.º período com os encarregados de educação;

II - O professor titular de turma/diretor de turma na reunião de avaliação do 2.º período com os encarregados de educação reunião deve:

1. Informar os encarregados de educação do processo de avaliação e (re)construção em curso do projeto educativo do agrupamento (PE);
2. Sensibilizar os encarregados de educação, da respetiva turma, da importância do inquérito e da utilidade que a sua opinião tem para o processo de melhoria continuada do agrupamento;
3. Informar os encarregados de educação que oportunamente serão divulgados os resultados da avaliação e os objetivos do novo PE;
4. Distribuir os questionários aos encarregados de educação;

5. Explicitar a forma de preenchimento do questionário aos encarregados de educação;
6. Recolher os questionários, colocá-los dentro de um envelope e entregá-los na direção.

III – Os respondentes devem:

4. Ler as notas de preenchimento;
5. No domínio processual e nuclear:
  - 5.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.
6. No domínio complementar:
  - 6.1. Descrever os três aspetos que mais gosta no agrupamento, por ordem de preferência;
  - 6.2. Descrever os três aspetos que menos gosta no agrupamento, por ordem de preferência.

---

Inquérito por questionário aos encarregados de educação

---

Parte I – Domínio processual		Classificação			
<b>A</b>	<b>Conceção do PE</b>				
A1	Participou na construção do PE	1	2	3	4
A2	A construção do PE foi um processo participado por toda a comunidade educativa	1	2	3	4
<b>D</b>	<b>Visibilidade do PE</b>				
D1	Conhece os princípios, valores, metas e estratégias definidos no PE	1	2	3	4
D2	O PE é reconhecido externamente	1	2	3	4
D3	O PE reflete a identidade do agrupamento	1	2	3	4
<b>Parte II – Domínio nuclear</b>					
<b>H</b>	<b>Organização e gestão escolar</b>				
H11	Está satisfeito com os horários do seu educando	1	2	3	4
H12	A escola informa-o das reuniões de encarregados de educação	1	2	3	4
H8	As atividades de enriquecimento curricular em que o seu educando participa contribuem para melhorar as suas aprendizagens	1	2	3	4
H91	A escola tem boas condições físicas (salas de aula, recreios, gimnodesportivo, sala do aluno, cantina...)	1	2	3	4
H92	A escola tem boas estruturas para condições climatéricas extremas (frio, chuva e calor)	1	2	3	4
H93	O seu educando queixa-se da existência de más condições de higiene na escola	1	2	3	4
H94	O seu educando queixa-se da falta de espaço na cantina, bar, sala do aluno, biblioteca, casas de banho, recreio, sala de informática, salas de aula	1	2	3	4
H101	Costuma consultar o site I blogue da escola	1	2	3	4
H102	O site I blogue da escola tem alguma utilidade para si	1	2	3	4



<b>I</b>	<b>Desenvolvimento curricular</b>				
I21	Os professores informam-no do desempenho acadêmico do meu educando	1	2	3	4
I22	O diretor de turma / professor dá orientações para atender aos problemas específicos do seu educando	1	2	3	4
I23	O seu educando gosta da forma como os professores ensinam	1	2	3	4
I24	Gosta da forma como os professores estão a ensinar o seu educando	1	2	3	4
I25	Conhece o projeto curricular de turma do seu educando	1	2	3	4
I26	Está satisfeito com as aprendizagens do seu educando	1	2	3	4
<b>J</b>	<b>Organização estratégica</b>				
J11	A direção previne problemas que surgem no agrupamento	1	2	3	4
J12	A direção promove ações de melhoria no agrupamento	1	2	3	4
J2	Os programas de gestão de comportamentos do agrupamento surtem efeito	1	2	3	4
J31	A escola é um local seguro para o seu educando	1	2	3	4
J32	A direção da escola trata-o com respeito e cordialidade	1	2	3	4
J33	Os professores tratam-no com respeito e cordialidade	1	2	3	4
J34	Os assistentes tratam-no com respeito e cordialidade	1	2	3	4
J91	Informam-no sobre os objetivos do PE nas reuniões	1	2	3	4
J92	Informam-no acerca das atividades que se realizam no agrupamento	1	2	3	4
J93	Informam-no periodicamente das melhorias que são introduzidas no agrupamento	1	2	3	4
<b>L</b>	<b>Resultados</b>				
L31	Participa nas reuniões com o professor/diretor de turma do seu educando	1	2	3	4
L32	Participa em atividades promovidas pela escola	1	2	3	4

### Parte III – Domínio complementar

<b>O</b>	Indique, por ordem prioritária, os três aspetos que mais gosta na escola do seu educando
O1	1.º
O2	2.º
O3	3.º
<b>P</b>	Indique, por ordem prioritária, os três aspetos que menos gosta na escola do seu educando.
P1	1.º
P2	2.º
P3	3.º

