

Maria de Lurdes Ribeiro de Sousa Ruivo

Resultados escolares: impacto na dinâmica da organização escolar

MESTRADO ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Junho
2016

Maria de Lurdes Ribeiro de Sousa Ruivo

Resultados escolares: impactos na dinâmica da organização escolar

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Doutor Fernando Luis Teixeira Diogo

MESTRADO ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Junho
2016

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Fernando Diogo pela partilha do seu saber e da sua experiência, pelo apoio e incentivo em todo o percurso de elaboração deste projeto. Sem dúvida que este trabalho não teria sido iniciado sem o estímulo que me deu.

Aos meus colegas da turma de mestrado que comigo percorreram este caminho, numa constante atitude de amizade, de entreaajuda e de colaboração.

Aos meus amigos da direção da escola – Fernando Madureira, Fernando Morais e Virgínia - que permitiram conciliar o meu trabalho com esta minha incursão na vida académica. Como sempre, apoio, disponibilidade e amizade foram uma constante.

À minha amiga Maria José Carvalho sempre pronta a uma “ajuda informática”, impedindo que a ansiedade tomasse conta de mim, e com constantes palavras de incentivo.

A todos os docentes que contribuíram, com o seu tempo e as suas opiniões, para que este projeto tivesse sentido, seja nos *focus groups*, seja nas respostas ao questionário, seja mesmo nos contactos informais que pude ir estabelecendo.

Por último, obrigada à minha família, em particular ao meu marido e aos meus filhos – Miguel e Ana - que constituem o meu mais importante suporte, e que nunca se queixou das ausências e ansiedades que obrigatoriamente existiram.

Resumo

Nos últimos anos temos assistido a uma mudança do papel que é considerado ser o da escola, em particular o da escola pública. Das escolas espera-se o cumprimento das novas orientações centrais e também a sua responsabilização na procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho, tendo sido notória uma crescente pressão sobre estas organizações educativas relativamente aos resultados escolares obtidos.

Neste estudo, procuramos analisar o impacto dessa pressão a que as escolas são sujeitas, no que concerne aos resultados escolares, procurando refletir sobre as respostas possíveis, pensando sempre a Escola como um lugar onde se prepare academicamente os alunos mas que também os forme enquanto futuros cidadãos, que desejamos capazes de exercer uma cidadania ativa e crítica.

Centrando o estudo de caso numa escola do Grande Porto, procuramos perceber como percebem esta pressão e, que alterações daí decorrem na dinâmica/organização escolar, utilizando a técnica de inquérito por *focus group*, a lideranças intermédias, e questionário, a todos os docentes, bem como a técnica de análise documental, às atas de órgãos de coordenação e supervisão.

Por fim foi elaborado um Plano de ação que visou delinear estratégias que ajudem no desenvolvimento de melhores aprendizagens e, portanto, promovam o sucesso dos alunos bem como a qualidade desse sucesso.

Palavras-chave: resultados escolares, dinâmica escolar, melhoria das aprendizagens

Abstract

In recent years we have witnessed a change in the role of what school is considered to be, in particular the State School. Schools are expected to comply with the new central guidelines and with the responsibility in finding the most effective solutions for their performance. The increasing pressure on these educational organizations for school results is evident.

In this study, we have analyzed the impact of the pressure to which schools are subject, with regard to school results, seeking to reflect on possible responses, always considering the school as a place to academically prepare students and also educate future citizens who want to be engaged in an active citizenship.

Centering the case study in a school of Oporto, we seek to understand how the teachers' perception of this pressure and the changes resulting therefrom affect the dynamic of the school organization, by using the survey technique of *focus group*, the intermediate leaderships, questionnaires to all teachers, document analysis technique, coordination and supervision proceedings.

Finally an Action Plan was elaborated. This Plan aimed at outlining strategies to help in the development of better learning and thus promoting the success of students and the quality of that success.

Keywords: school results, school dynamics, learning improvement.

ÍNDICE

Introdução	9
Capítulo 1 – O problema	11
1.1. A QUESTÃO DE PARTIDA	12
1.2. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO	13
1.2.1. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade	13
1.2.2. Objetivos relacionados com a transformação da realidade	14
Capítulo 2 – Enquadramento teórico e legal	15
2.1. PAPEL DA ESCOLA – ALTERAÇÃO DO MESMO AO LONGO DOS ANOS DE DEMOCRACIA	15
2.2. QUADRO LEGAL	20
2.3 A AVALIAÇÃO E OS RESULTADOS COMO FINALIDADE PRIMEIRA DA ESCOLA	21
2.4. QUE ESCOLA QUEREMOS?	28
Capítulo 3 – estudo empírico	33
3.1. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	33
3.1.1. Metodologia de investigação - fundamentação	33
3.1.2. Técnica de recolha de dados	35
3.1.3. Descrição do processo de recolha de dados	36
3.1.4. Técnicas de tratamento de dados	38
3.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	38
3.2.1. Dados das entrevistas em <i>focus group</i> e interpretação	38
3.2.2. Dados do questionário e interpretação dos mesmos	45
3.2.3. Análise de atas de grupo e de departamento	63
3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71

Capítulo 4 – Plano de ação	73
4.1. BASES PARA A SUA ELABORAÇÃO	73
4.2 PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA	75
Reflexões finais	79
Bibliografia	81
Apêndices	85
Anexo	119

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação em vigor, relacionada com as políticas atuais, centrando a organização escolar em torno de conceitos como a eficácia e eficiência.	20
Quadro 2 - Organização das questões do inquérito por questionário.	37
Quadro 3 - Ideias chave – <i>focus group</i> – categoria “Formas de pressão para a obtenção de melhores resultados”.	39
Quadro 4 - Ideias chave – <i>focus group</i> – categoria “Análise dos resultados escolares.”	41
Quadro 5 - Ideias chave – <i>focus group</i> – categoria “As alterações à dinâmica escolar.”	43
Quadro 6 - Questão 1 – “Quem considera que deve analisar e refletir acerca dos resultados escolares?”.	45
Quadro 7 - Questão 1 – “Quem considera que deve analisar e refletir acerca dos resultados escolares?”.	46
Quadro 8 - Respostas à questão 1 pelos professores que são ou foram membros do Conselho Geral ou do Conselho Pedagógico.	47
Quadro 9 - Questão 2 – Momento e finalidades da análise dos resultados escolares.	48
Quadro 10 - Questão 3 – o que considera importante para a melhoria dos resultados.	50
Quadro 11 - Questão 4 – Questão aberta – Explicitação de estratégias para a melhoria dos resultados.	55
Quadro 12 - Questão 5 – Dificuldades sentidas para a obtenção de melhorias nas aprendizagens dos alunos.	56
Quadro 13 – Questão 6 – Existência ou não de pressões para que se obtenham melhores resultados.	57
Quadro 14 - Questão 7 – Causas das pressões sentidas na e pela escola.	58
Quadro 15 - Questões 6 e 7 – Consequências das pressões para a obtenção de melhores resultados.	59
Quadro 16 - Questão aberta – Sugestão de alterações à organização/dinâmica escolar.	62
Quadro 17 - Síntese da análise às atas das reuniões de departamento curricular, ao longo de um ano letivo.	65
Quadro 18 - Síntese da análise das atas da primeira reunião do 2.º período dos GD – análise dos resultados do 1.º período - causas.	68
Quadro 19 - Síntese da análise das atas da primeira reunião do 2.º período dos GD – análise dos resultados do 1.º período - estratégias.	71

LISTA DE ABREVIACÕES

DC – Departamento Curricular

CDC – Coordenador de Departamento Curricular

DT – Diretor de Turma

CDT – Coordenador de Diretores de Turma

CP – Conselho Pedagógico

PE – Projeto Educativo

EE – Encarregados de educação

GD – Grupo disciplinar

CG – Conselho Geral

RGD – Representante de Grupo Disciplinar

INTRODUÇÃO

Os resultados escolares, considerando sobretudo as avaliações internas e/ou externas, têm vindo a constituir-se como uma crescente preocupação nas organizações escolares. Abreu (2013) considera que “o impacto dos resultados escolares dos alunos está associado a políticas educativas de mercado, rankings, prestação de contas e promoção de mecanismos de regulação, que muitas vezes são associados a dinâmicas/práticas burocráticas e centralizadoras.” (p.III).

Torres e Palhares (2009), consideram que esta alteração de políticas educativas centralizando as preocupações nos resultados, procurando a eficácia e a competitividade, pode provocar conflitualidade na organização escolar.

Conseguir o sucesso escolar dos alunos será sem dúvida uma função consensualmente atribuída à escola. Mas o que é o sucesso? Azevedo (2014, p.40 e 41) considera que existe “uma multiplicidade de sucessos escolares”, não sendo este um conceito a que todos atribuam o mesmo significado. Para este autor pode ser “aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa” ou “a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclos de estudos” traduzindo “a obsessão avaliativa e a tónica administrativa”. Partilhando da opinião de Azevedo, consideramos que o sucesso é muito mais do que leitura de números. Sucesso é o resultado de um processo de ensino aprendizagem e de uma dinâmica escolar que permitem aprendizagens significativas efetivas em todos e cada um dos alunos.

As políticas atuais podem estar a centrar todo o trabalho da escola nos resultados, em detrimento dos processos, que permitem chegar a esses resultados.

O presente trabalho apresenta quatro partes: a primeira, onde se identifica o problema, definindo tanto a questão de partida quanto os objetivos

pretendidos; a segunda, que consiste num enquadramento teórico e legal, na qual se procura perceber o papel que a escola tem desempenhado ao longo das últimas décadas e, em particular, as políticas educativas dos últimos anos. No contexto atual, é feita uma análise das pressões que resultam de uma política educativa centrada na eficácia e na eficiência da escola, promotora de formas de accountability (Afonso, 2009) que têm conduzido a uma “crescente centralidade dos exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) na configuração das políticas educativas contemporâneas” (p.14). No final é feita uma reflexão sobre que escola queremos; a terceira parte, apresenta o estudo empírico desenvolvido, dando destaque aos resultados obtidos e à análise dos mesmos; na quarta parte, partindo das conclusões inferidas, define-se um Plano de ação para a escola em causa, visando centralizar a dinâmica/organização escolar na promoção de melhores aprendizagens, fim primeiro de qualquer organização escolar. Por último é realizada uma reflexão final.

CAPÍTULO 1 – O PROBLEMA

Nos últimos anos temos assistido a uma mudança do papel que é considerado ser o da escola, em particular o da escola pública, temos observado um afastamento das práticas relativamente ao preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Conteúdos substituem competências, ensino faz quase desaparecer o termo aprendizagem, determina-se o controlo dos resultados escolares como primeira finalidade, procura-se instituir uma lógica de mercado, colocando em competição e concorrência todas as organizações escolares: públicas e privadas, públicas entre si.

As inúmeras mudanças preconizadas para a educação, sustentadas por um manancial legislativo, que se vai sucedendo, muitas vezes, sem avaliação, estão a provocar alterações nas escolas ainda difíceis de avaliar, de que são exemplo as alterações do currículo formal, primeiro, retirando as áreas não disciplinares, mais transversais da formação dos alunos, mais recentemente, aumentando a importância das chamadas disciplinas nucleares bem como introduzindo exames, em todos os finais de ciclo, com fundamento de aumento do rigor.

A enorme instabilidade tem provocado, por um lado, a saída dos quadros de um elevado número de professores que, supostamente, ainda teria mais 10 a 15 anos de carreira, e cujo saber se perde repentinamente e, por outro lado, não se tem permitido a renovação dos quadros.

A pressão crescente sobre as escolas relativamente aos resultados escolares obtidos tem sido notória, nomeadamente com:

- os rankings – que obrigatoriamente criam uma imagem pública que tem reflexos sempre importantes na procura pela população escolar;

- a decisão de considerar na avaliação dos docentes a classificação obtida pelas suas turmas, apesar de, posteriormente, ter havido um recuo nesta decisão;
- as ações levadas a cabo pela Inspeção Geral de Ensino, sempre colocando a tónica nos resultados;
- a exigência de definição constante de metas quantificáveis, relacionadas com os resultados escolares da organização;
- a atribuição de vantagens para as escolas quando são obtidos melhores resultados escolares;
- em escolas secundárias, a enorme preocupação, legítima e facilmente perceptível, dos alunos e encarregados de educação (EE) com o desempenho académico, condicionante do percurso escolar e profissional futuro.

Como referido por Abreu (2013, p. 14) “Se é verdade que a escola, enquanto organização, tem um impacto significativo nos resultados escolares, então o contrário também pode ser verdade, ou seja, os resultados escolares produzirem um impacto na dinâmica da organização escolar.”

1.1. A QUESTÃO DE PARTIDA

Parece, assim, importante, analisar o impacto da pressão a que as escolas são sujeitas, no que concerne às avaliações e aos resultados escolares, procurando refletir nas respostas possíveis, pensando sempre a Escola como um lugar onde se prepare academicamente os alunos mas que também os forme enquanto futuros cidadãos, que queremos que sejam capazes de exercer uma cidadania ativa e crítica.

Faremos a análise deste impacto numa escola da zona do grande Porto, colocando a seguinte questão de partida:

Como canalizar positivamente os impactos na dinâmica/organização escolar da crescente pressão para a melhoria dos resultados escolares?

1.2. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

1.2.1. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade

- Analisar o enquadramento normativo visando compreender de que modo pode influenciar a preocupação nas escolas com os resultados escolares.
- Perceber o que é sentido pelos professores como forma de pressão para a obtenção de melhores resultados escolares.
- Averiguar se a melhoria dos resultados escolares é considerada pelos professores como uma importante e central preocupação a ter em conta.
- Identificar alterações na organização escolar e na prática docente que possam ter ocorrido como resposta a esta pressão.
- Perceber o envolvimento e motivação dos professores em relação à planificação e implementação de práticas educativas de sucesso/melhoria das aprendizagens dos alunos.
- Analisar os efeitos dessas pressões na dinâmica da organização da escola.

1.2.2.Objetivos relacionados com a transformação da realidade

- Encontrar estratégias de melhoria dos resultados escolares, promovendo melhores aprendizagens, sem descurar a formação global do aluno, e com o envolvimento e a motivação dos professores.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

2.1. PAPEL DA ESCOLA – ALTERAÇÃO DO MESMO AO LONGO DOS ANOS DE DEMOCRACIA

A “chegada” da democracia a Portugal trouxe fortíssimas alterações na sociedade portuguesa, tendo, logicamente, reflexos também nas políticas educacionais.

A Escola que antecedeu o 25 de abril de 1974 era uma escola gerida por diretores ou reitores que eram nomeados pelo poder político, com base em critérios de confiança. Deste modo, pretendia-se assegurar o que se considerava a função do sistema escolar, que, segundo Stoer (1983), visava exercer o controlo político e ideológico e que, estrategicamente, era utilizado para a propagação dos valores do regime: Deus, Pátria e Família. Às escolas cabia dar cumprimento ao centralmente emanado, sem qualquer autonomia, sem qualquer participação nas decisões, aos professores cabia a transmissão dos conhecimentos no espaço aula, único espaço educativo. Dos alunos esperava-se que fossem receptáculos passivos que se iam enchendo de conhecimentos atomizados, transmitidos pelo professor. Os exames eram nacionais e obrigatórios e o sucesso dos alunos estava muito dependente desta avaliação externa. Havia um enorme controlo do currículo, que se traduzia na existência de livro único. Sem dúvida uma política enquadrada no paradigma racional (Valois & Bertrand, 1994), uma abordagem tradicional da educação.

Em 1973, com a chamada Reforma de Veiga Simão, que provocou um amplo debate nas elites portuguesas, houve uma aparente tentativa de alterar uma escola que se destinava essencialmente a elites para uma escola para o povo, cujo slogan é lembrado por Stoer (1983, p.794) “Educar todos os

portugueses”. Esta reforma nunca chegou a ser completamente implementada dado ter ocorrido a mudança de regime, com o 25 de abril de 1974.

A revolução induziu vontades em romper com tudo o que se conotava com o regime anterior: os reitores e diretores são destituídos, os exames nacionais são abolidos, procura-se a autonomia das escolas, criam-se comissões de gestão, mas tudo num contexto revolucionário que não permite a consolidação das alterações que iam ocorrendo.

No período até 1986, foram várias as mudanças nas escolas. A autonomia nunca se concretizou, a centralização foi-se mantendo ou reforçando, surge o “Ensino Unificado” e, em simultâneo, as Escolas Técnicas e Liceus transformam-se em Escolas Secundárias, alargando-se o ensino secundário ao 12.º ano. Posteriormente, aparecem os cursos técnico-profissionais do ensino secundário e os cursos artísticos, visando de novo a possibilidade de vias de ensino diferentes.

A Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – que constitui um novo marco, ainda atual na sua validade legal, define orientações, das quais Delgado (2001) salienta:

- Democraticidade e participação envolvendo em graus variados a comunidade escolar, a comunidade envolvente, a família, as autarquias e outros agentes de desenvolvimento local (reforço da dimensão participativa);
- Descentralização e desconcentração de estruturas com soluções de carácter regional, local e institucional (devolução de poderes contra o centralismo);
- Prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre critérios administrativos (reforço da dimensão pedagógica).

O Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, constitui a primeira norma a definir o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas, contudo, a autonomia é algo que nunca se conseguiu verdadeiramente implementar.

Nos anos 90, surge o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e que foi aplicado em regime experimental.

Em 1996 o Ministro Marçal Grilo define aquilo a que chamou Pacto Educativo para o Futuro. O Pacto explicitava orientações, objetivos estratégicos e compromissos imediatos, e propunha-se constituir uma carta de referência para todos os parceiros educativos.

Surge, posteriormente, novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação - o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que, tal como refere no seu preâmbulo, considera a autonomia das escolas e a descentralização como aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Define o Projeto Educativo (PE) como o documento estratégico da política educativa da escola.

Após a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e com as alterações promovidas nos anos 90, nomeadamente a já referida legislação que visa aumentar a autonomia das escolas e, muito importante, a legislação que repensa o currículo do ensino básico e a forma de este ser gerido - reorganização flexível do currículo -, altera-se, em termos dos normativos, o paradigma ainda vigente: na lei, a escola adquire maior centralidade, considera-se o ensino como devendo estar centrado no aluno, permitindo-lhe estar ativo no seu processo de aprendizagem; o espaço aula deixa de ser o único espaço educativo, dando-se importância às atividades e projetos extra ou transcurriculares, como determinantes na formação global dos alunos; a importância única nos conteúdos é agora tornada num apelo ao desenvolvimento de processos e competências; procura-se uma diferenciação de estratégias e atende-se aos diferentes modos de aprendizagem e às diferentes culturas, promovendo-se a flexibilização curricular. Uma das razões, talvez a principal, para que esta flexibilização não tenha sido

inteiramente concretizada pelas escolas, resultou da insegurança dos docentes em implementar a grande mudança que implicava nas suas práticas. Pretendia-se o efetivo direito à educação e à cultura para todas as crianças, garantir a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população. Procura-se, no espírito da lei, passar de uma abordagem tradicional e comportamentalista da educação para uma abordagem mais humanista. O que na prática foi sendo implementado nem sempre deu cumprimento à Lei de Bases e, com o passar do tempo, o preconizado neste documento tem vindo a ser progressivamente desvirtualizado.

A autonomia, bandeira das diferentes políticas educativas, contando atualmente com o estabelecimento de contratos de autonomia com mais de 200 escolas, não é de todo uma realidade.

As atuais políticas na educação têm centrado muitas das suas alterações legislativas na importância das chamadas disciplinas nucleares, em conteúdos bem determinados, na valorização da avaliação externa por exame, desde os níveis mais iniciais de escolaridade, nas recompensas face aos resultados, na centralização de quase todas as decisões, e no estímulo à competitividade e concorrência entre estabelecimentos de ensino.

No Guião para a Reforma do Estado (2013, p. 70) explicitava-se parte do que anteriormente foi referido "Para além da função financiadora e prestadora do Estado, este deve reservar para si as decisões mais relevantes do sistema. Por isso, a avaliação em exames nacionais no final de cada ciclo escolar fez o seu caminho, para subir os níveis de exigência. Também por isso, o reforço das cadeiras nucleares na aprendizagem – nomeadamente o português e a matemática, sem esquecer a história, a geografia e o inglês -, foi uma opção correta. (...) A organização e direção das escolas têm hoje um modelo estabilizado e a qualidade do ensino é um fator de concorrência saudável entre municípios".

Neste momento é cada vez mais solicitado às escolas que centrem o seu trabalho na eficácia e eficiência da organização, tendo sempre presente, em termos legislativos e das relações que se estabelecem com o poder central, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, algo que Afonso (2009) refere como accountability. Este autor considera quatro formas de accountability em construção no contexto português - decorrentes da avaliação do desempenho docente; da avaliação institucional das escolas; dos exames nacionais e da publicitação dos rankings. E estas formas de avaliação trouxeram alterações à dinâmica escolar que, muitas vezes, por associação a sanções ou a “não benefícios”, parecem ter-se tornado centrais no dia a dia das instituições e dos professores. Referindo ainda Afonso (2009, p.18) “No quotidiano das instituições e organizações, como as escolas, há sempre modos informais de accountability, mas são os sistemas formais que têm vindo a ganhar importância.”. Na realidade, a direção das escolas tem uma parte significativa do seu tempo dedicada a tratamentos quantitativos, para diversos organismos, em diversas plataformas, parecendo que esta dimensão do “Estado avaliador” (Afonso, 2009, p.18) se pode tornar prioritária na escola.

Barroso (2003) propõe uma leitura da evolução do processo de construção institucional do sistema educativo português assente em quatro grandes ciclos temporais, equacionados segundo a dinâmica social dos processos de mudança e das políticas educativas que lhes serviram de base: revolução, normalização, reforma e descontentamento, espelhando as alterações já descritas. A fase da revolução inicia-se com o golpe militar de 25 de abril de 1974 e termina progressivamente com a posse do primeiro governo constitucional, em 1976. A segunda fase estende-se até 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A terceira fase, marcada pela ascensão e queda do “mito da reforma”, estende-se de 1986 até finais do século XX. A quarta fase nos primeiros anos século XXI, até ao presente.

2.2. QUADRO LEGAL

No quadro 1 resumem-se os principais normativos que suportam a visão da organização escolar subjacente às políticas educativas dos últimos anos.

Legislação	Principais características/referências
Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro	Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão.
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril	Reforça a autonomia, só no corpo da lei, e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa. Cria um órgão de direção estratégica – conselho geral, com representantes de toda a comunidade educativa - e o diretor, como órgão unipessoal, para que em cada escola exista um rosto. Este último, será um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo (PE) da escola e executar, localmente, as medidas de política educativa. A ele serão assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos.
Decreto-Lei n.º 137/2012	É referida com frequência a prestação de contas, nomeadamente, na aplicação dos procedimentos de autoavaliação e avaliação externa, bem como noutros procedimentos burocráticos e administrativos. Considera que ocorre a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia, o aprofundamento da autonomia das escolas e a consequente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados. Assume-se a criação dos agrupamentos para, supostamente, aumentar a eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais.
Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto	Regulamenta o estabelecimento dos contratos de autonomia. Contudo, estes não crescem muito mais às escolas do que o equivalente a um recurso humano (22 horas). Na prática, não é possível ser realizado nada de diferente do que é possibilitado às outras escolas.
Despacho normativo n.º 10A/2015, de 19 de junho	Estabelece recompensas função dos resultados: "Para cada escola, variáveis como a capacidade de gestão dos recursos, a evolução dos resultados escolares, a aferição dos resultados internos com os externos, o sucesso escolar alcançado pelos alunos, o número de turmas, e a redução da percentagem de alunos em abandono, ou risco de abandono escolar, serão decisivas para o apuramento do crédito horário semanal a atribuir para atividades pedagógicas."

Quadro 1 - Legislação em vigor, relacionada com as políticas atuais, centrando a organização escolar em torno de conceitos como a eficácia e eficiência.

2.3 A AVALIAÇÃO E OS RESULTADOS COMO FINALIDADE PRIMEIRA DA ESCOLA

O forte incremento, nos últimos anos, de formas de accountability, nem sempre acompanhadas de processos que lhes confirmem credibilidade para os atores escolares, terão tido impacto nas organizações escolares. Considerar que os resultados das escolas se podem medir da mesma forma que se medem os resultados da venda de uma qualquer mercadoria fabril, é desconhecer a complexa teia de dimensões que têm que ser consideradas nestas instituições.

Na escola:

- a intensidade das relações humanas é uma constante, toda a atividade se desenrola através do estabelecimento de relações interpessoais. A relação de ensinar e a aprender, o núcleo do trabalho desenvolvido, pressupõe uma ligação única entre o professor e o aluno e dela depende, maioritariamente, o sucesso desse ensino e, conseqüentemente, dessa aprendizagem;
- cruzam-se atores com formações muito diferentes, com graus de maturidade muito diferentes, com perspetivas e objetivos muito diferentes;
- gestores, lideranças intermédias e a maioria dos trabalhadores – os professores – têm formações semelhantes e alteram com alguma frequência as suas posições relativas na hierarquia;
- constitui-se como um lugar privilegiado de promoção da formação global dos alunos, marcadamente um lugar com funções sociais de aprendizagem.

Contudo, os resultados académicos dos alunos acabam por se tornar num critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores. Afonso (2009:15) considera que “no caso dos professores, por exemplo, a dimensão da responsabilização é particularmente

delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes).”

No muito contestado processo de avaliação dos docentes, introduzido pela ministra Maria de Lurdes, a importância dada aos resultados escolares, por si só, sem atender ao contexto em que ocorriam, foi um fator de enorme tensão dentro das escolas. É certo que mais acresceu para a onda de contestação que se levantou, mas esta terá sido uma importante causa. O professor tem um papel determinante no maior ou menor sucesso dos seus alunos mas não é o único fator. E o problema é ainda maior quando, em vez de avaliarmos o progresso nas aprendizagens, sabendo o ponto de partida e quanto se percorreu até se atingir o ponto de chegada, estamos centrados em resultados em exames, ou mesmo, em taxas de transição/aprovação. O risco de sobrevalorizar desempenhos dos alunos, de diminuir o grau de exigência foi na altura uma realidade que se começou a desenhar. Não é de todo lícito estabelecer uma ligação linear entre os resultados de alunos e a maior ou menor competência do professor, tendo que ser considerados muitos outros fatores. Talvez esta dificuldade tenha sido a razão da não reintrodução desta dimensão nos vários modelos de avaliação do desempenho docente que, posteriormente, foram sendo desenhados. Todavia, o primeiro ciclo de avaliação dos professores deixou marcas que não se conseguiram apagar completamente.

Parece importante que a atividade docente seja de novo alicerçada em compromissos e trabalho colegial permanente, que consiga partilhar e apoiar, que se articule em atividades e projetos, procurando permanentemente o desenvolvimento profissional dos docentes. A avaliação não deve despoletar competição num grupo profissional que depende da colaboração para obter qualidade no trabalho que desenvolve. Cabe por fim referir que, consideramos importante avaliar os professores, e com isso apoiar professores com pior desempenho e premiar outros com melhor

desempenho, pelo que a avaliação também não mais poderia ser o procedimento meramente administrativo, sem qualquer significado de avaliação profissional, que era até então.

Os rankings, desde o início da sua divulgação pública em 2001, por iniciativa do ministro David Justino, têm provocado um amplo debate, com fortes opositores e fortes apoiantes, tendo os mesmos já sido alvo de algumas retificações no modo como são elaborados pela comunicação social, visando atender a algumas das críticas. Contudo, os problemas na sua construção mantêm-se praticamente inalterados: não se atende ao contexto, reduz-se a avaliação a resultados em alguns exames, não se considera sempre a mesma forma de cálculo – em vários órgãos de comunicação social uma mesma escola terá posições nos rankings que podem distar dezenas de lugares. Acresce que, na realidade, a avaliação interna realizada pelos professores nas suas turmas abrange múltiplas dimensões que não se podem reduzir ao que é testado em situação de exame, mas são os resultados em alguns exames standardizados que constituem a base para a organização destes rankings.

Um importante problema se coloca: como concretizar a equidade e igualdade de oportunidades, a formação integral do aluno, a preparação de cidadãos críticos e interventivos, se transformarmos as escolas em entidades em concorrência, com base em rankings?

Entre muitos outros efeitos, segundo Afonso (2009:21), “a preocupação das escolas pelo seu lugar nos rankings pode pressionar e reconfigurar as funções quotidianas dos professores”. Nestas circunstâncias todo o trabalho se vai centrar na obtenção dos melhores desempenhos na avaliação externa dos alunos: treino de técnicas para resposta à situação de exame, aumento das cargas letivas nas disciplinas de exame, testes “tipo exame”, apoios diversos. A preocupação com os resultados escolares, em especial dos exames, pode tornar-se demasiado central. Outra consequência que se foi tornando evidente foi a que resultou das escolas canalizarem parte das suas estratégias para conseguirem desenvolver técnicas de marketing que as ajudem a “conquistar” melhores alunos.

Além disso, a legislação que orienta toda a planificação de um ano letivo parece querer promover esta nova preocupação: as escolas com melhores desempenhos têm apoio com crédito horário, que permitirá mais apoios aos alunos e, supostamente, melhores resultados.

Os rankings ajudam ainda a sustentar as atuais políticas de incentivo ao ensino privado, omitindo o que poderá ser a consequência de uma lógica de mercado no setor da educação: exemplos de outros países, como o dos Estados Unidos, mostram-nos como esta lógica de mercado conduzirá a escolas de primeira e escolas de segunda, mesmo quando consideramos somente as escolas públicas. No Guião da Reforma do Estado (2013:74) é notória a importância dada a esta forma pública de indução de concorrência entre escolas, acrescida da vontade de privatização:

Na verdade, o Ministério da Educação pode e deve abrir concursos para que, desde logo, nalguns territórios em que as instituições educativas, continuamente, apresentam resultados escolares com maiores dificuldades e níveis de insucesso, haja uma maior abertura da oferta e uma saudável concorrência de projetos de escola, mediante adequada contratualização. Como é sabido, globalmente, as escolas com contrato de associação respondem bem nos rankings educativos.

Afonso (2009:21) refere que “Sabemos também que os rankings induzem efeitos de mercado (quando está em causa a comparação e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas), e efeitos de quase-mercado (quando a comparação e a procura diferenciada se efetua entre escolas públicas)”. Os rankings não problematizam as diferenças entre escolas, sejam públicas ou privadas, façam seleção de alunos ou não, considerando como indicador de qualidade e eficácia das escolas unicamente o desempenho em alguns exames de carácter nacional. Não se pode comparar o que não é comparável, por exemplo, as escolas privadas selecionam os seus alunos com base em anteriores resultados escolares e as escolas públicas, em prol do serviço público que lhes cabe, não o podem fazer e não o deveriam nunca fazer. Não se pode menosprezar as repercussões

sociais e educacionais destas seriações de estabelecimentos escolares, sempre tão redutoras da sua atividade.

Sem dúvida que os resultados escolares e as dinâmicas organizacionais são processos que não se podem dissociar, que estão interligados. Sem dúvida que é imprescindível uma contínua e aprofundada análise do desempenho dos alunos, visando a melhoria de práticas que ajudem a incrementar esses mesmos desempenhos e, assim, contribuir para o sucesso de cada aluno e, daí contribuir também para o sucesso de cada organização. Mas a avaliação organizacional das escolas, que é tornada pública, não pode ser reduzida à apreciação dos resultados conseguidos pelos alunos nos exames nacionais, como na prática vai sendo feito.

Nos termos da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a avaliação das escolas estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

Na avaliação externa, e considerando o primeiro ciclo, era dada muita importância aos resultados. Lima (2010:70) considera que:

As dimensões burocráticas do exercício de avaliação externa têm-se revelado evidentes, seja pela aplicação uniforme e estandardizada dos critérios, pela manifesta falta de conhecimento do contexto sociocultural e académico por parte da maioria dos avaliadores [algo que foi um pouco alterado neste 2.º ciclo, posterior à escrita deste artigo de Licínio Lima], seja ainda pela tónica colocada nos indicadores de quantidade e de status, mais típicos das ciências e das tecnologias.

Palhares (2009) considera que o nível socioeconómico dos pais/encarregados de educação tem elevado potencial explicativo, no que concerne ao domínio “resultados”. Analisando os resultados da avaliação externa, esta investigadora refere que as escolas que conseguiram o nível máximo apresentam uma população discente proveniente de estratos sociais, económicos e culturais elevados, cujos indicadores mais relevantes são: ação social e escolar diminuta, nível de escolaridade dos progenitores elevado, estatuto sócio-profissional dos pais médio-alto, condições favoráveis de apoio

ao estudo, como é o caso da elevada percentagem de alunos possuidores de computador pessoal e de ligação à internet.

No relatório solicitado a especialistas, pela própria IGEC (2011), sobre o 1.º ciclo de avaliação externa, há sempre uma clara referência à importância dada aos resultados escolares dos alunos. Na preparação do 2.º ciclo avaliativo houve uma preocupação em contextualizar a escola no seu meio socioeconómico, visando, segundo o referido relatório, “permitir um melhor conhecimento dos fatores explicativos dos resultados escolares e uma melhor aferição do contributo de cada escola para esses resultados.” (p.66).

Terá sido no processo de avaliação externa que se notou uma maior preocupação em considerar os resultados no contexto da escola. Contudo, ainda não existe o relatório final deste segundo ciclo para que consigamos perceber se, no parâmetro dos resultados, as escolas inseridas em contextos mais desfavorecidos conseguiram obter uma avaliação tão positiva quanto outras que se inserem em contextos socioeconómicos mais favoráveis.

A avaliação externa terá que ter objetivos e procedimentos diferentes da avaliação interna. O olhar “quase instantâneo” da avaliação externa corre o risco de ser redutor, não fazendo nunca uma leitura completa da realidade. Contudo, com a inevitável repercussão na comunidade escolar e na comunidade envolvente, pode ter um papel impulsionador na capacidade de autoanálise de cada instituição mas também tornar-se mais um fator de concorrência entre escolas.

Coelho (2008, citado por Abreu, 2013, p. 43), refere que atualmente se vive num contexto de políticas educativas de mudança em que a passagem de um estado educador para um estado avaliador privilegia a avaliação como forma de regulação do sistema educativo e das escolas, visando “a eficácia e eficiência e considera que o desenvolvimento das organizações educativas está condicionado à capacidade das mesmas em se autoavaliarem”

O investimento na autoavaliação poderá ser, efetivamente um caminho para a melhoria da qualidade da escola. No terreno, pode-se trabalhar durante todo o ano, criando os instrumentos necessários para averiguar

fragilidades, pontos fortes, para monitorizar desempenhos visando encontrar percursos que conduzam à melhoria pretendida. Porém, nem sempre é fácil envolver toda uma comunidade na procura desse caminho comum, decorrente da análise do que foi feito e conseguido e do que não foi feito ou não foi conseguido.

Por último, não é possível falar das repercussões nas escolas do forte pendor legislativo na avaliação e resultados escolares sem fazer menção ao despacho que anualmente regulamenta o lançamento do ano letivo e no qual, desde há dois anos, função de resultados, longe do olhar de qualquer contextualização socioeconómica, são dadas recompensas às escolas com melhores desempenhos e nada é pensado para as escolas, que lutando com maiores dificuldades, tanto precisariam dessas “recompensas”. Mais uma vez se antevê a possibilidade de “criar” escolas de primeira e escolas de segunda.

O enfoque nos resultados têm, pois, vindo a adquirir uma centralidade crescente nos contextos educativos. Cunha (2007) refere, relativamente às organizações em geral, que estas devem perseguir múltiplos resultados, não limitando os seus interesses à melhoria dos resultados financeiros e/ou produtivos. Os resultados humanos (motivação, satisfação) e o desenvolvimento social devem igualmente constituir resultados centrais da atividade organizacional. Em educação acresce que nem tudo o que conta pode ser medido ou comparado. Barroso (2005) refere que avaliar a organização escolar com base nas técnicas da gestão das empresas enferma de problemas que se colocam logo pelo facto de em educação umas coisas serem mais quantificáveis que outras. Por exemplo, é mais fácil quantificar custos do que benefícios ou mais fácil quantificar benefícios económicos do que benefícios sociais. Numa escola não chega gerir em termos de produtividade e eficácia da gestão de recursos, mas também é preciso ter em conta os efeitos que produz no domínio da justiça e da equidade do serviço educativo, da promoção da cidadania, da coesão social e da democracia nas escolas.

Torres & Palhares (2009, p. 80) afirmam que:

Das escolas espera-se não só o cumprimento das novas orientações centrais como também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho. Ao deslocar-se (subtilmente) o cerne das políticas educativas para preocupações mais centradas nos resultados, não custa admitir que os valores emergentes (como eficácia, a competitividade, a performatividade, entre outros) introduzam alguma conflitualidade e erosão nos valores democráticos e participativos consagrados na organização escolar.

2.4. QUE ESCOLA QUEREMOS?

Em Portugal, e também a nível europeu, tem-se vindo a assistir a um conjunto vasto de mudanças na sociedade, decorrentes das políticas seguidas na sequência dos problemas financeiros e económicos, cujas consequências se fazem sentir em praticamente todos os setores da sociedade e, em particular, no setor da educação. Na educação, setor estratégico para o futuro de qualquer sociedade, as consequências serão continuadas no futuro. O que hoje fizemos com a educação das nossas crianças e jovens e com a formação dos nossos professores, o que fizemos com a estruturação e organização da rede de ensino e da dinâmica de cada escola, e de todas em conjunto, vai ter implicações no médio e longo prazo. Esta é, pois, uma preocupação que tem de ser de toda uma sociedade. A formação dos futuros cidadãos num contexto onde o conhecimento e a tecnologia são determinantes, mas estão em constante evolução, onde o emprego e toda a atividade profissional deixaram de ser para toda a vida, possuindo características tão diferentes das que estavam na base do funcionamento das chamadas sociedades industriais, obriga a muito mais do que instrução e ensino de conceitos, implica o desenvolvimento de cidadãos, críticos, interventivos e autónomos, com uma capacidade de aprendizagem ao longo da vida. No Relatório do 1.º ciclo de

avaliação externa, publicado pela IGEC (2011, p.63), é referido que o Conselho Nacional de Educação considera que:

As escolas de qualidade são as que aplicam os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; e que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e auto-regulação.