## Anexo 10 - Avaliação do PC: Guião da entrevista aos coordenadores de departamento

### Guião da entrevista aos coordenadores de departamento

<b>Parte I – Domínio processual</b>	
<b>A</b>	<b>Construção</b>
	Participou no processo de construção do PC? Como se consumou a sua construção? Que papel teve o seu departamento da construção do PC?
<b>B</b>	<b>Execução</b>
	De que forma os docentes do seu departamento operacionalizam o PC?
<b>C</b>	<b>Estrutura</b>
	A conceção, planeamento e avaliação do desenvolvimento curricular do seu departamento estão expressas no PC? De que forma?
<b>D</b>	<b>Visibilidade</b>
	Que imagem projeta o PC, quer ao nível interno, quer ao nível externo?
<b>E</b>	<b>Impactos</b>
	Quais foram os ganhos alcançados com a implementação do PC no seu departamento?
<b>Parte II – Domínio nuclear</b>	
<b>G</b>	<b>Organização e gestão escolar</b>
	A organização e gestão escolar do agrupamento potenciam a prestação de um serviço público de qualidade? De que forma? Como organiza e gere, no seu departamento, o currículo?
<b>H</b>	<b>Competências, objetivos e conteúdos</b>
	Estão definidas as competências, objetivos e conteúdos a ministrar aos alunos nas disciplinas do seu departamento? Como foram definidas? Como as operacionalizam?
<b>I</b>	<b>Metodologias</b>
	O PC contempla orientações metodológicas para o desenvolvimento do currículo no seu departamento?
<b>J</b>	<b>Recursos Educativos</b>
	Os docentes do seu departamento possuem recursos educativos em qualidade e quantidade necessários ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem? Quais as insuficiências? Quais são os recursos mais utilizados?
<b>L</b>	<b>Avaliação das aprendizagens</b>
	O PC prescreve um modelo comum de avaliação das aprendizagens? Como são operacionalizados os critérios de avaliação das aprendizagens no seu departamento?
<b>M</b>	<b>Atividades de enriquecimento curricular</b>
	O seu departamento organiza e gere as atividades de enriquecimento curricular (1.º ciclo – AEC) e no (2.º e 3.º ciclos (projetos, clubes, ateliers, ...)? De que forma? A oferta formativa das AEC é sustentada pelo PE?
<b>N</b>	<b>Plano anual de atividades (PAA)</b>
	Está instituído no PC o processo comum de construção, desenvolvimento e avaliação do PAA? Como se processa a construção do PAA do seu departamento? Como é feita a avaliação das atividades do PAA? O PAA é um mero programa de comemorações de efemérides ou acrescenta qualidade ao desenvolvimento curricular?
<b>O</b>	<b>Projeto curricular de turma (PCT)</b>
	Está instituído um processo comum de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT? Como se processa a operacionalização do PCT no seu departamento?
<b>P</b>	<b>Biblioteca escolar</b>
	O seu departamento articula com a biblioteca escolar o desenvolvimento do currículo? De que forma?
<b>Q</b>	<b>Formação dos docentes</b>
	A formação contínua dos docentes do seu departamento está centrada nas suas necessidades de formação?

<b>R</b>	<b>Autoavaliação de escola</b>
	Desenvolveu na qualidade de coordenadora de departamento processos de autoavaliação? Quais? Faz a monitorização dos planos de melhoria?
<b>S</b>	<b>Plano tecnológico</b>
	Promove uma política de desenvolvimento das TIC no seu departamento? Que impactos houve com desenvolvimento do plano tecnológico nas aprendizagens dos alunos?
<b>T</b>	<b>Avaliação do PC</b>
	Nas reuniões de departamento promove a avaliação do PC? Como se processa?
<b>U</b>	<b>Divulgação do PC</b>
	Existe uma política de divulgação do PC? Como é concretizada a divulgação do PC?

## Anexo 11 – Avaliação do PC: Inquérito por questionário: domínio processual e complementar – subcoordenador de grupo disciplinar

### Processo de aplicação

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos subcoordenador de grupo disciplinar:

O processo de aplicação desenvolveu-se da seguinte forma:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PC deve:

1. Informar e sensibilizar os subcoordenadores de grupo disciplinar do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do PC em sede de reunião de departamento curricular;
2. Informar os subcoordenadores de grupo disciplinar da data de aplicação do inquérito que terá lugar numa reunião ordinária de grupo disciplinar.

II – Os subcoordenadores de grupo disciplinar devem:

1. Ler as notas de preenchimento;
2. No domínio processual:
  - 2.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.
3. No domínio complementar:
  - 3.1. Descrever três pontos fortes do agrupamento, por ordem de preferência;
  - 3.2. Descrever três pontos fracos do agrupamento, por ordem de preferência.