O que o Conselho Nacional de Educação aqui defende também dista muito do que tem vindo a ser defendido nestes últimos anos pelos decisores políticos.

Na formação dos nossos jovens é imprescindível ter sempre em atenção três áreas, que devem ser integradas visando a preparação para a vida adulta: as competências e conhecimentos, numa abordagem que permita perceber a evolução permanente do conhecimento; o quadro de atitudes e comportamentos preparando para uma sociedade cada vez mais exigente e, sem dúvida, muito competitiva; e o desenvolvimento dos valores que devem pautar a nossa forma de estar no mundo – solidariedade, o respeito de uns pelos outros, a liberdade, a tolerância.

As alterações sociais e económicas têm agravado a exclusão social, colocando em situação de grande fragilidade camadas da população que perderam a sua autonomia financeira e não a conseguiram recuperar, impedindo jovens de chegar à vida ativa. A escola tem que ser determinante na promoção de competências que também auxiliem cada um a reestruturar, reorganizar, a reconstruir a sua vida. Caso não se consiga, não é mais possível, como mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo “Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.” (alínea d) do artigo 3.º).

Ao tornarmos os resultados um fim, passível de ser periodicamente divulgado, seja nos rankings, seja na avaliação externa, seja ainda na lista das escolas merecedoras de recompensa face a esses mesmos resultados, pensaremos cada vez menos a escola como um local de educação global.

Melhorar os resultados escolares dos alunos tem de ser objetivo de qualquer escola, de qualquer professor. Mas o que é considerado como melhoria? A melhoria é só a obtenção de classificações cada vez mais elevadas em detrimento ou menosprezando a formação global dos alunos? Melhoramos a educação quando somos tão redutores? Preparamos os nossos alunos para esta sociedade onde tudo ocorre tão rápido, onde a capacidade de aprender ao longo da vida poderá fazer depender o sucesso da futura vida profissional de cada aluno?

É determinante que as instituições educativas se organizem atenta e conscientemente para a necessidade de se repensarem constantemente, não apenas pela apresentação dos seus resultados escolares, mas por processos de ensino e aprendizagem inovadores e refletores de uma política de autonomia, negociação e partilha.

Bolívar (2014) considera que é preciso procurar um equilíbrio “entre las *pressiones externas (top-down)* que estimulen la mejora com la necessária *autonomia escolar (botton-up)* donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se han constituido en el foco de la mejora” (p.108).

A escola terá de encontrar uma resposta que promova cada vez melhores aprendizagens nos seus alunos, conseguindo assim os resultados que lhe são solicitados, mas mobilizando-se para ir além dos resultados académicos e conseguindo organizar-se para a formação global dos seus alunos. Só assim os preparará para intervir numa sociedade como a atual. Como refere Correia, (1989, p.36), os professores podem tentar que este conjunto de alterações centralmente emanadas visando a apresentação de resultados seja “o pretexto para um processo de mudança onde eles se assumem como produtores (...) tornando-se sujeitos de mudança capazes de produzir inovações de base”.

A capacidade da escola “se olhar”, “se criticar”, “se repensar” será a forma de melhorar efetivamente resultados, melhorando processos, encontrando respostas que sejam promotoras de melhores aprendizagens. De outro modo a escola pode somente “adaptar”, “camuflar” e ainda que melhorando classificações não tenha conseguido melhorar as aprendizagens em todas as vertentes formativas.

CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO

3.1. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

O estudo empírico desenvolveu-se numa escola do grande Porto – Escola A -, procurando perceber, através da visão dos docentes, a pressão que é exercida na escola e pela escola visando a crescente obtenção de melhores resultados escolares, bem como as respostas que são encontradas.

3.1.1. Metodologia de investigação - fundamentação

A investigação em Ciências Sociais e Humanas (CSH), e em particular, em Educação, caracteriza-se, segundo Coutinho (2014), quer pela multiplicidade – traduzida pela existência de diferentes abordagens, modelos e paradigmas - quer pela dependência contextual – resultante do facto de o investigador não se poder dissociar do contexto sociocultural em que está inserido. A complexidade da investigação em educação, envolvendo uma multidimensionalidade, conduziu, segundo Bogdan (1994), ao questionamento da validade da aplicação da metodologia científica, tal como preconizado no paradigma positivista. O envolvimento do investigador no contexto que investiga não lhe permite a posição obrigatoriamente neutra e, sempre objetiva, que o positivismo defende. Não se pretende encontrar “a” realidade única. Considerando-se que o conhecimento é sempre uma construção humana, podemos encontrar múltiplas realidades.

A realidade educativa não é única e não é repetível como, por exemplo, uma experiência controlada num qualquer laboratório de biologia. Por esta

razão, em investigação em educação procura-se, de acordo com Coutinho (2014, p.16), uma multiplicidade de fontes “único meio de possibilitar o confronto crítico capaz de garantir a maior objetividade possível relativamente aos resultados da investigação.”. Há uma interação que se estabelece entre o investigador e o objeto da investigação – intersubjetividade, procurando-se compreender o comportamento dos participantes no seu próprio contexto. Quisemos, utilizando a linguagem de Berger (2009), seguir o caminho da “epistemologia da escuta” e não ficar pela “do olhar” de quem está de fora, sem envolvimento.

Enquadramos a investigação no paradigma interpretativo, queríamos trabalhar na realidade educativa, como refere Coutinho (2014, p.38), pretendíamos “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive. Se a ação humana é intencional há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social.”. Sabemos que a interpretação que será feita não será a única possível e pretende-se que seja a mais objetiva para aquele contexto.

Feito o enquadramento epistemológico da investigação, foi definida a metodologia que pretendíamos seguir para, posteriormente, optar pelo método e técnicas que melhor se adaptassem ao nosso projeto.

Assim, numa investigação como a que queríamos desenvolver – num contexto educativo – procuramos descobrir significados nas ações desenvolvidas na escola, partindo da perspetiva dos principais atores escolares – os docentes -, enveredamos por uma linha metodológica essencialmente qualitativa. Assim sendo, consideramos que “A interrelação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem num processo de certa forma como que “inverso” ao que ocorre na investigação quantitativa.” (Coutinho, 2014, p.28).

Procurando perceber se as pressões sentidas se traduziam em efetivas mudanças na escola, queríamos desenvolver uma investigação naturalista, indo ao contexto onde é exercida essa ação.

Optamos pelo método de estudo de caso que, segundo Bell (2010), é o adequado quando se estuda um caso particular, por um investigador isolado, proporcionando “uma oportunidade de estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (p. 23).

3.1.2. Técnica de recolha de dados

Optando pelo estudo de caso pretendemos usar técnicas variadas de recolha de dados:

- entrevistas em *focus group* a docentes que desempenham cargos de gestão intermédios – conseguindo deste modo obter informações pela interação de atores importantes do contexto a estudar, responsáveis pela coordenação das respostas pedagógicas na escola. O *focus group* foi utilizado também como técnica exploratória já que, juntando lideranças intermédias – coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma –, foi possível obter dados para elaboração do questionário. Kumar (2011), citado em Coutinho (2014, p.143) refere que “o *focus group* visa explorar percepções, experiências ou conhecimentos em comum sobre uma situação ou tópico”.

- inquérito por questionário a todos os docentes – recorrendo a esta técnica procurou-se, como refere Coutinho (2014, p.139) “caracterizar traços identificadores” dos docentes da escola e do trabalho que desenvolvem. O questionário foi construído partindo da análise das entrevistas em *focus group*, do estudo teórico prévio bem como da experiência que tínhamos em

ambiente escolar. Para a construção do questionário partimos das categorias de análise das entrevistas.

Antes da aplicação dos questionários foi solicitado a quatro docentes de outras escolas que respondessem ao mesmo e nos referissem problemas na compreensão das questões, o tempo de preenchimento e se havia problemas no preenchimento. Tornou-se assim possível “descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação (...) de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder.” (Bell, 2008, p.129). Foram detetados dois problemas na construção online do questionário, retirados dois itens que repetiam ideias e clarificada a redação de uma questão.

- análise documental – de atas de grupo disciplinar e departamento curricular, procurando, desta forma, informações múltiplas e pormenorizadas. Esta última análise visou comparar o que na prática é feito com as respostas obtidas nos inquéritos por questionário. Foi um estudo limitado já que as atas são, genericamente, muito sucintas.

Deste modo, recolhemos dados, utilizando três técnicas distintas, algo importante para conseguir a necessária triangulação num estudo de caso.

3.1.3. Descrição do processo de recolha de dados

O processo de recolha de dados iniciou-se pela elaboração do guião para o *focus group* (apêndice A) e convite aos professores que exerciam os cargos de coordenador de departamento e de coordenador de diretores de turma para fazerem parte do grupo a entrevistar com esta técnica. Foi solicitada autorização para fazer a gravação das declarações, tendo sido obtida com a concordância de todos os intervenientes.

Para a concretização deste painel, e apesar da enorme vontade dos diferentes elementos, foi muito difícil encontrar um momento comum para

reunir conjuntamente com os coordenadores de departamento curricular (CDC) e coordenadores de diretores de turma (CDT). Conscientes da menor interação que iria decorrer, optámos pela divisão do grupo em dois painéis. O à-vontade gerado nos painéis, com particular destaque para o dos CDC, permitiu uma riqueza no debate que foi importante para a elaboração dos questionários, bem como para a análise, posteriormente, feita.

Os inquéritos por questionário (apêndice B) foram construídos tendo presente os objetivos a que nos propusemos com a investigação, e que já foram mencionados. Elaboramos grupos de questões, ver quadro 2, num total de nove, sendo duas delas questões abertas para tornar possível a explicitação de ideias pelos professores.

N.º da Questão	Questão geral
1	Quem considera que deve analisar e refletir acerca dos resultados escolares?
2	Qual a finalidade e o momento próprio para a análise dos resultados escolares?
3, 4	Que estratégias são consideradas como promotoras da melhoria dos resultados escolares?
5	Que dificuldades são sentidas para a promoção da melhoria das aprendizagens?
6, 7, 8	Quais as formas de pressão para a obtenção de melhores resultados que são percecionadas e que consequências dessa pressão?
9	Pergunta aberta - alterações passíveis de serem promovidas na organização/dinâmica da escola visando melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e os seus resultados escolares

Quadro 2 - Organização das questões do inquérito por questionário.

Por último, face às respostas obtidas em *focus group* e nos questionários, e possibilitando a triangulação dos dados, decidimos analisar atas de reuniões de departamento curricular (DC) e de grupo disciplinar (GD). Para tal, foi solicitado aos respetivos representantes, a disponibilização das atas em formato digital. Foram analisadas todas as atas recebidas.

3.1.4. Técnicas de tratamento de dados

O material resultante do *focus group*, gravado e transcrito, foi analisado e interpretado segundo a técnica de análise de conteúdo. Foram construídas grelhas de categorização com todas as afirmações proferidas (apêndices C e D) e, posteriormente, elaborados quadros síntese com frases ilustrativas por categorias de análise. Após cada quadro resumo são feitas inferências a partir destes dados.

Dos questionários foi realizado um tratamento estatístico básico, essencialmente com a frequência de respostas, que permitiu cruzar dados do próprio questionário e analisá-los cruzando, por sua vez, com a análise das entrevistas em *focus group*. As perguntas abertas foram interpretadas utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Das atas procurou-se perceber como é feita a análise dos resultados e as respostas que, posteriormente, são pensadas e concretizadas pelos professores na sua ação educativa.

3.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.2.1. Dados das entrevistas em *focus group* e interpretação

Na análise e discussão dos dados tivemos em conta as categorias e subcategorias criadas à priori, tendo em consideração os objetivos deste estudo empírico. A organização das ideias chave é apresentada nos quadros 3 a 5, dizendo respeito o quadro 3 às formas de pressão sentidas, o quadro 4 à análise de resultados e o quadro 5 às alterações à dinâmica escolar. Após cada quadro é feito um resumo das ideias.

Categorias/ subcategorias	Ideias chave
Formas de pressão para a obtenção de melhores resultados/ avaliação externa	-“A maior forma de pressão são os exames nacionais e o peso que lhe é dado e que decorre dos resultados.” -“Pressão dos exames no departamento (...) é maior porque muitas das disciplinas são específicas em cursos com elevada média” -“(...) Os resultados têm um peso enorme (...) o estar abaixo ou acima da média nacional (...)” -“(...) Entrada na faculdade (...)”
Formas de pressão para a obtenção de melhores resultados/dos encarregados de educação e alunos	-“ (...) dar resposta perante os pais e alunos (...)” -“Os pais nas Ciências e Tecnologias têm expectativas muito elevadas já que os cursos têm, em geral, médias muito altas. Aqui faz-se às décimas.” -“Da parte dos pais nota-se claramente” -(os pais) “Querem que (os filhos) tirem melhores notas e exercem pressão sobre os professores” -(os pais) “Mas fazem chantagem (...) Se não tira melhores notas, o aluno vai sair”. -“Preocupamo-nos com resultados – classificações, porque não é possível «remar contra a maré». Os alunos focam-se nos resultados.”
Formas de pressão para a obtenção de melhores resultados/Procura da escola pelos alunos	-“(…) Necessidade de manter a qualidade de ensino”. -“Esta imagem (de qualidade da escola) é importante para manter a procura.” -“Temos que nos esforçar mais para aumentar a qualidade do nosso ensino para os alunos procurarem a nossa escola.” -“Concorrência com outras escolas” -“Diminuição do número de alunos (a nível nacional)” -“Também é motivo de seleção da escola, para alguns pais.” -“Queremos é que os nossos alunos tenham bons resultados.”
Formas de pressão para a obtenção de melhores resultados/Pressão Social	-“Os rankings levaram-nos a isto. Quando ficamos colocados numa dada posição... quando associamos pressão vêm logo à ideia os rankings.” -“Mas nós queremos projetar a escola no exterior.” -(apoiar os alunos e tentar que vão a exame) “tem o reverso da medalha porque depois descemos nos rankings!... É perverso.”

Quadro 3 - Ideias chave – *focus group* – categoria “Formas de pressão para a obtenção de melhores resultados”.

Como formas de pressão sentidas realça-se a preocupação com a preparação dos alunos e, conseqüentemente, os resultados que, na maioria dos casos, têm um papel determinante na escolha da vida futura – a frequência do curso universitário desejado. Por esta razão, é referida a pressão que os encarregados de educação (EE) exercem para que os seus educandos obtenham bons resultados escolares, bem como a ansiedade que gera em alunos e professores.

Por outro lado, num momento em que a população em idade escolar decresce anualmente, em consequência da diminuição da natalidade, os professores do painel evidenciam sentir pressão para conseguir que a escola seja escolhida por alunos e encarregados de educação, não diminuindo assim a população discente que a frequenta. Consideram que a qualidade do ensino e das aprendizagens e, conseqüentemente, dos resultados, poderá ser determinante nessa escolha.

Estando cada escola preocupada com a quantidade de alunos que a procuram, a concorrência entre as mesmas passou também a ser sentida.

Por último, são referidos os rankings que a comunicação social elabora e divulga e que têm sempre impacto na imagem pública da escola. Fatores práticos, como os menores apoios que o Ministério da Educação disponibiliza às escolas com piores resultados, parecem não ser preocupação dos professores. Tal talvez se deva ao desconhecimento das conseqüências e das maiores dificuldades que este facto causa, dificultando a implementação dos apoios para os alunos, que anualmente são solicitados pelos próprios professores. Esta escola tem tido acesso a algum acréscimo neste crédito por ter estabelecido, um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação.

Do quadro 4, com as ideias chave relativas à categoria “Análise dos resultados escolares”, consideramos ser de salientar alguns aspetos que nos parecem pertinentes.

Categorias/ subcategorias	Ideias chave
Análise dos resultados escolares/modo de concretização	- “A situação fica do conhecimento mas não se passa à fase seguinte.” - “A análise de resultados é vista de forma pessoal.” - “A culpa vai estar sempre nos alunos.” - “Sinto que tem havido uma maior reflexão crítica acerca dos resultados, de forma mais sistemática, mais regular. Já consideramos como natural essa reflexão.” - “A reflexão que se faz de forma mais sistemática, e não em momentos mais formais como se fazia há uns anos permite detetar problemas mais cedo.”
Análise dos resultados escolares/consequências práticas	- “Não conseguimos encontrar estratégias para ultrapassar problemas.” - “As nossas estratégias não se alteram.” - “Não chega constatar que há maus resultados e dizer que é preciso mobilizar alunos, e pais e que não são atentos ... isso é um clássico.” - “São os alunos que têm que estudar mais, os pais controlar o estudo.” - (os professores) “Não procuram alterar a sua prática lectiva porque consideram que não é a causa dos resultados menos bons.” - “A avaliação deve ter uma espécie de feedback sobre os professores.” - “Muitas vezes procuramos perceber porque é que umas turmas têm diferentes resultados e procuramos acertar estratégias dentro de cada turma.” - “nota-se que aqui na nossa escola há uma cultura de apoiar os alunos (...) E damos o 10 ou o 11 para ir a exame, e ir confortável.”

Quadro 4 - Ideias chave – *focus group* – categoria “Análise dos resultados escolares.”

A análise dos resultados é referida como estando já na rotina da escola e dos professores, mas as implicações e a profundidade dessa análise não parecem ser as mais desejáveis.

Nos dois painéis, há nesta categoria, posições divergentes quanto às consequências da análise dos resultados. Se para os coordenadores de departamento a análise é feita mas não se chega a tirar consequências para a alteração da prática pedagógica, os coordenadores de diretores de turma

consideram que há essa preocupação e que, às vezes, tal acontece. Contudo, todos os participantes são consensuais em considerar que muitas vezes os resultados menos bons são atribuídos a causas que não envolvem diretamente os docentes, mesmo quando há diferenças significativas nos resultados escolares das diferentes turmas/disciplinas. Os docentes pessoalizam, por vezes, a análise e parecem ter dificuldade em reflectir sobre as suas práticas, procurando alterá-las.

Categorias/ subcategorias	Ideias chave
As alterações à dinâmica escolar/ administrativas e organizacionais	-“A escola responde a esta pressão (...) com os reforços às disciplinas com exames nacionais.” -“Reafetação dos recursos humanos.” -(na disciplina de língua estrangeira) “Apoios para os alunos do secundário e básico com mais problemas, em grupos de nível.” -“As salas de estudo têm sido úteis.” -“As salas de estudo, o encaminhar para a reorientação, as aulas de reforço.”
As alterações à dinâmica escolar/prática letiva	-“Temos que trabalhar em como melhorar os resultados através de novas estratégias.” -“No departamento (...) há uma enorme resistência por parte de alguns professores para outros projetos que lhes roubem aulas.” -“Agora as disciplinas com exame têm mais tempo mas não são implementadas estratégias que alterem a dinâmica de aula. Acaba por se dar só mais do mesmo, os reforços.” -“Tem que se rentabilizar muito bem os problemas e dúvidas de momentos de avaliação.” -“Eu implico os colegas na recuperação dos outros colegas.” -“Partilhar (partilha pedagógica) implica abrir a tua sala aos outros.” -“Manter os alunos motivados.”(…) “Se o aluno não estiver contente na aula, se não quiser aprender, não vais conseguir nada” -“Sim as autoavaliações, as aferições de notas, a reflexão no final de cada período, a preocupação em perceber os resultados, como se pode melhorar.” -“A atividade conjunta, o trabalho colaborativo, a partilha de materiais, é quase diário.”

Categorias/ subcategorias	Ideias chave
	-“Em termos de atividades temos reduzido mas um pouco pelo contexto (socioeconómico).” -“Estamos muito focados nos conteúdos porque temos que estar. Porque nos anos de exame, com reforços, acabamos por centrar muito os alunos no que é o exame, o que vai ser, a sua preparação. Mas fazemos um esforço muito grande para a partir dos conteúdos dar uma formação muito alargada. Mas os exames formatam muito.” -“A avaliação que cá se faz centra-se mais na formação do que na classificação.” -“Os professores deviam identificar casos de alteração de desempenho e discutir em grupo estratégias para superar dificuldades.” -“Devemos envolver os pais.” -“Ainda só experimentamos alterações de mais tempo e não da qualidade do tempo com os alunos, planeada conjuntamente.” -“Vamos falar da partilha da prática lectiva, não da preparação mas da aula. Irmos à sala de outro e alguém vir à nossa sala e, assim, haver apoio mútuo. Estamos a sentir como sendo preciso, útil.”
As alterações à dinâmica escolar/ Constrangimentos	-“Nem todos os professores estão à vontade para mudar, para experimentar novas estratégias.” -“Os colegas que ficam com o 12.º ano em (..) têm sido determinantes para o sucesso desta disciplina.” -“inúmeros elementos de avaliação, decorrentes dos programas.” -“Precisávamos de ter formação sobre avaliação.” -“os programas mudam, há que se adaptar e isso leva tempo. As estratégias pedagógicas vão melhorando ao longo do tempo que lecionamos os programas mas os programas, as directrizes estão sempre a mudar.” -“O professor tem que ser flexível e nem todos conseguem ser.” -“a escolaridade tornou-se obrigatória até ao 12.º ano e não há muitas alternativas e os profissionais não são bem vistos”. -“as estratégias de recuperação parecem não ser possíveis pelas turmas muito grandes, turmas heterogéneas e a necessidade de cumprimento dos programas.”

Quadro 5 - Ideias chave – *focus group* – categoria “As alterações à dinâmica escolar.”

A criação de diferentes apoios e reforço curricular nas disciplinas de exame tem sido uma das soluções organizativas implementadas pela escola, como resposta a problemas de aprendizagem/resultados escolares dos seus alunos. Nos painéis foi referido que a afetação de recursos humanos pode ser determinante no sucesso dos alunos, reconhecendo, deste modo, o papel do docente na melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, nos resultados escolares dos seus alunos.

Quase todas as intervenções sublinharam a necessidade de, colaborativamente, após reflexão do que foi feito e dos resultados obtidos, repensar estratégias, mas não foi consensual se tal é feito de modo consistente. A partilha pedagógica, com observação da sala de aula, considerada como forma de apoio entre os professores, foi mencionada como potencialmente muito útil mas estando a ser de difícil concretização. A motivação dos alunos e o envolvimento dos pais (pensamos que no reforço do estudo) são também salientados.

Como alterações consideradas negativas foi referido o centrar muito o trabalho desenvolvido nos conteúdos, em detrimento da formação integral, e a avaliação que parece ser desenvolvida, muito à semelhança à dos exames, com um intuito essencialmente classificativo e não formativo. Os entrevistados têm consciência da necessidade de uma reflexão sobre a avaliação e de formação nesta área, todavia não houve consenso sobre o modo como esta é concretizada na escola.

Um dos elementos dos painéis considerou que há uma preocupação excessiva em recolher elementos de avaliação, transformando-se num obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem. Foi também referida a dificuldade de alguns docentes alterarem as estratégias que habitualmente implementam, e com as quais se sentem mais à vontade. Foram mencionados constrangimentos para o trabalho docente, a constante alteração de programas, a definição de metas ou outras diretrizes curriculares bem como a falta de alternativas no percurso escolar do ensino secundário – agora escolaridade obrigatória. Aspetos organizativos, como as turmas grandes e

heterogêneas e a extensão dos programas, são vistos como dificultadores da implementação de estratégias que ajudem na recuperação de aprendizagens.

3.2.2. Dados do questionário e interpretação dos mesmos

Os questionários, enviados por email a todos aos 98 docentes da escola, foram respondidos por 66 professores, correspondendo a 67,3% do universo inquirido.

A maioria é do sexo feminino (78,8%), 80,3% tem mais de 21 anos de carreira e 53% estão há mais de 11 anos na escola. A maioria tem licenciatura – 62,1% - e 36,4% mestrado. Há só um docente doutorado.

No que respeita à primeira questão – “quem considera que deve analisar e refletir acerca dos resultados escolares”, as respostas obtidas encontram-se organizadas no quadro 6.

Estrutura/Órgão	Grau de importância – 1 mais importante e 7 menos importante						
	1	2	3	4	5	6	7
O Conselho Geral	0%	3,1%	1,6%	6,3%	7,8%	12,8%	68,8%
O Conselho Pedagógico	15,6%	9,4%	15,6%	17,2%	20,3%	21,9%	0%
O grupo de avaliação	9,4%	6,3%	4,7%	18,8%	28,1%	17,2%	15,6%
A direção	10,9%	10,9%	10,9%	29,7%	12,5%	21,9%	3,1%
O departamento	1,6%	3,1%	57,8%	6,3%	17,2%	9,4%	4,7%
O grupo de recrutamento	7,8%	62,5%	7,8%	9,4%	4,7%	6,3%	1,6%
Cada professor	54,7%	4,7%	1,6%	12,5%	9,4%	10,9%	6,3%

Quadro 6 - Questão 1 – “Quem considera que deve analisar e refletir acerca dos resultados escolares?”.

Considerando para cada item de análise o grau de importância com maior percentagem de respostas, salienta-se o facto de a menor importância ser atribuída ao Conselho Geral (CG), que é, segundo a legislação em vigor, “o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola”, tendo como competência, entre outras, “Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação”.

Os professores consideraram que é mais importante a análise que é feita por cada professor, seguida do seu GD e do seu DC.

Face a alguma dispersão dos resultados, fizemos uma análise considerando o somatório das respostas dadas nos três níveis correspondentes a uma menor importância e o mesmo para os três níveis correspondentes a uma maior importância – quadro 7.

	1+2+3 (Mais importantes)	4	5+6+7 (Menos importantes)	Hierarquização da importância
Conselho Geral	4,50%	6,10%	89,40%	7.º
Conselho Pedagógico	39,50%	16,70%	43,90%	4.º
Grupo de Autoavaliação	21,20%	19,70%	59,20%	6.º
Direção	33,30%	28,80%	37,80%	5.º
Departamento curricular	62,10%	6,10%	31,80%	2.º
Grupo de Recrutamento	78,80%	9,10%	12,10%	1.º
Professor	60,50%	13,60%	25,80%	3.º

Quadro 7 - Questão 1 – “Quem considera que deve analisar e refletir acerca dos resultados escolares?”.

Também aqui se realça a atribuição de uma menor importância para promover esta análise aos órgãos de direção, administração e gestão e uma maior importância às estruturas de coordenação e supervisão.

Os professores que têm ou tiveram assento no CG e CP também não atribuem uma muito maior importância a estes órgãos, no que se refere à análise de resultados escolares, sendo muito evidente no caso dos que foram ou são elementos do CG, como se pode verificar no quadro 8.

Órgão	N.º professores	1	2	3	4	5	6	7
Conselho Geral	9	0%	0%	0%	22,20%	11,10%	22,20%	44,40%
Conselho Pedagógico	10	30%	0%	20%	40%	10%	0%	0%

Quadro 8 - Respostas à questão 1 pelos professores que são ou foram membros do Conselho Geral ou do Conselho Pedagógico.

Relativamente à questão dois, onde é solicitada a concordância com afirmações relativas ao momento e à finalidade da análise dos resultados escolares, as respostas encontram-se sistematizadas no quadro 9.

Afirmação	1 (menor)	2	3	4 (maior)
a) A análise dos resultados escolares deve ser feita no final de cada período.	6,10%	4,50%	15,20%	74,20%
b) Se a análise dos resultados só for feita no final do ano, já não é possível pensar em estratégias de melhoria para os alunos em questão.	1,50%	9,10%	10,60%	78,80%
c) É suficiente analisar os resultados no final de um ano letivo e, com isso, repensar o ano seguinte em termos de organização da escola	56,10%	22,70%	13,60%	7,60%
d) A análise de resultados serve para comparar desempenhos de professores	72,70%	25,80%	0%	1,50%
e) Não é possível desenvolver estratégias de melhoria das aprendizagens se não for feita uma prévia análise dos resultados dos alunos.	3%	18,20%	24,20%	54,50%
f) A reflexão sobre os resultados escolares, nas várias turmas/disciplinas, ajudará a melhor sinalizar problemas nas aprendizagens dos alunos.	0%	1,50%	34,80%	63,60%

Afirmação	1 (menor)	2	3	4 (maior)
g) A reflexão sobre os resultados escolares, nas várias turmas/disciplinas, permite encontrar melhores estratégias para promover as aprendizagens.	0%	4,50%	45,50%	50%
h) A análise dos resultados em conjunto com outros colegas, essencialmente do mesmo grupo/departamento, permitir-me-á perceber melhor como ultrapassar as dificuldades que encontro.	0%	7,60%	28,80%	63,60%
i) A análise dos resultados é feita, a maior parte das vezes, pessoalizando as questões	25,80%	39,40%	28,80%	6,10%
j) Os órgãos de direção deveriam analisar os resultados e procurar refletir somente com quem tivesse resultados que se afastassem da média da turma.	59,10%	22,70%	16,70%	1,50%
k) De uma forma geral, a análise dos resultados não é algo com que me preocupe muito.	69,70%	15,20%	13,60%	1,50%
l) A preocupação com os resultados pode impulsionar os esforços para aumentar a qualidade do ensino.	1,50%	9,10%	47%	42,40%
m) A preocupação com os resultados leva a descurar a vertente da missão da escola, expressa no Projeto Educativo (PE), de formação para a cidadania, de formação integral dos alunos.	33,30%	28,80%	30,30%	7,60%

Quadro 9 - Questão 2 – Momento e finalidades da análise dos resultados escolares.

No que respeita ao momento para fazer a análise de resultados - alíneas a), b) e c) – cerca de dois terços considera que a esta deve ser feita com regularidade, no final de cada período letivo, para que se possa tornar consequente, ou seja, para que a partir dela seja possível promover novas estratégias, repensar a organização implementada, permitindo assim a melhoria de resultados. Somente 10,6% situam as suas respostas nos dois níveis de menor concordância.

As respostas dadas nas alínea e), f) e g) reforçam o papel importante que os professores atribuem à análise de resultados, como ponto de partida para

o repensar das estratégias, já que permite sinalizar problemas nas aprendizagens dos alunos.

Quando se comparam estes dados com as opiniões dadas nos painéis, parece que, apesar de os professores perceberem a importância da análise dos resultados como ponto de partida para a definição de novas estratégias mais eficazes, podem não as conseguir/querer concretizar. A análise das atas que nos propusemos fazer pareceu-nos constituir uma forma de esclarecer melhor o que na prática é feito.

A alínea h) realça, novamente, o papel determinante que é atribuído neste processo às estruturas de coordenação e supervisão.

A dispersão de resultados na alínea m) denota não haver consenso relativamente ao impacto, deste centrar nos resultados escolares, nas atividades denominadas de enriquecimento curricular, que são valorizadas no PE desta escola, algo que já tinha sido referido pelos docentes dos painéis.

Os professores parecem não atribuir um carácter punitivo a esta análise, ao mencionarem não considerar que sirva para comparar desempenhos de diferentes professores (alínea d) e ao não quererem a intervenção da direção nos casos de pior desempenho (alínea j)), mostrando também aqui, parecem-nos, preferir a atuação dos órgãos de coordenação e supervisão.

Os docentes preocupam-se com os resultados que são obtidos pelos alunos (alínea k) e consideram mesmo que esta preocupação pode impulsionar os esforços para aumentar a qualidade do ensino (alínea l). Algo em consonância com as respostas dadas às alíneas e), f) e g).

Contudo, na alínea i) as respostas traduzem ausência de consenso quanto à forma como cada docente faz esta análise, nomeadamente, na capacidade de fazer uma análise global e não pessoalizando as questões. Também nos painéis esta questão foi realçada quando foi referido que “A análise de resultados é vista de forma pessoal.”

No que concerne à pergunta 3 – o que considera importante para a melhoria dos resultados - as respostas distribuíram-se como expresso no quadro 10.

Afirmação	1 (menor)	2	3	4 (maior)
a) Aumentar a carga curricular das disciplinas onde os resultados são menos bons.	39,40%	36,40%	24,20%	0%
b) Aumentar a carga curricular das disciplinas de exame.	13,60%	27,30%	50%	9,10%
c) Alterar as práticas letivas, envolvendo mais ativamente o aluno.	0%	10,60%	43,90%	45,50%
d) Melhorar o comportamento dos alunos.	0%	1,50%	27,30%	71,20%
e) Melhorar os hábitos de estudo.	0%	0%	7,60%	92,40%
f) Promover o trabalho colaborativo dos professores na planificação e preparação de aulas.	0%	12,10%	42,40%	45,50%
g) Criar apoios em pequenos grupos.	0%	4,50%	28,80%	66,70%
h) Melhorar a motivação dos alunos.	0%	3%	33,30%	63,60%
i) Treinar a resolução de questões.	4,50%	13,60%	45,50%	36,40%
j) Envolver os encarregados de educação no desenvolvimento de hábitos de trabalho nos alunos.	0%	6,10%	27,30%	66,70%
k) A articulação entre os docentes de cada disciplina/conselho de turma.	0%	12,10%	53%	34,80%
l) As salas de estudo por disciplina.	3%	18,20%	54,50%	24,20%
m) Elaborar testes iguais para todas as turmas.	25,80%	40,90%	27,30%	6,10%
n) Após a análise dos resultados das nossas próprias disciplinas, refletir sobre as estratégias que foram utilizadas visando encontrar, se necessário, metodologias mais eficazes para promoção das aprendizagens.	0%	4,50%	37,90%	57,60%
o) Melhorar a avaliação, aumentando os momentos de avaliação formativa.	3%	22,70%	43,90%	30,30%
p) Promover avaliações formais sumativas, semelhantes aos exames nacionais, em simultâneo em todas as turmas.	18,20%	34,80%	37,90%	9,10%
q) Considerar para a classificação somente os momentos formais de avaliação (testes, relatórios, trabalhos, questões de aula).	51,50%	34,80%	12,10%	1,50%
r) Negociar com os alunos dinâmicas/práticas para a melhoria do seu rendimento escolar.	3%	21,20%	50%	25,80%

Quadro 10 - Questão 3 – o que considera importante para a melhoria dos resultados.

Com este conjunto de itens pretendíamos perceber como é que os professores consideram ser possível promover a melhoria dos resultados.

O aumento da carga letiva não é considerado como tendo grande importância no caso das disciplinas com resultados menos bons – só 24% atribuem importância acima de 2 – mas atinge mais do dobro no caso do aumento da carga curricular ser nas disciplinas com exame – 59,10%. Parece haver aqui uma valorização diferenciada do sucesso em disciplinas de exame e nas restantes. De referir que nesta escola, quase todas as disciplinas com exame nacional têm mais um tempo lectivo, do que o previsto em lei, no ano terminal das mesmas. A proposta cabe, anualmente, aos GD/DC. Nos painéis, relativamente a esta reorganização do currículo, é referido que nem sempre tem o efeito pretendido, nomeadamente quando é afirmado “Agora as disciplinas com exame têm mais tempo mas não são implementadas estratégias que alterem a dinâmica de aula. Acaba por se dar só mais do mesmo, os reforços.”

A (re)organização escolar, criando apoios em pequenos grupos (alínea g) e salas de estudo (alínea l), é considerada muito importante, já que são referidas como medidas a implementar por um número muito significativo de professores, respetivamente, 95,5% e 78,7% dos respondentes, tendo sido também referidas nos painéis.

As respostas à alínea n) reforçam a importância, já detetada anteriormente, que os professores atribuem ao repensar das estratégias, na sequência da análise dos resultados, 95,50% atribuem os dois graus de maior importância. Tal está de acordo com o que os coordenadores referiram nos painéis: a importância de procurar alterar estratégias quando se pretende promover melhores aprendizagens e, com isso, melhorar os resultados escolares. Foram consideradas estratégias com importância, nas alíneas c) e i), quer o envolvimento dos alunos de modo mais ativo nas práticas letivas, quer o treino na resolução de questões.

À articulação entre os docentes de cada disciplina e entre os docentes do conselho de turma – alínea k – e à promoção do trabalho entre pares no que

respeita à planificação e preparação das atividades letivas – alínea f) - é atribuído um grau de importância acima de dois. O trabalho desenvolvido de modo colaborativo, seja entre docentes da mesma disciplina seja entre os docentes de cada conselho de turma, que neste grupo de resposta é muito valorizado, está também de acordo com a importância atribuída às estruturas de coordenação e supervisão na primeira questão e aos dados recolhidos dos painéis.

A avaliação dos alunos só tem respostas mais consensuais no que respeita à rejeição da possibilidade de nos critérios de avaliação serem considerados somente os momentos formais de avaliação (testes, relatórios, questões de aula) – alínea q). Aumentar os momentos de avaliação formativa – alínea o), ainda que talvez tivesse sido importante explicitar o conceito para que todos respondessem interpretando-o de forma igual, é considerado mais importante do que promover avaliações sumativas, iguais em todas as turmas e/ou semelhantes aos exames nacionais – alíneas m) e p). Aparentemente, parece haver alguma contradição com o facto desta escola ter estado sempre envolvida no projeto de testes intermédios, promovido pelo Ministério da Educação.

A colocação do foco de atuação para a melhoria dos resultados nos alunos obtém o maior grau de importância: comportamento – alínea d) – 71,2% no grau 4, hábitos de estudo – alínea e) – 92,4% também no grau 4 e a motivação dos discentes – alínea h). São, efetivamente, as afirmações a que é dada maior importância pelos professores. O envolvimento dos encarregados de educação no desenvolvimento dos hábitos de estudo dos alunos também é muito valorizado – 66,7% no grau 4.

No quadro 4 estão expressas críticas dos coordenadores, ouvidos nos painéis, relativamente ao facto de os docentes, muitas vezes, encontrarem como solução para os problemas encontrados, a alteração nas atitudes de alunos e encarregados de educação, em vez de procurarem a melhoria alterando práticas pedagógicas.

Por outro lado, apesar da importância máxima ser atribuída a afirmações que focalizam o problema nos alunos – comportamento e hábitos de estudo – o envolvimento dos mesmos na definição e implementação de dinâmicas e práticas que os ajudem a melhorar o rendimento escolar- alínea r) - já não tem uma concordância tão expressiva.

Na questão 4, procuramos que os docentes explicitassem livremente estratégias que considerassem importantes para a melhoria dos resultados. Foram organizadas por categorias, de acordo com o quadro 11. Para respostas iguais ou semelhantes foi escolhida uma, pela sua abrangência ou clareza.