---

Inquérito por questionário: domínio processual e complementar – subcoordenador de grupo disciplinar

---

#### Parte I – Domínio processual

A	Conceção do PE	Classificação			
A1	A direção participou na construção do PC	1	2	3	4
A2	Os departamentos curriculares tiveram uma ação preponderante na construção do PC	1	2	3	4
A3	Os conselhos de turma/conselho de ciclo/ano participaram na construção do PC	1	2	3	4
A4	Os docentes participaram na construção do PC	1	2	3	4
A5	O PC é fruto do debate de ideias e do consenso entre os docentes	1	2	3	4
A6	O PC expressa os objetivos e as orientações estratégicas definidas no PE	1	2	3	4
A7	O PC potencia a melhoria do sucesso académico	1	2	3	4
B	Execução do PE				
B1	O PC é um documento de referência para desenvolvimento curricular	1	2	3	4
B2	O PC é um documento flexível e dinâmico	1	2	3	4
B3	Os acordos e compromissos assumidos no PC são respeitados pelos atores educativos	1	2	3	4
C	Estrutura do PE				

C1	A estrutura é adequada à função do PC	1	2	3	4
C2	A estrutura do PC inclui um leque de dimensões que permitem a gestão do processo de desenvolvimento curricular (competências, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos educativos, avaliação das aprendizagens, atividades de enriquecimento curricular e critérios de avaliação)	1	2	3	4
C3	A estrutura do PC inclui um leque de dimensões que permitem a gestão dos aspetos processuais (organização e gestão escolar, formação e avaliação de docentes, biblioteca escolar, plano tecnológico, autoavaliação, divulgação do PC, mecanismos de avaliação do PC, orientações para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do PCT, PAA, ...)	1	2	3	4
<b>D</b>	<b>Visibilidade do PE</b>				
D1	O PC é um marco para o desenvolvimento curricular	1	2	3	4
D2	O agrupamento é reconhecido, externamente, pelo currículo contextualizado que desenvolve	1	2	3	4
D3	O agrupamento é procurado pelos currículos específicos que oferece (EFA e CEF)	1	2	3	4
<b>F</b>	<b>Impactos do PE</b>				
F1	O PC tem contribuído para o sucesso académico	1	2	3	4
F2	O PC estabelece orientações para os PCT e PAA e RI	1	2	3	4
F3	O PC desenvolve a autonomia organizativa e pedagógica do agrupamento	1	2	3	4
F4	O PC é operacionalizado pelo projeto curricular de turma	1	2	3	4
F5	O PC é operacionalizado pelo plano de atividades	1	2	3	4
F6	O PC é operacionalizado pelo regulamento interno	1	2	3	4
F7	O PC é assumido pelos docentes	1	2	3	4
F8	O PC é um documento útil de orientação estratégica para o desenvolvimento curricular	1	2	3	4

### Parte III – Domínio complementar

<b>AA</b>	Indique, por ordem de prioridade, os <b>pontos fortes</b> do processo de ensino e de aprendizagem (aspetos positivos internos que estão sob o nosso controlo, aquilo que fazemos melhor e deveremos considerar no planeamento com vista à sua capitalização)
	1.º
	2.º
	3.º
<b>AB</b>	Indique, por ordem de prioridade, os <b>pontos fracos</b> do processo de ensino e de aprendizagem (aspetos negativos internos que estão sob o nosso controlo e para os quais podemos planear ações com vista a atenuá-los ou mesmo eliminá-los)
	1.º
	2.º
	3.º

Anexo 12 – Avaliação do PC: Inquérito por questionário: domínio nuclear – subcoordenador de grupo disciplinar

**Processo de aplicação**

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos subcoordenador de grupo disciplinar:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PC deve:

1. Informar e sensibilizar os subcoordenadores de grupo disciplinar do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do PC em sede de reunião de departamento curricular;
2. Informar os subcoordenadores de grupo disciplinar da data de aplicação do inquérito que terá lugar numa reunião ordinária de grupo disciplinar.

II – Os subcoordenadores de grupo disciplinar devem:

1. Ler as notas de preenchimento;
2. No domínio nuclear:
  - 2.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.

Inquérito por questionário: domínio nuclear – subcoordenador de grupo disciplinar