Questão 4 - Refira outras estratégias que considere muito importantes para a melhoria dos resultados dos alunos	
Categorias	Respostas tipo
Estratégias/ atitudes professor	“Privilegiar a metodologia de trabalho de projeto enquanto estratégia de aula”
	“Controlar sistematicamente os trabalhos de casa”
	“Reforçar positivamente a participação dos alunos na execução das tarefas da aula”
	“O professor não deve recorrer à utilização de excessivos recursos pedagógicos” (pensamos que se pretendia dizer “recursos tecnológicos”)
	“O aluno deve saber sempre o que estudar e por onde estudar. O manual escolar deve ser assumido como elemento fundamental para a disciplina”
	“Explorar de forma mais exaustiva e profícua os momentos de correção de tarefas e de testes de avaliação realizados”
	“Terem momentos de discussão e de apresentação na turma. As questões colocadas por eles e para eles são importantíssimas”
	“Incentivar o estudo autónomo”
	(os alunos) “Apreenderem os conhecimentos interagindo com os seus pares”
	“Deve haver bom senso na marcação dos trabalhos de casa, mas sem a sua existência, muitos alunos não refletem sobre os assuntos lecionados, comprometendo a consolidação das aprendizagens”

Categorias	Respostas tipo
Orientação vocacional	“Orientação vocacional ao nível do 9º ano mais eficaz”
Comportamento	“Os alunos deveriam colocar os telemóveis numa caixa desligados (junto) à porta da sala de aula”
	“Implementar regras disciplinares dentro das salas de aula e fazê-las cumprir”
Trabalho conjunto	“Articular em grupo de recrutamento as planificações/conteúdos entre básico e secundário atendendo às competências exigidas entre ciclos”
	“Promover no ensino básico o trabalho, em sala de aula, de competências transversais como a leitura e interpretação de enunciados, a optimização de métodos de estudo e a autonomia na aplicação prática dos conteúdos.”
Estratégias organizativas - escola	“Alunos com dificuldades em determinada disciplina promover apoio individualizado ou em pequenos grupos o mais rapidamente possível”
	“As turmas de nível, apesar de controversas, poderiam ser uma experiência a realizar (problema da escolaridade obrigatória)”
	“A existência de salas de estudo é importante (...) a sua frequência deveria tornar-se obrigatória para alunos com avaliações negativas no 1º período”
	“Turmas com muito menos alunos melhoram a atenção, o comportamento e a participação de cada um, além do conhecimento de cada aluno, por parte do professor.”
	“Divisão da turma em dois turnos, pelo menos uma vez por semana (nas disciplinas onde isso não acontece, p. ex. línguas estrangeiras)”
	“Disposição das salas em U.”
	“Sessões para ajudar os alunos a aprenderem a organizar o seu estudo individual.”
	“Promover mais vezes o contato entre a vida real e a escola, trazendo à escola os profissionais e levando os alunos aos seus locais de trabalho.”
Articulação EE	“Para implementar a responsabilização dos EE no sucesso/insucesso dos seus educandos, os DT's deveriam poder comunicar com os EE de forma mais pessoal e individualizada com a presença do aluno e respectivo EE”
	“O DT deveria estar munido das informações necessárias atempadamente para mais eficazmente puder atuar com os EE.”
	“Implicar mais os Encarregados de Educação”

Categorias	Respostas tipo
Avaliação	“Os momentos de avaliação devem ser precedidos de aulas de revisões com base em fichas formativas com perguntas tipo.”
	“Fomentar o recurso a uma avaliação mais centrada em cada aula, através de questões aula sucessivas, criando, assim o compromisso dos alunos relativamente ao seu interesse e empenho”
	“Realização de avaliação diferenciada. No caso dos testes, realizar testes de níveis diferentes de modo a melhorar a autoestima do aluno. À medida que o discente for melhorando os resultados os testes vão aumentando de dificuldade”
	“Diversificar a avaliação das aprendizagens dos alunos”
	“Considero que se valoriza pouco o trabalho desenvolvido pelos alunos em aula, nomeadamente no secundário. A avaliação está muito centrada nas avaliações sumativas formais”
	“Considero muito importante a avaliação formativa e penso que os resultados melhoravam se o número de testes por semana fosse dois.”
	“Devem ser fornecidos objetivos aos alunos no sentido de orientar o seu estudo. Os testes não devem ser globais e devem incluir questões com grau de dificuldade variada.”
Alunos	“O empenho dos alunos, o seu trabalho e o seu esforço, sem eles, nenhum sucesso é viável.”

Quadro 11 - Questão 4 – Questão aberta – Explicitação de estratégias para a melhoria dos resultados.

É muito interessante a diversidade de estratégias que é sugerida. Se por um lado, as mudanças de atitudes dos alunos, com maior empenho e trabalho, e o papel dos pais como incentivadores indispensáveis para essas mudanças, reuniu sempre, nas anteriores respostas, uma expressiva unanimidade, neste conjunto de respostas os professores expressaram mais as estratégias da responsabilidade do professor, do trabalho conjunto dos professores e da (re)organização da escola.

Pensamos ser de realçar:

- Estratégias em sala de aula: a menção à metodologia de projeto, a utilização de recursos educativos – seja a considerada excessiva utilização das tecnologias, seja a importância dada ao manual escolar -, a importância dos momentos de avaliação e dos trabalhos de casa (para reflexão e com controlo

da sua execução). Aqui também é feita referência à necessidade de reforço positivo, de incentivo ao trabalho autónomo, da participação dos alunos em aula.

- Estratégias organizativas da escola – são mencionadas soluções, muitas vezes referenciadas, mas difíceis de resolver face à legislação existente, como as turmas muito grandes e a possibilidade de divisão da turma em turnos (em disciplinas onde tal não é legalmente possível). É realçada a importância de medidas já implementadas na escola, como salas de estudo (tornando-as nalguns casos obrigatórias), a necessidade de possibilitar a disposição das salas em U (dinâmica de aula difícil de implementar em turmas com 28 alunos), e ainda a ajuda ao desenvolvimento da autonomia e a promoção da ligação da escola à “vida real”.

- Avaliação – a diversidade de opiniões nesta área está conforme com a maior dissonância das respostas obtidas na pergunta 3 e a mencionada necessidade de formação na avaliação pelos professores dos painéis.

No quadro 12 estão os resultados relativos à pergunta 5, centrada nas dificuldades que são sentidas pelos docentes, para promoverem a melhoria dos resultados escolares.

Questão 5 - Dificuldades sentidas para a obtenção de melhoria das aprendizagens dos alunos. Escolha das quatro mais importantes	
Dificuldades	%
Número elevado alunos/turma	93,90
Pouco estudo por parte dos alunos	93,90
Heterogeneidade das turmas	74,2
Obrigações de cumprimento de programas extensos	65,2
Dificuldade em motivar os alunos	30,3
Conteúdos muito exigentes, no ensino secundário	19,7
Dificuldade em manter o controlo da turma no que se refere ao comportamento dos alunos	10
Dificuldade em alterar as estratégias que já domino	7,6
Falta de formação pedagógica	0

Quadro 12 - Questão 5 – Dificuldades sentidas para a obtenção de melhorias nas aprendizagens dos alunos.

Nas maiores dificuldades apontadas encontram-se aspetos organizacionais e curriculares.

Apesar da melhoria da motivação e do comportamento dos alunos terem sido referidas como muito importantes para a obtenção de melhores resultados, estes aspectos não se encontram entre as quatro maiores dificuldades com que os professores se deparam. Nenhum professor referiu como dificuldade a falta de formação pedagógica, ainda que nos painéis dos coordenadores tal tenha sido apontado como uma necessidade para apoiar os docentes no repensar das estratégias em sala de aula e no processo de avaliação.

O pouco estudo dos alunos, considerada uma das maiores dificuldades, está em concordância com a necessidade já mencionada de aquisição, por parte dos mesmos, de hábitos de estudo, bem como no necessário apoio neste sentido dos encarregados de educação.

Procuramos ainda averiguar, nas questões 6 e 7, se é, e como é percebida a pressão para obtenção de melhores resultados escolares. Os quadros 13 e 14 traduzem as respostas obtidas.

Questão 6 - Na sua atividade docente, sente que há pressão(ões) para que se obtenham melhores resultados escolares?	
Sim	71,2%
Não	28,8%

Quadro 13 – Questão 6 – Existência ou não de pressões para que se obtenham melhores resultados.

Um número muito significativo de professores – 71,2% dos respondentes – considera que se sente a pressão para obtenção de melhores resultados.

As causas mais importantes prendem-se com a necessidade dos alunos obterem boas classificações para conseguirem ter lugar no curso superior de preferência. Seguem-se três causas muito ligadas à necessidade de manter a procura dos alunos para frequência desta escola. A primeira de entre estas é a

que se liga a uma procura em resultado da qualidade do ensino, tal como já tinha sido expresso como importante nas respostas obtidas nos painéis.

Questão 7 - Escolha as quatro causas que considera serem as mais importantes	
Causas	%
Resultados nos exames nacionais	78,8
Necessidade dos alunos obterem médias para colocação nos cursos que pretendem	72,7
Evidenciar a manutenção da qualidade de ensino que é, frequentemente, associada à escola	56,1
Expectativas dos Pais/Encarregados educação	37,9
Necessidade de manter a procura da escola pelos alunos	34,8
Resultados rankings	31,8
Atingir as metas do PE/Contrato de autonomia	24,2
Exigência dos Pais/Encarregados educação	22,7
Avaliação Externa das Escolas	21,2
Concorrência entre escolas	10,6
Obtenção de maior crédito horário para apoios, como determinado na legislação de lançamento do ano letivo	9,1

Quadro 14 - Questão 7 – Causas das pressões sentidas na e pela escola.

A pressão exercida pelos pais, tanto no que se refere às expectativas que estes têm relativamente aos resultados dos seus educandos quer relativamente à exigência que pretendem da escola na preparação dos alunos reúne, no seu conjunto, cerca de 60% das respostas. Estes aspetos foram muito mencionados pelos coordenadores dos diretores de turma.

As pressões decorrentes das exigências pelo estabelecimento do Contrato de Autonomia ou pela Avaliação Externa das Escolas têm uma menor expressão – cerca de 20%. Já os rankings, talvez pelo seu impacto pela divulgação nos órgãos de comunicação social, parecem exercer uma maior pressão. Nos painéis foi referida a importância que os pais lhes atribuem, condicionando a procura da escola.

A consequência legislativa, que consideramos punitiva/premiativa, de obtenção de maior crédito horário e, portanto, maior facilidade em disponibilizar os apoios considerados pelos professores como importantes, é a

causa apontada como menos importante. Tal foi referido pelos coordenadores de departamento ao considerarem que os professores não se apercebem desta condicionante legislativa.

Com a questão 8 pretendíamos saber o que os professores consideram decorrer da pressão que é exercida para obtenção de melhores resultados escolares - quadro 15.

Questão 8 – Concordância com as afirmações				
Afirmação	1 (menor)	2	3	4 (maior)
a) Quando os resultados das minhas turmas não são bons, sinto que sou colocado em causa como docente.	37,9%	39,4%	19,7%	3%
b) A análise dos resultados cria mau ambiente entre os colegas.	36,4%	39,4%	20%	4,5%
c) Os pais/encarregados de educação são muito exigentes quanto à obtenção de bons resultados pelos seus educandos e pressionam a escola para diminuir a exigência.	14%	36,4%	42,4%	7,6%
d) A comparação que é feita entre turmas e disciplinas é necessária para perceber onde devem ser concentrados esforços de melhoria.	15%	21,2%	39,4%	24,2%
e) A organização da escola tem vindo a estar cada vez mais centrada nos resultados.	2%	29%	48,5%	21,2%
f) A avaliação é, muitas vezes, condicionada pela preocupação com os resultados.	3%	30,3%	48,5%	18,2%
g) A preparação para os exames tornou-se uma preocupação central sendo geradora de muita ansiedade nos professores.	2%	16,7%	28,8%	53,0%
h) Os pais reclamam cada vez mais apoios para os seus educandos.	13,6%	28,8%	48,5%	9,1%
i) O aumento da qualidade do ensino e das aprendizagens é determinante para o aumento do número de alunos que nos procura.	0,0%	9,1%	27,3%	63,6%

Quadro 15 - Questões 6 e 7 – Consequências das pressões para a obtenção de melhores resultados.

Mais de três quartos dos docentes considera que não são posto em causa face a eventuais maus resultados das suas turmas, nem sentem que a análise dos resultados crie mau ambiente entre os colegas. Não parece, pois, que a relação entre pares fique muito afetada por esta razão. Este resultado não estará concordante com a dispersão de resultados que apareceu na alínea i) da questão 2 – “A análise dos resultados é feita, a maior parte das vezes, pessoalizando as questões”. Se não coloca o docente em causa por que razão não há consenso quanto à análise ser feita pessoalizando as questões? Um pouco na mesma linha, podemos considerar alguma preocupação com os resultados das próprias turmas, quando verificamos que se obtém também uma dispersão de respostas – alínea d) – no que se refere à necessidade de comparação de resultados entre turmas e disciplinas.

Mais uma vez as respostas dadas nas alíneas g) e i) evidenciam a enorme preocupação com os resultados nos exames nacionais, determinantes para o acesso aos cursos pretendidos, e com a necessidade de manter a procura dos alunos, mantendo a qualidade do ensino e das aprendizagens. A preocupação com a preparação para os exames nacionais parece ter-se tornado central e geradora de ansiedade nos professores.

Há uma dispersão dos resultados obtidos nas alíneas e) e f), distribuindo-se pelos 3 níveis de maior concordância, reforçando a já referenciada dispersão de opiniões relativas à avaliação e ao peso que os resultados têm tido, por exemplo, no descurar da formação global dos alunos.

O condicionamento/pressão exercido pelos pais – alíneas c) e h) – concentra as respostas nos níveis intermédios mas traduz igualmente uma dispersão na opinião dos professores. De referir, que a alínea c) contém duas ideias, o que constitui um erro na sua construção e dificulta a leitura das respostas obtidas.

No quadro 16 está a análise feita à segunda pergunta aberta, onde é dada a possibilidade de sugestão de alterações na organização/dinâmica escolar que promovam a melhoria dos resultados escolares.

9. Sugira alterações passíveis de serem promovidas na organização/dinâmica da escola visando melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e os seus resultados escolares	
Categorias	Respostas tipo
Aspetos organizativos	“Retirar burocracia aos docentes para que este se possa concentrar na essência da sua profissão: ser professor.”
	“Diminuição do número de alunos por turma.” (vários)
	“Horários dos alunos tendo em conta que as disciplinas mais trabalhosas não estejam no final do dia e que lhes permita trabalhar diariamente em casa.”
	“Poder ter mais um professor na aula: o professor responsável pela disciplina na turma e outro, do mesmo grupo, a colaborar no auxílio aos alunos.”
	“Colocar uma mesma disciplina no horário de 3 turmas do mesmo ano de escolaridade para poder, em determinados momentos do ano, agregar os alunos por níveis de desempenho, de forma a ir ao encontro das necessidades de cada grupo, voltando os alunos às turmas originais posteriormente.”
	“Mais meios informáticos.”
	“Verba para fichas de trabalho.”
Trabalho colaborativo	“Formar turmas em que não haja uma grande disparidade de alunos ao nível dos pré-requisitos com que chegam a escola (7º) ou ao início de um ciclo (10º).”
	“Estabelecer no corpo docente rotinas de supervisão reflexiva entre pares com partilha de experiências em grupo de recrutamento/departamento. “
	“Realçar/intensificar o trabalho colaborativo a desenvolver nos Conselhos de Turma (...)”
Formação	“Reforço do trabalho colaborativo através de uma completa alteração das dinâmicas dos departamentos mas especialmente dos grupos de recrutamento. Uma das formas de conseguir isto seria a criação da figura do professor-supervisor, que seria responsável por coordenar o trabalho colaborativo entre professores com turmas do mesmo ano.”
	“Fomentar a participação regular dos docentes em sessões formativas relativas a dinâmicas e estratégias pedagógicas, bem como de atualização científica.”
Envolver os Pais/EE	“Promover sessões de orientação e esclarecimento para os Pais/EE, visando a sua colaboração mais eficaz no acompanhamento dos seus educandos.”

Categorias	Respostas tipo
Apoios	“Criação de apoios aos alunos abordando temas como: ensiná-los a estudar e a criar hábitos de estudo.”
	“Possibilitar o apoio dos alunos em pequenos grupos (não só dos alunos com dificuldades)”
	“No 7º.ano do ensino básico, procurar remediar a falta de pré-requisitos, com sessões por temas disciplinares, com avaliação final.”
	“No final de um ano letivo, deixar diagnóstico feito para a turma e arrancar o ano letivo seguinte com as estratégias de remediação a começarem em simultâneo com o ano.”
Avaliação	“Definição de critérios de avaliação homogéneos entre diferentes disciplinas dum mesmo departamento, e quando necessário, dum mesmo agrupamento, pelos órgãos diretivos das escolas.”
	“Testes intermédios, uma vez por período, feitos nas disciplinas de exame, iguais para todas as turmas.”
Comportamento	“Implementação de regras e normas disciplinares mais rígidas e supervisão das mesmas.”
Outros	“Lutar junto da tutela por uma adequação entre os tempos letivos e os programas que são demasiado extensos.”
	“No 10º. ano do ensino secundário, procurar, o mais cedo possível, detetar os alunos que revelam falta de pré-requisitos na formação específica do curso escolhido e reorientá-os. “

Quadro 16 - Questão aberta – Sugestão de alterações à organização/dinâmica escolar.

Parte das ideias aqui expressas já tinham sido referidas na análise das questões anteriores. Os professores deparam-se com problemas que decorrem da legislação – tamanho das turmas, extensão dos programas - , mas também mencionam problemas passíveis de serem resolvidos, desde que haja meios, – meios informáticos, mais fichas de trabalho, mais docentes para darem apoios ou coadjuvações/codocência.

Algumas sugestões implicam uma discussão na comunidade e órgãos próprios: turmas de nível, redefinição das regras disciplinares e, como já referido, como promover a aplicação efetiva das mesmas, realização de testes intermédios – solução que reuniu pouco consenso nas respostas à questão 3 -, a definição de critérios de avaliação, os apoios a implementar e quando o

fazer, a formação de professores e pais, o trabalho colaborativo. É ainda feita referência a soluções como as implementadas em projetos como o “Fénix” e “Turma mais”.

3.2.3. Análise de atas de grupo e de departamento

Depois de analisados os dados obtidos nos painéis e nos questionários, pareceu-nos de toda a pertinência verificar o trabalho concretizado nas duas estruturas consideradas, pelos professores, como mais importantes para a análise dos resultados escolares e para a definição de estratégias de melhoria das aprendizagens: os grupos disciplinares (GD) e os departamentos curriculares (DC). Para isso, fizemos uma análise às atas disponibilizadas pelos respetivos coordenadores e cuja síntese se encontra no apêndice D e E.

Num primeiro momento, foi feita a leitura das atas das reuniões dos DC de um ano letivo, procurando perceber como era concretizada, ao longo de todo um ano, a reflexão e análise dos resultados, bem como conhecer decisões que foram tomadas em resultado dessa reflexão. Dessa leitura, tornou-se evidente, por um lado, que a ordem de trabalhos das reuniões dos diferentes DC era muito semelhante, sendo praticamente a transcrição da ordem de trabalhos do conselho pedagógico (CP) que as precedeu e, por outro lado, todas as atas eram, genericamente, muito sucintas. Por esta razão, optámos por centrar a nossa análise nas atas das reuniões de um único DC e só a aprofundamos, com pontos mencionados em atas de reuniões de outros DC, quando consideramos que nelas estavam explicitadas ideias diferentes e que acrescentavam para a análise pretendida.