<b>Parte II – Domínio nuclear</b>					
<b>G</b>	<b>Organização e gestão escolar</b>	<b>Classificação</b>			
G11	A organização e gestão dos recursos humanos são sustentadas em critérios de rigor e equidade	1	2	3	4
G12	Está satisfeito com a distribuição do serviço letivo	1	2	3	4
G13	Está satisfeito com a distribuição do serviço não letivo	1	2	3	4
G14	Os assistentes técnicos são competentes	1	2	3	4
G15	Os assistentes operacionais são competentes	1	2	3	4
G16	O perfil do coordenador de departamento é adequado	1	2	3	4
G17	O perfil do coordenador de estabelecimento é adequado	1	2	3	4
G18	O perfil do coordenador de ano é adequado	1	2	3	4
G19	O perfil do coordenador de grupo disciplinar é adequado	1	2	3	4
G110	O perfil dos diretores de turma é adequado	1	2	3	4
G111	O perfil dos docentes que lecionam as áreas curriculares não disciplinares é adequado	1	2	3	4
G112	O processo de referenciação dos alunos para o apoio sócio-educativos é adequado	1	2	3	4
G113	O processo de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais é adequado	1	2	3	4
G114	Está regulamentada a participação da comunidade educativa na vida escolar	1	2	3	4
G115	Os professores tutor contribuem para o sucesso educativo dos alunos	1	2	3	4
G116	O perfil dos docentes com funções específicas (coordenador TIC, coordenador de educação para a saúde, coordenador de projetos, ...) é adequado	1	2	3	4
G217	Os espaços físicos são adequados ao desenvolvimento da atividade letiva	1	2	3	4
G218	Os equipamentos são adequados ao desenvolvimento da atividade letiva	1	2	3	4
G219	Os horários de funcionamento do agrupamento estão ajustados às necessidades da comunidade	1	2	3	4

	educativa				
G220	A distribuição de alunos pelas turmas é equilibrada	1	2	3	4
G221	Todas as turmas têm acesso de igual forma ao plano tecnológico da educação	1	2	3	4
G322	O funcionamento do agrupamento corresponde à organização e gestão promovida pela direção	1	2	3	4
G323	A direção estabeleceu os canais de comunicação e informação entre os docentes	1	2	3	4
G324	A direção estabeleceu os canais de comunicação e informação entre os diversos setores da comunidade educativa	1	2	3	4
G325	O sistema de comunicação e informação interno permite facilitar e potenciar a participação dos docentes	1	2	3	4
G326	Utiliza o suporte informático para o cumprimento das tarefas burocráticas	1	2	3	4
G427	A coordenação de departamento cumpre a sua missão de coordenação e supervisão	1	2	3	4
G428	A coordenação de departamento estabeleceu um plano de trabalho anual	1	2	3	4
G429	A coordenação de departamento e os docentes atuam de forma coordenada	1	2	3	4
G430	A coordenação de departamento é um espaço de inovação e reflexão	1	2	3	4
G431	Há articulação entre os diversos departamentos	1	2	3	4
G432	Os departamentos promovem iniciativas de investigação e experimentação pedagógica	1	2	3	4
G433	Os alunos que necessitam de apoio educativo acrescido (com processo instruído) foram contemplados com apoio educativo	1	2	3	4
G434	Os alunos com NEE estão enquadrados pela equipa de ensino especial	1	2	3	4
<b>H</b>	<b>Competências, objetivos e conteúdos</b>	1	2	3	4
H11	Estão definidas as competências, objetivos e conteúdos para as disciplinas do grupo disciplinar que coordena	1	2	3	4
H12	Estão definidas as competências, objetivos e conteúdos para a(s) área(s) curricular(es) não disciplinar(es)	1	2	3	4
H13	Estão definidas as competências, objetivos e conteúdos para as formações transdisciplinares (educação para a cidadania, desenvolvimento da língua portuguesa e utilização das TIC)	1	2	3	4
H14	Estão definidos conteúdos que integram a componente do currículo próprio do agrupamento	1	2	3	4
H15	Está definida a sequencialização dos conteúdos para as disciplinas do grupo disciplinar que coordena	1	2	3	4
H26	Está definido o processo de articulação de conteúdos entre os docentes da mesma turma	1	2	3	4
H27	Está definido o processo de articulação de conteúdos entre níveis de ensino (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos)	1	2	3	4
H28	As coordenações de departamento promovem reuniões de articulação entre níveis de ensino	1	2	3	4
<b>I</b>	<b>Metodologias</b>	1	2	3	4
I1	Os recursos educativos disponíveis de agrupamento permitem o desenvolvimento de metodologias ativas	1	2	3	4
I2	As metodologias prescritas fomentam o espírito crítico e a investigação dos alunos	1	2	3	4
I3	Usa metodologias que recorrem ao uso das TIC	1	2	3	4
I4	A definição das metodologias no PC permite e facilita a elaboração do PCT	1	2	3	4
I5	Estão estabelecidas orientações metodológicas para as disciplinas do grupo disciplinar que coordena	1	2	3	4
I6	Estão estabelecidas orientações metodológicas para as formações transdisciplinares	1	2	3	4
I7	Estão estabelecidas orientações metodológicas para as áreas curriculares não disciplinares	1	2	3	4
I8	As metodologias definidas são adequadas ao processo de ensino/aprendizagem	1	2	3	4
<b>J</b>	<b>Recursos Educativos</b>	1	2	3	4
J1	A direção tem uma política expressa para a aquisição de recursos educativos	1	2	3	4
J2	A selecção de manuais escolares é sustentada em critérios previamente definidos	1	2	3	4
J3	O acesso aos recursos educativos tecnológicos é fácil (sala de informática, projetor multimédia, computador, quadro interactivo, ...)	1	2	3	4
J4	A aquisição dos recursos educativos é sustentada pelas necessidades educativas dos alunos	1	2	3	4
J5	Utiliza o computador em contexto de sala de aula	1	2	3	4
J6	Utiliza o manual escolar em contexto de sala de aula	1	2	3	4
J7	Utiliza o quadro negro em contexto de sala de aula	1	2	3	4
<b>L</b>	<b>Avaliação das aprendizagens</b>	1	2	3	4

L1	Estão definidos os critérios de avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
L2	Os critérios de avaliação são um instrumento útil para a avaliação das aprendizagens dos alunos	1	2	3	4
L3	Os critérios de avaliação são passíveis de apropriação por todos os atores educativos	1	2	3	4
L4	O agrupamento assegura a participação dos alunos e dos encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
L5	Os departamentos curriculares asseguram a coordenação de procedimentos e formas de atuação comuns no domínio da avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
L6	Os critérios de avaliação foram operacionalizados para a(s) área(s) que leciona	1	2	3	4
L7	Explicita os critérios de avaliação aos alunos no início de cada ano escolar	1	2	3	4
L8	Explicita os critérios de avaliação aos encarregados de educação no início de cada ano escolar	1	2	3	4
L9	Negoceia com os alunos os critérios de avaliação	1	2	3	4
L10	Pondera a avaliação em função dos critérios definidos	1	2	3	4
L11	Avalia as aprendizagens ligadas à componente do currículo de carácter transversal na(s) área(s) que leciona (educação para a cidadania, desenvolvimento da língua portuguesa e utilização das TIC)	1	2	3	4
L212	Os critérios de classificação dos alunos que utiliza são comuns ao agrupamento	1	2	3	4
<b>M</b>	<b>Atividades de enriquecimento curricular</b>	1	2	3	4
M11	As AEC potenciam o sucesso educativo dos alunos	1	2	3	4
M12	As AEC desenvolvidas desenvolvem-se em espaços físicos apropriados	1	2	3	4
M13	As AEC possuem os recursos educativos necessários para o seu desenvolvimento	1	2	3	4
M14	Estão definidas as competências, objetivos, conteúdos e metodologias para as AEC	1	2	3	4
M15	Há reuniões de departamento periódicas de articulação entre os docentes titulares de turma e os docentes/animadores das AEC	1	2	3	4
M16	As AEC são de pendor lúdico	1	2	3	4
M17	As AEC desenvolvem-se em horário adequado	1	2	3	4
M28	Foi definido o processo de avaliação das atividades	1	2	3	4
M29	Os docentes/animadores das AEC participam na avaliação trimestral	1	2	3	4
M210	A avaliação dos alunos das AEC está registada na sua ficha de avaliação trimestral	1	2	3	4
M311	As AEC definidas estão em conformidade com as orientações do PE	1	2	3	4
M312	Foram definidas as competências, objetivos, conteúdos e metodologias para as AEC	1	2	3	4
M313	As AEC definidas provem o sucesso educativo dos alunos	1	2	3	4
M414	Está definido o processo de avaliação para as AEC	1	2	3	4
M415	As AEC são objeto de avaliação em conselho de turma	1	2	3	4
M516	Os promotores divulgam os objetivos das AEC e mobilizam os alunos	1	2	3	4
M517	As AEC proporcionam uma visibilidade acrescida do agrupamento	1	2	3	4
<b>N</b>	<b>Plano anual de atividades (PAA)</b>	1	2	3	4
N11	As atividades desenvolvidas estão adequadas aos objetivos definidos no PE	1	2	3	4
N12	As atividades desenvolvidas contribuem para o sucesso educativo dos alunos	1	2	3	4
N13	Participou na construção do PAA	1	2	3	4
N24	Avalia formalmente (produção de um relatório) as atividades desenvolvidas	1	2	3	4
N25	As atividades desenvolvidas são objeto de análise em reunião de departamento	1	2	3	4
<b>O</b>	<b>Projeto curricular de turma (PCT)</b>	1	2	3	4
O1	O PC define o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT	1	2	3	4
O2	As orientações para a construção, desenvolvimento e avaliação do PCT são apropriadas à sua operacionalização	1	2	3	4
O3	O PCT é objeto de análise por parte da direção/departamento curricular	1	2	3	4
<b>P</b>	<b>Biblioteca escolar</b>	1	2	3	4
P11	A BE é uma parceria estratégica no processo de ensino/aprendizagem	1	2	3	4
P12	A BE coopera com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica	1	2	3	4
P13	A BE promove programas/projetos curriculares de ação, inovação pedagógica	1	2	3	4
P14	A BE integra o plano de ocupação dos tempos escolares	1	2	3	4