Num segundo momento, procedemos à análise das atas da primeira reunião do 2º período de cada DC e GD. Escolhemos esta reunião já que nela são apresentados os resultados escolares do 1.º período, constituindo um

momento muito importante para, se considerado necessário, delinear/reformular estratégias.

No quadro 17 é feita a síntese da análise resultante do primeiro momento de leitura das atas.

Análise das atas das reuniões de departamento curricular	
DC/data/ assunto analisado	Análise parcelar
DCA1 - reunião de setembro - apresentação dos resultados dos exames do ano letivo anterior	Apesar dos resultados expressivos, nos questionários, a favor da análise dos resultados e definição das estratégias daí resultantes ser principalmente responsabilidade dos professores, DC e GD, em reunião de DC é referido, por uma docente, relativamente ao discutido em CP “quais as conclusões tiradas da análise feita aos resultados para aferir das razões do agravamento deste insucesso e quais as estratégias propostas para a superação desta tendência”. Mesmo antes da análise pelo DC e GD pretendia a docente que tivesse havido a explicitação de estratégias pelo CP. Na ata não está referida nenhuma posição contrária à que a docente expressou.
DCA1 e DCA2 - reunião de outubro – recolha de contributos para o Plano de melhoria	DCA1 - Com exceção de uma das sugestões - a “codocência”, as outras duas centram o problema nos alunos, muito na área comportamental: “a reformulação de turmas no final de cada do ano letivo” e a “transferência temporária de turma como medida correctiva disciplinar”.
	DCA2 - De novo o centrar dos problemas nos alunos. É referido que não se pode “querer que os professores façam mais e melhor” e refere-se que o plano de atividades é um ponto forte da escola mas salienta-se, em contraponto, a importância da componente letiva, da sala de aula dada a existência de exames nacionais. As duas vertentes do PE desta escola não parecem, para os professores deste DC, facilmente conciliáveis, face à imperiosidade, por eles considerada, em atender à preparação académica.
DCA1 - reunião de janeiro - apresentação dos diagnósticos e estratégias definidos pelos conselhos de turma (CT)	Tal como referido nas entrevistas em focus group, a estratégia que mais se sugere para ultrapassar problemas de aprendizagem é a de criar mais apoios, ainda que nos painéis e nos questionários se refira que a análise de resultados deverá ser o ponto de partida para alterar estratégias e não “dar mais do mesmo”(painel dos CDC).

DC/data/ assunto analisado	Análise parcelar
DCA1 - reunião de fevereiro - análise inicial de pontos fortes e áreas de melhoria relativas ao domínio do ensino e da aprendizagem.	Face às propostas essencialmente focadas em mais apoios foi decidido, pelo grupo de avaliação interna e direção, realizar um estudo sobre a eficácia que os mesmos têm tido na melhoria das aprendizagens e, consequentemente, nos resultados escolares. Contudo, a apresentação do documento (Anexo A), bastante pormenorizado, não suscitou debate, ou pelo menos este não está transcrito nas atas, o que denota pouco envolvimento dos docentes na procura de soluções.
DCA1 e DCA2 - reunião de abril – Análise de um documento, elaborado pela direção e pelos CDC, com os resultados escolares do 2.º período, destacando algumas situações para reflexão, visando encontrar soluções para a desejada melhoria dos resultados	No DCA1 menciona-se a necessidade de trabalho colaborativo “na ótica da implementação de práticas pedagógicas e/ou avaliativas mais uniforme” e do papel do CT mas, mais uma vez, se salienta que a solução para os problemas deve partir do aluno. É mesmo referido que “a escola não deve centrar esta análise no professor, no grupo de recrutamento [GD] e no departamento pois há problemas centrados nos alunos” No DCA2 é muito realçado o esforço dos professores em contraponto com o pouco trabalho e empenho dos alunos, suposta causa principal dos problemas de aprendizagem. É também referida a necessidade de intervenção dos encarregados de educação. Cerca de metade do texto, deste ponto da ata da reunião, diz respeito à discussão sobre o modo como foi elaborado o documento apresentado. Neste salienta-se o insucesso sempre que superior a 20%.
DCA1 - reunião de maio - reflexão sobre a avaliação final dos alunos (3.º período)	Em todas as reuniões de DC nesta altura são feitas recomendações muito formais e semelhantes. Os coordenadores realçam a importância da avaliação a cada aluno resultar de uma reflexão conjunta em GD e CT.
DCA1 - reunião de julho - são apresentados os resultados dos alunos nos exames nacionais (1.ª fase)	Surge novamente a proposta para reflexão sobre a repercussão nas aprendizagens/resultados escolares dos diversos apoios implementados ao longo do ano. Não está evidenciada em nenhuma das atas uma discussão sobre os dados apresentados. Parece que tal deverá ser apresentado nos relatórios críticos (não analisados neste trabalho)

Quadro 17 - Síntese da análise às atas das reuniões de departamento curricular, ao longo de um ano letivo.

O facto, já referido, das atas serem muito sucintas dificultou a análise pretendida. Em nenhuma ata está traduzido um amplo debate à volta dos temas. Contudo, o que está mencionado traduz, genericamente, pouco envolvimento no encontrar de respostas partilhadas, parecendo que os professores, nos debates, adotam uma atitude defensiva e pouco interventiva.

No quadro 18 encontra-se a síntese da análise resultante da leitura das atas de GD (num total de nove) correspondentes à primeira reunião do 2.º período, onde são apresentados os resultados académicos do 1.º período. Depois de uma leitura de todas as atas, encontramos pontos de discussão comuns relativamente à análise dos resultados: uma leitura dos mesmos, uma explicação/justificação para os resultados e estratégias a adotar. Nem todas as atas têm os três pontos. Centramos a nossa análise nas causas apontadas e nas estratégias definidas. Neste quadro fizemos uma referência ao número de GD que as referem, organizando-as em categorias. Nalgumas atas de GD as explicações por ano e/ou turma conduzem à repetição de causas. Nesse caso só foi contabilizado uma vez.

Análise das atas das primeiras reuniões de GD, no 2-º período - causas		
Diretamente relacionadas com os alunos		
Causas	N.ºGD	Referências extraídas das atas
Comportamento em aula dos alunos	4	A1GD1 – “discentes serem muito conversadores e pouco concentrados” A1GD2 – “comportamentos desadequados e perturbadores” A3GD2 – Os alunos “nem sempre estão atentos na sala de aula” A3GD2 – os alunos “nalguns casos, distraem-se com facilidade nas aulas e são muito conversadores”
Motivação dos alunos	4	A1GD2 – “motivação face ao saber” A2 (professor do GD1) – “a maioria dos alunos com PAPIS revela um total desinteresse pela escola” A2GD2 – “estão completamente desinteressados pela disciplina” A3GD2 – “mostram falta de interesse e de empenho” A4 - (professor do A4GD2) a disciplina “não contar para a média tem desmotivado os alunos”
Maturidade dos alunos	4	A1GD1 – “falta de maturidade das turmas” A1GD2 – “falta de autonomia e iniciativa” A1GD3 – “dificuldades de (...) aplicação de conhecimentos específicos” A2GD1 – “Os alunos são muito imaturos”

Causas	N.ºGD	Referências extraídas das atas
Hábitos de estudo dos alunos	7	A1GD1 - “a falta de hábitos regulares de estudo” A1GD1 – “o estudo individual é, visivelmente, reduzido” A1GD2 – “ausência hábitos de trabalho regular/gestão do tempo de estudo” A2GD2 – “há falta de hábitos de trabalho” A2GD3 – “a falta de hábitos e métodos de estudo no ensino básico, traduz-se num insucesso agravado no ensino secundário” A2GD3 – ausência de “estudo sistemático e constante dos conteúdos curriculares” A3GD1 – “a falta de estudo” A3GD2 – “apresentam falta de hábitos de trabalho” A4GD1 - “a falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho dos alunos”
Atitude/ empenho dos alunos em aula	6	A1GD1 – “frequente ausência de registos e de caderno organizado” A1GD1 – “A maioria não realiza os trabalhos propostos” A1GD1 - Há alunos sem manual da disciplina” A1GD1 – discentes “pouco concentrados nas tarefas da aula” A1GD2 – falta de “empenho para superarem dificuldades” A1GD2 – “falta de atenção/concentração dos alunos em sala de aula” A1GD3 – “dificuldades de concentração” A2GD1 – “alunos são muito pouco empenhados, não querem trabalhar, distraem-se com muita facilidade e não fazem os trabalhos de casa” A2GD2 – “falta de empenho dos alunos” A3GD2 - “são pouco empenhados” A3GD2 - “nem sempre estão atentos nas aulas”
Falta de pré-requisitos dos alunos	4	A1GD2 – “domínio da língua materna (...) na maioria dos alunos, não está consolidado” A1GD2 – “alunos não possuem as competências necessárias para o que é exigido na disciplina” A1GD3 – “dificuldades de leitura e interpretação documental” A2GD2 – “às dificuldades de cálculo e interpretação de enunciados” A3GD2 – “Os alunos apresentam falta de bases” A3GD2- “Os alunos trazem já dificuldades nesta disciplina dos anos anteriores”
Assiduidade/ Pontualidade	2	A1GD2 – “falta de assiduidade” A3GD1 – “absentismo”

Outras		
Causas	N.º GD	Referências extraídas das atas
Organizativas	3	A1GD1 – “Elevado número de alunos por turma” A1GD2 – “número de alunos por turma” A4 – (professor do A4GD2) “reduzida carga horária das disciplinas”
Deficiente articulação entre os diferentes ciclos	1	A1GD2 – “diferenças entre os níveis de exigência na conclusão do ensino básico e a entrada no secundário”
Orientação vocacional	1	A2GD1 – “falta de orientação vocacional”
Outros	1	A4GD1 – “factores de ordem social (pouco acompanhamento familiar, idade desajustada 18 e 19 anos etc)”

Quadro 18 - Síntese da análise das atas da primeira reunião do 2.º período dos GD – análise dos resultados do 1.º período - causas.

As causas apontadas para os resultados obtidos no 2.º período são praticamente todas centradas nos alunos, sendo que “falta de hábitos de estudo” e “atitude empenho em aula” são mencionadas por um número muito significativo de GD. Todas as outras causas colocam o problema em razões não imputáveis à ação do professor em aula: o número de alunos/turma, a carga horária, os programas, questões sociais, etc.

A reflexão sobre as planificações ou estratégias em aula está totalmente ausente.

Ainda relativamente ao conteúdo das atas a que se refere o quadro 17 parece-nos de destacar os seguintes aspetos:

1.º- No Grupo A1G2 é referido “- “Um outro aspeto importa também realçar: turmas distintas (de diferentes cursos) e com o mesmo docente, os alunos têm resultados distintos. O fator variável são os alunos que integram as turmas (havendo até continuidade pedagógica do 10.º para o 11.º) pelo que se reforça que os perfis das turmas são condicionantes das aprendizagens bem como as matérias lecionadas” – não considerando que a especificidade das turmas também terá que implicar especificidade no contexto de sala de aula e das diferentes estratégias a implementar na e com a turma.

2.º No A2G1 é referido que: (no 7.º ano) “taxas de sucesso são boas, os alunos são muito empenhados e apresentam um gosto por aprender muito pouco comum neste nível etário.” e (no 8.º ano) “as taxas de sucesso são mais baixas. Segundo os professores que lecionam estes anos, os alunos são muito pouco empenhados, não querem trabalhar, distraem--se com muita facilidade e não fazem os trabalhos de casa.” . A explicação tanto para os bons como para os maus resultados centra-se nos comportamentos e atitudes dos alunos, continuando a não considerar nunca a importância da ação docente. No A2G2 é feita uma referência muito semelhante.

Segue-se, no quadro 19, a análise das atas de GD no que se refere às estratégias propostas, onde se procedeu também a uma categorização das referências extraídas das atas.

Análise das atas das primeiras reuniões de GD, no 2-º período		
– estratégias sugeridas		
Estratégias	N.º GD	Referências extraídas das atas
Trabalho do aluno em casa	1	A1GD3 – “Promover o estudo regular (recurso a um trabalho contínuo e organizado em casa)”
Motivação	1	A1GD1 – “motivação dos alunos para a importância da aprendizagem na sua integração social e profissional”
Organizativas/ administrativas	3	A2 - (professor do A2GD3) “redução do número de alunos por turma” A2GD1 – “os professores deviam aproveitar as informações intercalares (para os EE) e registar os comportamentos e atitudes de cada aluno assim como os apoios que vão ser disponibilizados”
Orientação vocacional		A2GD1 – orientação vocacional A2GD2 - “re(orientação)”
Alunos/atitude	2	A2GD1 – “A recuperação destes alunos (...) passará em grande parte pela mudança de atitude da parte deles nas atividades de sala de aula. “ A2GD1 – “As recuperações à disciplina passam apenas por uma mudança de postura e de comportamento destes alunos dentro da sala de aula.” A3GD1- “mudança de postura, por parte dos alunos, face ao trabalho e empenho”
Apoio trabalho autónomo	1	A1GD1 – “objetivos, correção de testes e outros materiais das aulas são enviados, atempadamente, para o email”

Estratégias	N.º GD	Referências extraídas das atas
Sala de aula	4	A1GD1 – “o desenvolvimento de um trabalho mais centrado no aluno, valorizando e incentivando o trabalho na aula e em casa, bem como, procurar associar alunos para um trabalho de pares” A1GD3 - “Promover “momentos de avaliação mais curtos”, que implicam um estudo mais regular e sistemático (questões de aula, por exemplo), a fim de evitar/contrariar abranger conteúdos muito extensos.” A1GD3 - “Descodificar/clarificar linguagem específica da disciplina na análise documental (reforço da leitura e interpretação de documentos).” A2GD1 - “Elaboração de questões de aulas com o objetivo de incutir nos alunos um estudo regular, bem como, avaliar o ajustamento das estratégias previamente referidas” A2GD1 - “Reforço positivo e reconhecimento do esforço realizado, por parte dos alunos, no sentido de ultrapassar as suas dificuldades” A2GD1 - “Registo frequente do desempenho de cada aluno, no fim das aulas práticas com esclarecimento de dúvidas individualizado, no sentido de procurar incentivar um aumento no ritmo de desempenho, de trabalho autónomo, de interesse e de métodos de trabalho, dos mesmos. Tal registo permite também, às professoras, fazer uma avaliação formativa dos alunos, bem como a aferição das dificuldades dos mesmos e o ajustamento das estratégias usadas para a melhoria de resultados.” A2G1 – “Os professores deveriam também, como no básico, registar mais vezes os trabalhos de casa e fazer dentro do possível pequenas questões de aula e outras medidas de incentivo e de recuperação dentro da sala de aula” A2G2 – “proceder a uma maior solicitação dos alunos com negativa (...), durante as aulas, tendo em vista a sua recuperação”
Implicação dos Pais/EE	2	A2 – (professor do A2GD3) “encarregados de educação têm que ser implicados no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos” A2 - (professor do A2GD3) “elaboração de um inquérito aos encarregados de educação, no sentido, de perceber a sua preocupação pelo ensino/aprendizagem dos seus educandos” A2GD1 - “Reuniões frequentes com os E.E [encarregados de educação] dos alunos das respetivas turmas [uma professora menciona ter tido assim mais sucesso]” A2GD1 – Os encarregados de educação “devem fazer um acompanhamento sistemático dos seus educandos”

Estratégias	N.º GD	Referências extraídas das atas
Apoios na escola	8	A1GD1- “Sala de Estudo para, não só, tirarem dúvidas das matérias lecionadas mas para a aquisição de hábitos e métodos de estudo” A1GD2 – “Apoio individualizado em sala de estudo, sempre que possível, pelo recurso a atividades indicadas pelos professores atendendo às dificuldades específicas dos alunos.” A1GD3 – “Sensibilizar para a frequência da sala de estudo para apoio e esclarecimento de dúvidas (sobretudo para os alunos com mais dificuldades)” A2GD1 – “assessorias”, “apoios em pequenos grupos”, “tutorias”. A2GD2 – “algumas horas (ou mesmo todas) da componente não letiva dos professores, destinadas a OPA [Ocupação Plena dos Alunos], sejam canalizadas para apoio aos alunos com maiores dificuldades” A3GD1 – “apoio semanal a alunos com mais dificuldades” A3GD3 – “frequentar a sala de estudo”, “frequentar apoios” A4GD1 – “aula de apoio atribuída a todos os alunos”

Quadro 19 - Síntese da análise das atas da primeira reunião do 2.º período dos GD – análise dos resultados do 1.º período - estratégias.

As estratégias definidas pelos GD são, muitas vezes, o recurso a diferentes formas de apoio fora da sala de aula – há menção deste tipo de estratégia em oito dos nove grupos. Quatro dos grupos consideram importante alterar metodologias em sala de aula, por exemplo, com recurso a aumento do reforço positivo, alteração da forma de avaliação, dos trabalhos de casa e o recurso a trabalho de grupo em pares. Em dois dos GD é referido, nas estratégias, novamente a “mudança de estratégia” dos alunos melhorando a atitude em aula.

3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de nos questionários se considerar que a análise dos resultados e definição de estratégias se deveria centrar no professor e nas estruturas de coordenação e supervisão, a análise das atas de DC e de GD não espelham

esse trabalho. Por exemplo, o resultado obtido na alínea g) da questão 2 do questionário: “A reflexão sobre os resultados escolares, nas várias turmas/disciplinas, permite encontrar melhores estratégias para promover as aprendizagens” – reuniu a concordância de 95,5% dos professores. Contudo, a análise das atas não traduz que essa reflexão em GD/DC seja feita numa perspetiva de mudança de estratégias em aula mas mais como uma justificação de resultados ou apresentação de soluções. Estas ou são centradas em alterações nas atitudes dos alunos – exemplo: mais atentos, estudo mais sistemático – ou mais na solicitação de apoios fora da sala de aula – exemplo: sala de estudo, apoios em pequeno grupo - ou ainda alterações de gestão organizativa – exemplo: “reformulação de turmas”, “codocência” e “transferência temporária de turma como medida disciplinar corretiva”.

Nas respostas aos questionários os professores não consideraram que a análise dos resultados se faz visando o professor, mas infere-se da leitura das atas uma preocupação, durante essa análise, em explicar e desculpabilizar os docentes.

Torna-se evidente que o que é considerado como teoricamente importante e, portanto, referido nas respostas ao questionário, que se sabe no âmbito de uma investigação, nomeadamente o repensar estratégias com base nos resultados, parece difícil de concretizar na prática. Há uma postura, recorrentemente, defensiva nos debates que são transpostos para as atas.

Não sendo possível desenvolver mais no âmbito deste projeto, seria muito interessante fazer uma análise das atas de conselho de turma, para perceber se, nesse importante órgão, de coordenação do trabalho em turma, é feita uma definição de estratégias que, por exemplo, permitam superar as causas que são recorrentemente imputadas aos alunos – desmotivação, desinteresse, mau comportamento – e encontrar processos de promover melhores aprendizagens e, assim, melhores resultados escolares.

CAPÍTULO 4 – PLANO DE AÇÃO

4.1. BASES PARA A SUA ELABORAÇÃO

A análise e reflexão acerca dos resultados do estudo empírico conduziram à definição de áreas de intervenção que consideramos como prioritárias:

- Trabalho conjunto dos docentes nos diferentes DC e GD;
- Atuação do conselho de turma;
- Supervisão pedagógica em sala de aula;
- Comportamento/attitudes dos alunos;
- Formação dos docentes;
- (Re) orientação dos alunos.

Como já referido, apesar da importância atribuída pelos docentes ao repensar de estratégias, a partir da análise de resultados, e à necessidade de promover o aumento da motivação dos alunos, pouco parece ser pensado nesse sentido e, supõe-se, concretizado em sala de aula. Fernandes (2005, p. 65) refere que “Apesar das necessidades das pessoas e das sociedades atuais, os sistemas educativos continuam a basear-se em modelos em que predominam o ensino de procedimentos rotineiros, pouco mais exigindo do que a reprodução de informação tal qual é transmitida.”. De facto, da análise das atas transparece pouco investimento em alterações de estratégias em sala de aula.

Bolívar (2014) considera que é determinante investir no desenvolvimento de estratégias diferenciadoras e inovadoras. Para este autor “El núcleo de la acción docente son los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, pues, en último extremo, es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos.” (p.112).

Sendo o trabalho docente tanto mais rico quanto mais resultar de reflexão e trabalho conjunto, parece-nos determinante investir na promoção desta

atitude colaborativa nos diferentes órgãos: DC, GD e CT. Bolivar (2014) alerta para a importância de na escola se promover uma “cultura coesionada” (p.114), não deixando que as práticas docentes individuais “dependam del voluntarismo de cada professor”.

Fernandes (2005, p.66) considera que “os modelos dominantes de avaliação das aprendizagens estão sobretudo orientados para classificar, seleccionar e certificar os alunos quando o que nos mostra a investigação é que precisamos de uma avaliação que esteja essencialmente organizada para ajudar os alunos a aprender melhor, a aprender com compreensão.”

A análise dos dados recolhidos parece mostrar existir esta visão da avaliação menos como apoio à promoção de aprendizagens e mais como medição das aprendizagens.

Consideramos que as práticas pedagógicas em sala de aula e o processo avaliativo se constituem como fragilidades nesta organização escolar, pelo que propomos a formação aos docentes nestas duas áreas. Contudo, é importante que sejam momentos de debate, reflexão e colaboração, pelo que consideramos ser a oficina de formação a melhor modalidade a implementar. Os temas podem, assim, ser abordados recorrendo a uma forte componente prática de trabalho colaborativo, que apoie a promoção de uma cultura de entreajuda e reflexão partilhada.

Não podemos deixar de considerar que problemas de atitude, postura e indisciplina são entraves em sala de aula, abordamos também esta área, definindo objetivos e estratégias que nos pareceram muito importantes para que os discentes percebam a existência de regras e as vantagens/necessidade do seu cumprimento.

A escolha do percurso escolar tem sido um problema crescente. O aumento da escolaridade obrigatória e as sucessivas alterações dos percursos formativos existentes conduz a uma escolha pouco refletida e, por vezes, manifestamente inadequada, conduzindo à frustração e ao insucesso. Neste contexto, consideramos o investimento na (re)orientação vocacional como determinante.

4.2 PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA

Área de intervenção	Objetivos	Estratégias	Calendarização	Responsáveis
Trabalho conjunto dos professores: DC e GD	- Promover a vertente pedagógica do trabalho entre docentes do mesmo GD/DC, envolvendo as lideranças intermédias na construção de uma prática colaborativa	- Realização de momentos de trabalho semanais entre o diretor e os CDC - Reunião, entre CDC e RGD, antes do CP mensal - Participação dos CDC nas reuniões semanais dos respetivos GD	- Ao longo do ano	- Diretor e CDC
	- Incentivar a reflexão e análise conjunta de situações problema bem como a procura de soluções para as mesmas	- Alteração da dinâmica das reuniões de DC, tornando-as menos o espelho das reuniões de CP e mais fórum de discussão e debate	- Reuniões mensais	- CDC
	- Dinamizar a elaboração/partilha de materiais pedagógicos - Valorizar a diversidade de metodologias e estratégias educativas, aferindo estratégias pedagógicas de referência	- Estruturação dos dois tempos semanais de trabalho conjunto de cada GD para que o este se traduza numa efetiva reflexão conjunta das práticas letivas (apêndice F) - Elaboração de um dossiê de GD, na plataforma da escola, constituído pelos materiais relativos às práticas pedagógicas partilhadas em todas as disciplinas/anos - Realização de sessão com todos os docentes para partilha de boas práticas - Gestão de projetos envolvendo articuladamente todos os DC/GD atividades/projetos	- Ao longo de todo o ano	- DC e GD
	- Promover o desenvolvimento de competências transversais nos alunos, através da planificação/realização de atividades e trabalhos multidisciplinares		- Início do ano letivo - Ao longo do ano	- Diretor, CDC - CP, diretor e gestor de projetos

Área de intervenção	Objetivos	Estratégias	Calendarização	Responsáveis
Atuação do conselho de turma	- Valorizar o Conselho de Turma (CT) visando uma eficaz gestão do currículo e dos problemas existentes em cada turma - Potenciar o papel CT como órgão de deteção de problemas e dificuldades, reflexão e esboço de estratégias de atuação e consecução dessas mesmas estratégias	- Elaboração de um guião das reuniões de conselho de turma (apêndice G), visando maximizar as reflexões, permitindo o delinear conjunto de estratégias promotoras de aprendizagens, no contexto específico da turma - Promoção de reuniões de DT preparatórias da alteração proposta para a dinâmica das reuniões e, posteriormente, fazendo a análise da concretização das mesmas	- Início do ano - Ao longo do ano	- Diretor, CDT - Diretor, CDT
Supervisão pedagógica em sala de aula	- Consciencializar os docentes para as vantagens da partilha do espaço aula - Promover a partilha entre os docentes do espaço sala de aula, como uma vertente do trabalho colaborativo, favorável à melhoria da prática letiva	- Reflexão e, posterior, delinear de um procedimento para a observação de aulas entre pares, do mesmo DC/GD - Apresentação pelo diretor, presidente do conselho pedagógico, em DC/GD do procedimento proposto, para análise e indicação pelos docentes de propostas de melhoria - Recolha e integração das sugestões de melhoria - Concretização dos momentos, acordados, de observação de aulas entre pares, com posterior análise - Promoção de uma reflexão em DC e, posteriormente, CP acerca das vantagens/desvantagens decorrentes desta metodologia de trabalho	- 1.º período - 1.º período - 1.º período - 2.º e 3.º períodos - Após o final do ano letivo	- CP - Diretor e CDC - CP - CDC e Docentes - CDC e CP

Área de intervenção	Objetivos	Estratégias	Calendarização	Responsáveis
Atitudes/ comportamento dos alunos	- Diminuir o número de ocorrências disciplinares, em particular, as ordens de saída de sala de aula - Minimizar a gravidade dos problemas disciplinares - Melhorar a atitude em sala de aula	- Uniformização de critérios de atuação dos professores face a problemas disciplinares, envolvendo reflexão com todos os docentes - Conceção partilhada e divulgação cabal de um Código de Conduta que enumere, de forma simples e objetiva, as regras e comportamentos dos alunos - Apresentação e debate das regras com os alunos - Reflexão sobre a organização dos espaços escolares e clarificação a toda a comunidade das regras em cada um - Atuação rápida, mas ponderada, aquando de comportamentos inadequados - Estabelecimento de mecanismos que facilitem a aplicação rigorosa do estabelecido no Regulamento Interno e na legislação em vigor, sempre que surjam procedimentos de carácter disciplinar - Reorganização funcional do Gabinete de Tutoria e avaliação periódica, pelo grupo de avaliação interna, dos casos observados e do impacto nas suas condutas futuras - Promoção de reuniões com os EE visando uma atuação conjunta com a escola na prevenção e remediação de situações de indisciplina. - Atuação concertada de cada conselho de turma na definição e aplicação das regras definidas	- Início do ano letivo - Início do ano letivo - Início do ano - Início do ano - Ao longo do ano letivo - Ao longo do ano letivo - Início do ano letivo e no final de cada período - Início do ano, final de cada período - Reuniões de CT e, durante as actividades letivas	- Diretor, CDC e psicólogo - Conselho de diretores de turma - DTs - Direção - Docentes e assistentes - Diretor - Diretor e Grupo de autoavaliação - Diretor, CDT e DTs - Professores CT

Área de intervenção	Objetivos	Estratégias	Calendarização	Responsáveis
Formação dos docentes	- Melhorar as competências dos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas e didáticas que permitam a diversificação e adequação dos processos de ensino/aprendizagem - Adequar o processo avaliativo centrando-o mais na ajuda aos alunos a aprender melhor e não só como meio de classificação - “medição” - das aprendizagens	- Concretização de duas oficinas de formação em duas áreas: diferenciação de práticas pedagógicas em sala de aula e avaliação formativa das aprendizagens - Integração em cada uma das oficinas de formação de elementos de todos os GD - No final, dedicar um dia de trabalho conjunto, com todos os docentes da escola, para reflexão e partilha do trabalho desenvolvido	- Durante o 1.º período, iniciando, se possível, antes das atividades letivas. - Reflexão conjunta no final e/ou início do ano letivo seguinte	- Escola em colaboração com o Centro de Formação: formadores internos ou externos
(Re)Orientação dos alunos	- Proporcionar orientação vocacional a todos os alunos de 9.º ano, até final do 3.º período - Reorientar, atempadamente, os alunos com perfil desajustado ao percurso formativo frequentado - Envolver/responsabilizar os pais/EE na construção dos percursos escolares dos seus educandos	- Desenvolvimento do processo de orientação vocacional a todos os alunos de 9.º ano, com reflexão conjunta com aluno e EE dos resultados deste processo - Detecção, nas reuniões intercalares de 1.º período, de alunos que necessitem de reorientação para que se evite o atraso no percurso escolar dos mesmos, articulando com os respetivos EE e o DT - Levantamento de todos os casos de insucesso na formação específica, no ensino secundário, em todos os períodos, e atuação em conformidade, articulando com os respetivos EE e o DT	- Ao longo do ano - Após reuniões intercalares de 1.º período e final do 1.º período - Ao longo do ano	- Psicólogo e DTs - Psicólogo, DTs, Grupo de autoavaliação e direção - DTs , Grupo de autoavaliação e direção

REFLEXÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido decorreu da percepção da existência de formas de pressão para que nas escolas se obtenham resultados académicos cada vez melhores e, conseqüentemente, da preocupação com as implicações dessa pressão nos atores educativos, bem como com as eventuais alterações na dinâmica das escolas.

Considerando que a qualidade das aprendizagens deve ser a preocupação primeira de qualquer organização escolar, pretendemos, percebendo os problemas sentidos, encontrar respostas positivas, promotoras de melhores aprendizagens.

O estudo, circunscrito a uma escola, envolveu entrevistas aos coordenadores dos departamentos curriculares e dos diretores de turma, em painéis, e questionário aplicado a todos os docentes. A reflexão a partir dos resultados destes dois instrumentos levou-nos a proceder também à análise de atas de departamento curricular e grupo disciplinar.

As respostas dadas pelos docentes, essencialmente nos questionários, não foram concordantes com o que está traduzido nas atas analisadas. Os resultados parecem indiciar que os professores sabendo o que deve ser feito não o conseguem implementar.

Com o plano de ação estratégico pretendemos definir objetivos e delinear estratégias que permitam canalizar esforços na concretização da pretendida melhoria das aprendizagens.

O estudo deixa em aberto outros campos de investigação, nomeadamente: a análise do papel dos conselhos de turma, a observação das dinâmicas de sala de aula e, num contexto de investigação-ação, envolver os atores educativos numa reflexão promotora de eventuais alterações das suas práticas.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. G. (2013). O impacto dos resultados escolares na dinâmica de uma organização escolar. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Retirado de http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2966/1/msc_mgfctabreu.pdf
- Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Machado, J. & Alves, J. (orgs), *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas*. Porto, Universidade Católica Editora.
- Barroso, J. (Org.) (2003). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2010), *Como Realizar um Projeto de Investigação*. 5.^a Edição. Lisboa: Gradiva Publicações
- Berger, G. (2009). A investigação em educação - Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 28. http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, p.36-45.

- Bogdan, R. et al. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a educação. In Machado, J. & Alves, J. (orgs), *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas*. Porto, Universidade Católica Editora.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C. (2007). Organizações e Comportamento Organizacional: Metáforas, profecias e realidade. In Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C.(orgs). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH. pp37-50.
- Delgado, J. e Martins, E. (2001) *Autonomia, administração e Gestão das escolas portuguesas, 1974-1999 Continuidade e Rupturas*. Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, Lisboa.
- ESFV, Escola Secundária Filipa de Vilhena (2013). *Projeto Educativo*.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In *Futuro Congressos e Eventos (Ed.)*, Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos
- Governo de Portugal (2013). *Um Estado Melhor*. Proposta aprovada em Conselho de Ministros de 30 de outubro.
- IGEC – Avaliação Externa das Escolas – avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011
- IGEC (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – relatório final*.
- Lima, L. (2010). Investigação e investigadores em educação. Anotações críticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.12, pp. 63-72. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Palhares, L. L. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-79. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1109/919>
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática, Actas do Encontro Sociedade e Educação. Lisboa: Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Stoer, S. (2009). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, vol. XIX, pp. 793-822. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro - Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro – Define o regime jurídico de autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas.
- Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio - Define o Regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio - Define o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de Educação Pré – Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril – Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho - Altera o Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto – Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho – Despacho da organização do ano lectivo 2015-2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Guião da entrevista em *focus group*

Assunto	Informações/Questões para debate
Explicação inicial	Contextualização do estudo
Caracterização dos participantes	- idade - tempo de carreira e na escola - formação - cargo - tempo no cargo
Perceção de formas de pressão para a obtenção de melhores resultados	- Sente-se na escola a necessidade de procurar sempre melhores resultados escolares? - Como é percecionada? - Essa pressão tem-se mantido constante? Tem aumentado? Ou diminuído? - Qual ou quais pensa serem as razões? - São mais externas ou internas? Exemplos? - Considera benéfico ou não? - Como têm reagido os docentes, alunos e pais?
Análise dos resultados escolares e Importância dada a essa análise	- Considera importante fazer uma análise continuada dos resultados escolares? Qual(ais) a (s) razão (ões)? - Em que momentos considera que deve ser feita? - Como deve se feita essa análise? - Como devem ser divulgados os resultados dessa análise? - Que consequências decorrem dessa análise? - Consideram que aqui na escola se dá demasiada ou pouca importância aos resultados escolares?
As alterações à dinâmica escolar	- Têm sido implementadas alterações da dinâmica e organização escolar nos últimos anos, visando a melhoria dos resultados escolares? Exemplos? - Qual o envolvimento dos docentes nessas mesmas alterações? - Que receptividade tem existido à alteração dessa mesma organização? Por alunos, professores e pais/EE? - Que outras alterações lhe pareciam pertinentes? - É importante ouvir os alunos para perceber as razões dos resultados que tiveram? Porquê?
Final	Sugestões

APÊNDICE B – Inquérito por questionário



Resultados escolares e alteração de dinâmicas e da organização escolar

Este questionário insere-se no trabalho a desenvolver no âmbito de um projeto de mestrado na área da administração das organizações educativas, para apresentação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Com este questionário pretendemos perceber o impacto dos resultados escolares na dinâmica/organização escolar.

Não há respostas certas ou erradas. O que importa é que cada resposta traduza a sua opinião.

O questionário é anónimo e as respostas, confidenciais, serão utilizadas somente no âmbito deste trabalho.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

***Obrigatório**

Dados pessoais

Sexo *

- ☐ Feminino
☐ Masculino

Tempo de serviço *

- ☐ Menos de 5 anos
☐ De 5 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos
☐ Mais de 21 anos

Tempo de exercício na escola *

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 3 anos
☐ De 4 a 10 anos
☐ Mais de 11 anos

Formação *

em *

Cargos exercidos nos últimos seis anos *

- ☐ Diretor de turma
☐ Representante de grupo
☐ Membro do Conselho Geral
☐ Membro do Conselho Pedagógico
☐ De outros:

Questionário

1. Na escola, quem considera que deve analisar e refletir acerca dos resultados escolares? *

Coloque por ordem crescente de importância, de 1 a 7, sendo o 1 o mais importante e 7 o menos importante.