P25	A BE contribui para a promoção dos hábitos leitura e desenvolvimento das literacias dos alunos	1	2	3	4
P26	A BE desenvolve programas de leitura	1	2	3	4
P37	A BE promove a aquisição e desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo autónomos	1	2	3	4
P38	A BE promove a dinamização de atividades livres, de carácter lúdico e cultural	1	2	3	4
P39	A BE desenvolve projetos que potenciam o sucesso educativo dos alunos	1	2	3	4
P310	A BE estimula a participação da comunidade educativa em torno da promoção da leitura	1	2	3	4
P411	A BE possui uma organização e gestão adequada às necessidades dos utilizadores	1	2	3	4
P412	A BE possui um fundo documental adequado às necessidades dos utilizadores	1	2	3	4
P4213	A BE é valorizada pela comunidade educativa	1	2	3	4
P414	A BE possui equipamentos informáticos adequados às necessidades dos utilizadores	1	2	3	4
P415	A BE divulga as atividades que promove	1	2	3	4
<b>Q</b>	<b>Plano tecnológico</b>				
Q11	O plano de ação do PTE potencia a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem	1	2	3	4
Q12	Há uma política expressa de utilização das TIC	1	2	3	4
Q13	O agrupamento desenvolve formação na área das TIC	1	2	3	4
Q24	Os equipamentos informáticos são suficientes para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem	1	2	3	4
Q25	A velocidade da internet condiciona a sua utilização	1	2	3	4
Q26	O acesso à internet é possível em todos os espaços escolares	1	2	3	4
Q27	O cartão eletrónico potencia a regulação da organização e gestão do agrupamento	1	2	3	4
Q28	Os equipamentos informáticos estão em bom estado de utilização	1	2	3	4
Q29	O software está atualizado	1	2	3	4
Q310	O agrupamento desenvolve o projeto “Mais-Escola.pt” (portal com funcionalidades de partilha de conteúdos, ensino à distância e comunicação (plataforma e-learning))	1	2	3	4
Q311	O agrupamento desenvolve o projeto “Escola Simplex” (Plataforma eletrónica de apoio à gestão)	1	2	3	4
Q312	O agrupamento desenvolve o projeto “Formação Pro” (formação e certificação de competências TIC)	1	2	3	4
Q313	O agrupamento desenvolve o projeto “Avaliação Eletrónica” (utilização de meios informáticos na avaliação escolar: testes diagnósticos, exercícios, avaliação sumativa, ...)	1	2	3	4
Q314	O agrupamento desenvolve projetos de integração das TIC nos métodos de ensino e de aprendizagem	1	2	3	4
<b>R</b>	<b>Formação dos docentes</b>	1	2	3	4
R1	O plano de formação está em conformidade com os objetivos do PE	1	2	3	4
R2	A oferta formativa das instituições de formação dá resposta às suas necessidades de formação	1	2	3	4
R3	O agrupamento promove formação em áreas com resultados deficitários	1	2	3	4
<b>S</b>	<b>Autoavaliação de escola</b>	1	2	3	4
S1	O agrupamento desenvolve processos de autoavaliação	1	2	3	4
S2	Conhece os resultados do processo de autoavaliação do agrupamento	1	2	3	4
S3	Foi divulgado pela direção executiva o relatório de autoavaliação	1	2	3	4
<b>T</b>	<b>Avaliação do PC</b>	1	2	3	4
T1	A direção executiva promove ciclicamente a avaliação do PC	1	2	3	4
T2	Participou em avaliações do PC	1	2	3	4
T3	Os relatórios de avaliação do PC são divulgados	1	2	3	4
<b>U</b>	<b>Divulgação do PC</b>	1	2	3	4
U1	O PC é divulgado periodicamente	1	2	3	4
U2	As alterações introduzidas no PC são divulgadas	1	2	3	4
U3	Promove a divulgação do PC				

## Anexo 13 – Avaliação do PCT: Inquérito por questionário aplicado aos docentes

### Processo de aplicação

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos docentes do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do agrupamento:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PCT deve:

1. Informar os docentes da agrupamento do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do PCT;
2. Estabelecer os momentos para a sensibilização dos docentes da importância do processo:
  - a. Os docentes do ensino pré-escolar e docentes do 1.º ciclo deverão ser sensibilizados e informados do processo, na reunião de departamento, por um dos elementos da equipa de supervisão.
3. Informar os docentes da data de aplicação do inquérito que terá lugar numa reunião ordinária de departamento.

II – Os docentes devem:

1. Ler as notas de preenchimento;
2. No domínio processual e nuclear:
  - 2.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.
3. No domínio complementar:
  - 3.1. Assinalar, por ordem de prioridade, os pontos fortes e os pontos fracos do processo de ensino e de aprendizagem, da participação na escola e dos resultados escolares dos alunos.

Inquérito por questionário – docentes

<b>Parte I – Domínio processual</b>		<b>Classificação</b>			
A1	Os alunos participaram na construção do PCT	1	2	3	4
A2	Os encarregados de educação participaram na construção do PCT	1	2	3	4
B	O PCT é um documento de referência para o desenvolvimento curricular da turma	1	2	3	4
C	A estrutura é adequada à função do PCT	1	2	3	4
D1	Dá a conhecer os objetivos do PCT aos alunos	1	2	3	4
D2	Dá a conhecer os objetivos do PCT aos encarregados de educação	1	2	3	4
E	O desenvolvimento do PCT tem repercussões positivas no sucesso académico dos alunos	1	2	3	4

<b>Parte II – Domínio nuclear</b>		<b>Classificação</b>			
<b>Avalie a qualidade dos seguintes itens</b>					
G1	Caracterização dos alunos	1	2	3	4
G2	Caracterização dos docentes	1	2	3	4
G3	Caracterização das parcerias	1	2	3	4
G4	Caracterização dos recursos educativos	1	2	3	4
G5	Avaliação diagnóstica dos alunos	1	2	3	4
H1	Plano de ação	1	2	3	4
H2	Prioridades educativas	1	2	3	4
H3	Estratégia global de ação	1	2	3	4
I1	Organização do tempo	1	2	3	4
I2	Organização pedagógica	1	2	3	4
I3	Organização dos docentes	1	2	3	4
I4	Organização dos alunos	1	2	3	4
I5	Organização dos encarregados de educação	1	2	3	4
I6	Organização dos recursos educativos	1	2	3	4
J7	Organização dos registos	1	2	3	4
J1	Competências, objetivos e conteúdos definidos	1	2	3	4
J2	Metodologias definidas	1	2	3	4
J3	Avaliação das aprendizagens dos alunos	1	2	3	4
J4	Projeto de turma	1	2	3	4
J5	Plano anual de atividades	1	2	3	4
J6	Planificações do desenvolvimento curricular	1	2	3	4
L1	Processo de avaliação do PCT	1	2	3	4
L2	Relatório final de avaliação do PCT	1	2	3	4
L3	Divulgação do PCT	1	2	3	4

<b>Parte III – Domínio complementar</b>	
	Indique, por ordem prioritária os <b>pontos fortes</b> e os <b>pontos fracos</b> das seguintes dimensões:
	<b>1. Processo de ensino e de aprendizagem</b>
M1	<b>Pontos fortes</b>
	1.º
	2.º
M2	<b>Pontos fracos</b>
	1.º
	2.º

	<b>2. Participação na escola</b>
N1	<b>Pontos fortes</b>
	1.º
	2.º
N2	<b>Pontos fracos</b>
	1.º
	2.º
	<b>3. Resultados escolares dos alunos</b>
O1	<b>Pontos fortes</b>
	1.º
	2.º
O2	<b>Pontos fracos</b>
	1.º
	2.º

## Anexo 14 - Avaliação do PCT: Inquérito por questionário aplicado aos alunos

### Processo de aplicação

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PE deve:

1. Informar os docentes do agrupamento do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do PE;
2. Informar o docente titular de turma que cabe a ele a competência de liderar o processo de aplicação do inquérito;
3. Estabelecer os momentos para a sensibilização dos docentes da importância do processo:
  - a. Os docentes do 1.º ciclo deverão ser sensibilizados e informados do processo, na reunião de conselho de docentes, por um dos elementos da equipa de supervisão;
4. Informar os docentes que a aplicação do inquérito terá lugar a quando do processo de autoavaliação no final do ano letivo.

II - O docente titular de turma, no ato da aplicação dos inquéritos, deve:

1. Informar os alunos do processo de avaliação e (re)construção em curso do PCT;
2. Sensibilizar os alunos para a importância do questionário destacando a relevância que a informação solicitada tem para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.
3. Informar os alunos que oportunamente serão divulgados os resultados da avaliação;
4. Explicitar a forma de preenchimento do questionário aos alunos;
5. Aplicar o questionário de forma orientada supervisionado pelo docente em cada turma;
6. O docente Organizador deve ler os itens em voz alta, dar resposta a qualquer dúvida e, seguidamente os alunos assinalam a sua resposta no questionário;
7. Recolher os questionários, colocá-los dentro de um envelope e entregá-los na direção.

III – Os respondentes devem:

1. Ler as notas de preenchimento;

2. No domínio processual e nuclear:
  - 2.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.
3. No domínio complementar:
  - 3.1. Descrever os dois aspetos que mais gosta a turma, por ordem de preferência;
  - 3.2. Descrever os dois aspetos que menos gosta na turma, por ordem de preferência.

Inquérito por questionário – alunos				
<b>Parte I – Domínio processual</b>				Classificação
A	Participaste na construção do PCT			1 2 3 4
B	Gostas da forma como os teus professores dão as aulas			1 2 3 4
D1	Conheces os objetivos do projeto curricular de turma			1 2 3 4
D2	A tua turma divulga as atividades que desenvolve			1 2 3 4
E	O desenvolvimento do PCT tem repercussões positivas no teu sucesso académico			1 2 3 4
<b>Parte II – Domínio nuclear</b>				
G1	O teu professor/diretor de turma questionou-te acerca dos teus dados biográficos, motivações, interesses e expectativas			1 2 3 4
G51	Fizeste testes diagnósticos no início do ano a todas as disciplinas			1 2 3 4
G52	Sabes quais são os problemas de aprendizagem da tua turma			1 2 3 4
G53	Sabes quais são os teus problemas de aprendizagem			1 2 3 4
I3	Está satisfeito com o teu horário			1 2 3 4
I4	Os teus professores estabelecem as regras de comportamento que deves ter na sala de aula e escola			1 2 3 4
I6	Gostas da forma como a tua sala de aula está organizada			1 2 3 4
J2	Gostas da maneira como os teus professores explicam as matérias			1 2 3 4
J3	Os teus professores são justos nas notas que te dão			1 2 3 4
L1	Costumas participar na avaliação do PCT			1 2 3 4
<b>Parte III – Domínio complementar</b>				
P	Indica, por ordem prioritária, os aspetos que <b>mais</b> gostas na tua turma.			
	1.º			
	2.º			
Q	Indica, por ordem prioritária, os aspetos que <b>menos</b> gostas na tua turma.			
	1.º			
	2.º			

## Anexo 15 - Avaliação do PCT: Inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação

### Processo de aplicação

Passos metodológicos a seguir na aplicação dos questionários aos encarregados de educação do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do agrupamento:

I - A equipa de supervisão da avaliação e (re)estruturação do PE deve:

1. Informar os docentes do agrupamento do lançamento do processo de avaliação e (re)construção do projeto curricular de turma (PCT);
2. Informar o docente titular de turma que cabe a ele a competência de liderar o processo de aplicação do inquérito;
3. Estabelecer os momentos para a sensibilização dos docentes da importância do processo:
  - a. Os docentes do ensino pré-escolar e docentes do 1.º ciclo deverão ser sensibilizados e informados do processo, na reunião de conselho de docentes.
4. Informar o docente titular de turma que a aplicação do inquérito terá lugar na reunião de avaliação do 3.º período com os encarregados de educação;

II - O professor titular de turma na reunião de avaliação do 3.º período com os encarregados de educação reunião deve:

1. Informar os encarregados de educação do processo de avaliação e (re)construção em curso do PCT;
2. Sensibilizar os encarregados de educação, da respetiva turma, da importância do inquérito e da utilidade que a sua opinião tem para o processo de melhoria continuada do agrupamento;
3. Informar os encarregados de educação que oportunamente serão divulgados os resultados da avaliação;
4. Distribuir os questionários aos encarregados de educação;
5. Explicitar a forma de preenchimento do questionário aos encarregados de educação;
6. Recolher os questionários, colocá-los dentro de um envelope e entregá-los na direção.

III – Os respondentes devem:

1. Ler as notas de preenchimento;
2. No domínio processual e nuclear:
  - 2.1. Ler o item e estabelecer um juízo de valor, assinalando-o na respetiva escala.
3. No domínio complementar:
  - 3.1. Descrever os dois aspetos que mais gosta no agrupamento, por ordem de preferência;
  - 3.2. Descrever os dois aspetos que menos gosta no agrupamento, por ordem de preferência.

Inquérito por questionário – Encarregados de educação				
<b>Parte I – Domínio processual</b>				Classificação
A1	Participou na construção do projeto curricular de turma	1	2	3 4
B	Gosta do profissionalismo dos professores do seu educando	1	2	3 4
D1	Conhece os objetivos do projeto curricular da turma	1	2	3 4
D2	É informado das atividades que desenvolve a turma do seu educando	1	2	3 4
E	O desenvolvimento do PCT tem repercussões positivas no sucesso académico do seu educando	1	2	3 4
<b>Parte II – Domínio nuclear</b>				Classificação
G1	O professor/diretor de turma do seu educando questionou-o acerca dos teus dados biográficos, motivações, interesses e expectativas	1	2	3 4
G2	Conhece os docentes da turma do seu educando	1	2	3 4
G51	Conhece as problemáticas (comportamentais e cognitivas) da turma do seu educando	1	2	3 4
G52	Conhece os resultados dos testes diagnósticos efetuados pelo seu educando no início do ano	1	2	3 4
I1	Está satisfeito com o horário do seu educando	1	2	3 4
I5	Está satisfeito com o horário de atendimento aos encarregados de educação	1	2	3 4
J2	Está satisfeito com o profissionalismo dos docentes do seu educando	1	2	3 4
J3	Está satisfeito com os resultados escolares do seu educando	1	2	3 4
L1	Costuma participar na avaliação do projeto curricular de turma	1	2	3 4
<b>Parte III – Domínio complementar</b>				
P	Indique, por ordem prioritária, os aspetos que <b>mais</b> gosta na turma do seu educando			
	1.º			
	2.º			
Q	Indique, por ordem prioritária, os aspetos que <b>menos</b> gosta na turma do seu educando			
	1.º			
	2.º			