	1 - Mais importante	2	3	4	5	6	7 - Menos importante
O Conselho Geral	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O Conselho Pedagógico	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O Grupo de Avaliação – GAVI	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A Direção	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O Departamento	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O Grupo de Recrutamento	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cada professor	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Mencione o grau de concordância com as afirmações que se seguem. *

Utilize a escala de 1 a 4, sendo o 1 – menor concordância e o 4 – maior concordância

	1 - Menor concordância	2	3	4 - Maior concordância
a) A análise dos resultados escolares deve ser feita no final de cada período.	☐	☐	☐	☐
b) Se a análise dos resultados só for feita no final do ano, já não é possível pensar em estratégias de melhoria para os alunos em questão.	☐	☐	☐	☐
c) É suficiente analisar os resultados no final de um ano letivo e, com isso, repensar o ano seguinte em termos de organização da escola.	☐	☐	☐	☐
d) A análise de resultados serve para comparar desempenhos de professores.	☐	☐	☐	☐

e) Não é possível desenvolver estratégias de melhoria das aprendizagens se não for feita uma prévia análise dos resultados dos alunos.	☐	☐	☐	☐
f) A reflexão sobre os resultados escolares, nas várias turmas/disciplinas, ajudará a melhor sinalizar problemas nas aprendizagens dos alunos.	☐	☐	☐	☐
g) A reflexão sobre os resultados escolares, nas várias turmas/disciplinas, permite encontrar melhores estratégias para promover as aprendizagens.	☐	☐	☐	☐
h) A análise dos resultados em conjunto com outros colegas, essencialmente do mesmo grupo/departamento, permitir-me-á perceber melhor como ultrapassar as dificuldades que encontro.	☐	☐	☐	☐
i) A análise dos resultados é feita, a maior parte das vezes, pessoalizando as questões.	☐	☐	☐	☐
j) Os órgãos de direção deveriam analisar os resultados e procurar refletir somente com quem tivesse resultados que se afastassem da média da turma.	☐	☐	☐	☐
k) De uma forma geral, a análise dos resultados não é algo com que me preocupe muito.	☐	☐	☐	☐

l) A preocupação com os resultados pode impulsionar os esforços para aumentar a qualidade do ensino.	☐	☐	☐	☐
m) A preocupação com os resultados leva a descuidar a vertente da missão da escola, expressa no Projeto Educativo, de formação para a cidadania, de formação integral dos alunos.	☐	☐	☐	☐

3. O que considera ser importante para a melhoria dos resultados dos alunos? *

Mencione essa importância para cada uma das afirmações que se seguem, utilizando uma escala de 1 a 4, sendo o 1 – menor importância e o 4 – maior importância

	1. Menor importância	2.	3.	4. Maior importância
a) Aumentar a carga curricular das disciplinas onde os resultados são menos bons.	☐	☐	☐	☐
b) Aumentar a carga curricular das disciplinas de exame.	☐	☐	☐	☐
c) Alterar as práticas letivas, envolvendo mais ativamente o aluno.	☐	☐	☐	☐
d) Melhorar o comportamento dos alunos.	☐	☐	☐	☐
e) Melhorar os hábitos de estudo.	☐	☐	☐	☐
f) Promover o trabalho colaborativo dos professores na planificação e preparação de aulas.	☐	☐	☐	☐
g) Criar apoios em pequenos grupos.	☐	☐	☐	☐
h) Melhorar a motivação dos alunos.	☐	☐	☐	☐
i) Treinar a resolução de questões.	☐	☐	☐	☐

j) Envolver os encarregados de educação no desenvolvimento de hábitos de trabalho nos alunos.	☐	☐	☐	☐
k) A articulação entre os docentes de cada disciplina/conselho de turma.	☐	☐	☐	☐
l) As salas de estudo por disciplina.	☐	☐	☐	☐
m) Elaborar testes iguais para todas as turmas.	☐	☐	☐	☐
n) Após a análise dos resultados das nossas próprias disciplinas, refletir sobre as estratégias que foram utilizadas visando encontrar, se necessário, metodologias mais eficazes para promoção das aprendizagens .	☐	☐	☐	☐
o) Melhorar a avaliação, aumentando os momentos de avaliação formativa.	☐	☐	☐	☐
p) Promover avaliações formais sumativas, semelhantes aos exames nacionais, em simultâneo em todas as turmas.	☐	☐	☐	☐
q) Considerar para a classificação somente os momentos formais de avaliação (testes, relatórios, trabalhos, questões de aula).	☐	☐	☐	☐
r) Negociar com os alunos dinâmicas/práticas para a melhoria do seu rendimento escolar.	☐	☐	☐	☐

4. Refira outras estratégias que considere muito importantes para a melhoria dos resultados dos alunos.



5. Relativamente às dificuldades que sente para obter a melhoria das aprendizagens dos seus alunos. *

Selecione as QUATRO que lhe parecem mais importantes

- ☐ Dificuldade em manter o controlo da turma no que se refere ao comportamento dos alunos
- ☐ Número elevado alunos/turma
- ☐ Heterogeneidade das turmas
- ☐ Obrigação de cumprimento de programas extensos
- ☐ Conteúdos muito exigentes, no ensino secundário
- ☐ Dificuldade em alterar as estratégias que já domino
- ☐ Pouco estudo por parte dos alunos
- ☐ Dificuldade em motivar os alunos
- ☐ Falta de formação pedagógica

6. Na sua atividade docente, sente que há pressão(ões) para que se obtenham melhores resultados escolares? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Relativamente à pressão, para obtenção de melhores resultados, que pode ser sentida nas escolas, escolha as QUATRO causas que considera serem as mais importantes: *

- ☐ Exigência dos Pais/Encarregados educação
- ☐ Resultados rankings
- ☐ Necessidade dos alunos obterem médias para colocação nos cursos que pretendem
- ☐ Expectativas dos Pais/Encarregados educação
- ☐ Atingir as metas do PE/Contrato de autonomia
- ☐ Resultados nos exames nacionais
- ☐ Avaliação Externa das Escolas
- ☐ Obtenção de maior crédito horário para apoios, como determinado na legislação de lançamento do ano letivo
- ☐ Necessidade de manter a procura da escola pelos alunos
- ☐ Evidenciar a manutenção da qualidade de ensino que é, frequentemente, associada à escola
- ☐ Concorrência entre escolas

8. Mencione o grau de concordância com as afirmações que se seguem. *

Utilize uma escala de 1 a 4, sendo o 1 – menor concordância e o 4 – maior concordância

	1. Menor concordância	2.	3.	4. Maior concordância
a) Quando os resultados das minhas turmas não são bons, sinto que sou colocado em causa como docente.	☐	☐	☐	☐
b) A análise dos resultados cria mau ambiente entre os colegas.	☐	☐	☐	☐
c) Os pais/encarregados de educação são muito exigentes quanto à obtenção de bons resultados pelos seus educandos e pressionam a escola para diminuir a exigência.	☐	☐	☐	☐
d) A comparação que é feita entre turmas e disciplinas é necessária para perceber onde devem ser concentrados esforços de melhoria.	☐	☐	☐	☐
e) A organização da escola tem vindo a estar cada vez mais centrada nos resultados.	☐	☐	☐	☐
f) A avaliação é, muitas vezes, condicionada pela preocupação com os resultados.	☐	☐	☐	☐
g) A preparação para os exames tornou-se uma preocupação central sendo geradora de muita ansiedade nos professores.	☐	☐	☐	☐

h) Os pais reclamam cada vez mais apoios para os seus educandos.



i) O aumento da qualidade do ensino e das aprendizagens é determinante para o aumento do número de alunos que nos procura.



9. Sugira alterações passíveis de serem promovidas na organização/dinâmica da escola visando melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e os seus resultados escolares

Enviar

APÊNDICE C – Grelhas de categorização com as afirmações proferidas no *focus group* constituído pelos Coordenadores de departamento curricular

Caracterização dos participantes	CDC1 – 47 anos; 20 anos de carreira; 18 anos de serviço na escola; licenciada e com mestrado em supervisão, 3 anos de exercício do cargo. CDC2 – 56 anos; 34 anos de carreira; 14 anos de serviço na escola; licenciada, 1 ano de exercício do cargo. CDC3 – 60 anos; 36 anos de carreira; 25 anos de serviço na escola; licenciada, 8 anos de exercício do cargo. CDC2 – 48 anos; 25 anos de carreira; 10 anos de serviço na escola; mestre, 7 anos de exercício do cargo.
Categorias	Afirmações mais relevantes
Perceção de formas de pressão para a obtenção de melhores resultados	CDC1 - Pressão dos exames no DMCE é maior porque muitas das disciplinas são específicas em cursos com elevada média; tem um peso enorme. CDC1 - Os resultados têm um peso enorme no DMCE, o estar abaixo ou acima da média nacional. CDC2 - Resposta a isto decorre da necessidade de dar resposta perante os pais e alunos face à entrada na faculdade e a necessidade de manter a qualidade de ensino (considerada com ligação aos resultados obtidos). CDC3- Imagem que a escola pretende proteger já que tem tido desde há muitos anos uma imagem de qualidade, decorrente do corpo docente e pretende-se manter essa qualidade apesar das mudanças que vão ocorrendo. CDC2- Esta imagem é importante para manter a procura. CDC1- Nos últimos anos a preocupação com os resultados tem aumentado já que tem havido alguma dificuldade em manter o nível dos resultados, e cada vez há mais concorrência com outras escolas públicas e privadas pela diminuição do número de alunos (um dos elementos - CDC4 - manifesta que a palavra concorrência, mais empresarial, choca). CDC2- A falta de alunos, por exemplo, nas artes é a maior preocupação, existência da escola artística Soares dos Reis. CDC2- Temos que nos esforçar mais para aumentar a qualidade do nosso ensino para os alunos procurarem a nossa escola. Já houve um decréscimo e agora está a aumentar outra vez a procura. CDC4- No DCSH a pressão pelos resultados relativamente às médias é menor. Como esta área se considera como menos exigente, os alunos vão como que cobrar melhores resultados. Há alguma pressão pelos EE mas perfeitamente gerível. Há, pelos alunos, uma pressão período a período para obtenção de melhores resultados, já que “em tese” são áreas mais

	acessíveis. Trabalham para médias. CDC1- Os pais nas CT têm expectativas muito elevadas já que os cursos têm, em geral, médias muito altas. Aqui faz-se às décimas. CDC 1- Os rankings levaram-nos a isto. Quando ficamos colocados numa dada posição... quando associamos pressão vêm logo à ideia os rankings. CDC 4 - É suposto os EE estarem atentos aos rankings. E estes acabam por estar associados a qualidade da escola, traduzindo o investimento que a escola faz. Era impensável colocarmos lá fora um painel a dizer “Nós não ligamos aos rankings”! CDC 1 - A procura da nossa escola não é só associada à qualidade de ensino mas também com outras questões, os alunos adoram a escola, eles são cá felizes, o ambiente da escola é um bom ambiente, um ambiente tranquilo. Os pais vão cá colocando os vários filhos. A localização também é importante. A escola é muito organizada, tranquila e segura. CDC 2 – Os professores novos também acham isso. É uma escola tranquila. <i>Nós sentimos pressão por causa do crédito horário, as inspeções, a avaliação externa. E a globalidade dos professores?</i> CDC 3 - Pouca, pouca. CDC 1 - A maior forma de pressão são os exames nacionais e o peso que lhe é dado e que decorre dos resultados. CDC4- Preocupamo-nos com resultados – classificações, porque não é possível “remar contra a maré”. Alunos e EE centram aí as suas preocupações. Mesmo os alunos se preocupam essencialmente com “o que sai para o exame” e menos com outros assuntos, importantes mas mais “laterais”. CDC 1- Os alunos focam-se nos resultados.
Análise dos resultados escolares	CDC1- A discussão dos resultados é um problema porque muitas vezes se constata mas não conseguimos encontrar estratégias para ultrapassar problemas. As nossas estratégias não se alteram. E deviam alterar-se. CDC3- Muitas vezes, a situação fica do conhecimento mas não se passa à fase seguinte. Era importante passar à fase seguinte. E era preciso passar a essa fase seguinte. Os ACP (dois tempos semanais, que fazem parte do horário do professor para reunir com os colegas de grupo) deviam ser para estes casos, deviam ter outras características. Deviam ser mais produtivos. Constatar que há maus resultados, que os alunos não trabalham, que é preciso mobilizar os encarregados de educação... isso já é um clássico. É preciso ir mais longe, encontrar respostas que no período seguinte já dê resultados. É aí que temos que trabalhar. CDC2 -Não chega constatar que há maus resultados e dizer que é preciso mobilizar alunos, e pais e que não são atentos ... isso é um clássico. CDC3- A análise de resultados é vista de forma pessoal “eu estou, enquanto docente, em cheque”. Isto faz com que os professores se fechem a análises mais distanciadas, mais livres. Não procuram alterar a sua prática letiva porque consideram que não é a causa dos resultados menos bons. CDC 2 – A culpa é sempre dos alunos. Nunca é nossa.

	CDC1- A culpa vai estar sempre nos alunos. Quando coloco a culpa sempre no outro, não tenho que mudar estratégias. Não sou eu que estou errada, são os alunos que têm que estudar mais, os pais controlar o estudo. O que queríamos, o que fazer para ser diferente. Devia ser uma análise de grupo já que se supõe que há um trabalho conjunto. CDC3 – O que posso fazer para alterar? Uma autocrítica. O que posso fazer diferente? CDC2 – O que posso alterar? CDC1 – Se eu vejo isto como um ataque pessoal, nunca vou considerar que a culpa está em mim.
As alterações à dinâmica escolar e constrangimentos	CDC1- A escola responde a esta pressão (DMCE) com os reforços às disciplinas com exames nacionais, reafetação dos recursos humanos - Temos que trabalhar em como melhorar os resultados através novas estratégias. <i>A escola não mudou o seu PE, onde não é só esta aprendizagem académica que importa. E os valores? E as atitudes? E a formação integral?</i> CDC3- Mas há uma grande mobilização dos professores relativamente a esta vertente da cidadania (...) por vezes ingloria. CDC1 - No DMCE há uma enorme resistência por parte de alguns professores para outros projetos que lhes roubem aulas, que lhes tirem tempo para o cumprimento dos programas. Sentem a pressão para obter os resultados expectáveis, pelos alunos e EE, para não ficarem mal no retrato. CDC2- Agora as disciplinas com exame têm mais tempo mas não são implementadas estratégias que alterem a dinâmica de aula. Acaba por se dar só mais do mesmo, os reforços. CDC1 -Por outro lado, os programas mudam, há que se adaptar e isso leva tempo. As estratégias pedagógicas vão melhorando ao longo do tempo que lecionamos os programas mas os programas, as directrizes estão sempre a mudar. CDC4- Ainda só experimentamos alterações de mais tempo e não da qualidade do tempo com os alunos, planeada conjuntamente. CDC1- O professor tem que estar muito familiarizado com o programa, com as questões de exame. Nem todos os professores estão à vontade para mudar, para experimentar novas estratégias. CDC2 -O professor tem que ser flexível e nem todos conseguem ser. Não se tem que seguir rigidamente o planificado, pode-se alterar quando o desenrolar da aula o parecer tornar melhor. CDC2- os resultados alteraram-se aqui e nas outras escolas também porque a escolaridade se tornou obrigatória até ao 12.º ano e não há muitas alternativas e os profissionais não são bem vistos. <i>Como é que os alunos que estão a ter piores resultados são envolvidos nas estratégias para inversão dessa situação?</i> CDC3 -Tem que se rentabilizar muito bem os problemas e dúvidas de momentos de avaliação. CDC3 - Quando os alunos têm muitas dificuldades (caso do inglês) motivação pela clara definição das dificuldades de conclusão do secundário fazendo exame do inglês. Irá haver apoios para os alunos do secundário e básico com mais problemas, em grupos de nível.

	CDC3 -Os problemas têm sido resolvidos com mais do mesmo, apoios. As salas de estudo têm sido úteis para casos como o português. CDC3- Os colegas que ficam com o 12.º ano em português têm sido determinantes para o sucesso desta disciplina. CDC1- As estratégias de recuperação parecem não ser possíveis pelas turmas muito grandes, turmas heterogéneas e a necessidade de cumprimento dos programas. Como retrabalhar matérias que ficaram menos consolidadas? As “famosas” questões de aula são uma estratégia para ultrapassar estas falhas. CDC3- A avaliação formativa é feita? Como? Que estratégias para ultrapassar? É muito difícil nestas condições. <i>Cá temos o ACP, são duas horas por semana com todos os docentes do mesmo grupo juntos. O que se pensa aí para ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos, a melhores aprendizagens e, supostamente, a melhores resultados?</i> CDC2- Mais uma vez isso se prende com as estratégias de aula. Em DGA há alunos muito bons e outros que não percebem nada. Eu implico os colegas na recuperação dos outros colegas. O bom fica empenhado a ajudar o que não sabe e o outro gosta disso. As aulas ficam um pouco desorganizadas mas é bom. CDC4 - E há partilha dessas práticas? Os outros colegas fazem isso? CDC3 - As inúmeras mudanças de planta de sala traduzem alguma dificuldade em perceber como dispor alunos melhores e piores, melhor comportados e pior comportados. CDC 3 - Os inúmeros elementos de avaliação que são muitas vezes determinados pelos programas – testes, exposições orais, fichas de leitura – implicam que às vezes parece que se fazem momentos de avaliação e se dá aulas nos intervalos! Isto também retira possibilidade para o desenvolvimento de outras actividades. E há os critérios de avaliação. Se calhar não são iguais aos de outras escolas. Precisamos sempre de 2 testes de avaliação? E não é para nos pouparmos (mas também É). Havia tempo para fazer avaliações formativas. CDC 1- Precisávamos de ter formação sobre avaliação. Temos alunos diferentes, condições diferentes e mantemos a mesma avaliação. CDC1 -Ainda há quem tenha essa forma e capacidade de trabalho mas estão no seu reduto, não partilham práticas que podiam ajudar numa fase que tivemos uma tão grande mudança de quadro. CDC4 -Mas não partilham é o final. Porque não partilham? Não querem? É uma questão de liderança? Não conseguem “passar” a mensagem? Não tem um grupo tão receptivo a receber novas experiências? É um misto de situações. CDC1 - No mesmo grupo temos diferentes personalidades, formas diferentes de lecionar, com os mesmos bons resultados. <i>Mas com partilha?</i> CDC 1- Sem partilha, com formas muito diferentes de lecionar, com maneiras de estar diferentes. Mas trabalham os miúdos da forma certa. São dos colegas que têm melhores resultados CDC 2 -O que a Lurdes perguntava relativamente ao modo como envolvemos os alunos na estratégias a seguir para a sua recuperação das suas dificuldades. Mas eu digo: como são envolvidos nas suas aprendizagens. Essa é a parte importante. Se o aluno não estiver contente na aula, se não quiser aprender, não vais conseguir nada.
--	--

	(há cá um caso.....) Não há uma cartilha... CDC 3 - Há cá ainda uma “velha guarda” (não tem a ver com a idade) que resiste a que o aluno tenha que participar. Não pode ser só observador. <i>Temos dois tempos semanais de trabalho conjunto dos docentes, como é que não conseguimos que haja esse debate, esse trabalho?</i> CDC1 -Há pessoas muito diferentes e não conseguimos, muitas vezes, implementar o que outros fazem bem. São personalidades muito diferentes. CDC2 - Partilhar implica abrir a tua sala aos outros. CDC3 - Nalguns casos não vai ser fácil mas vamos tentar (como já tínhamos combinado, conversa em torno dessa experiência em curso no corrente ano letivo). CDC2 - Vamos falar da partilha da prática letiva, não da preparação mas da aula. Irmos à sala de outro e alguém vir à nossa sala e, assim, haver apoio mútuo. Estamos a sentir como sendo preciso, útil. CDC3 - Vai ajudar porque vai naturalizar o processo e são práticas que devem ser seguidas. Noutro dia chamávamos partilha pedagógica para tirar o peso de avaliação. CDC1 - Isto permite partilhar problemas. Quando guardamos um problema para nós, eu acho que ele adquire uma carga muito maior. Se partilharmos perde metade da carga. Eventualmente pode ajudar a ver qual é o caminho, em situações que não estamos a conseguir ultrapassar.
Final	<i>Alguma outra questão? Alguma sugestão?</i> CDC3 - Gostaria de saber o que é feito nas outras escolas. Nós, a direção principalmente, temos tido uma preocupação muito grande na alocação dos recursos humanos, procurando obter com isso melhores resultados. CDC1 -Há um problema importante decorrente da inadequação de estratégias pedagógicas ao tipo de alunos que temos. A imaturidade dos alunos também tem sido um problema. CDC2- Claro que há escolas que têm públicos diferentes, que tem explicadores. CDC4 - Vocês dizem que “é aqui e nas outras escolas”. O que faz diferente A ou B? CDC3 - Devia-se investir em formação pedagógica. Há investimento em formação científica mas não há em pedagógica e já passou muito tempo para a maioria dos docentes. CDC1? - Mas percebo os nossos colegas. Temos que nos preparar muito para os programas e há que estar permanentemente actualizado e é aí que investem. <i>Mais alguém pretende acrescentar alguma coisa?</i> CDC2 - Reafirmo que é preciso muito manter os alunos motivados, a querer aprender. Sem isso... CDC4 -Temos que motivar mais os alunos.

APÊNDICE D – Grelhas de categorização com as afirmações proferidas no *focus group* constituído pelos Coordenadores de diretores de turma

Caracterização dos participantes	CDT1 (ensino básico) – 55 anos; 32 anos de carreira; 10 anos de serviço na escola; licenciada, 10 anos de exercício do cargo (com 2 de interrupção) CDT2 (ensino secundário) – 57 anos; 36 anos de carreira; 25 anos de serviço na escola; licenciada, menos de 1 ano de exercício do cargo. CDT3 (ensino secundário) – 64 anos; 34 anos de carreira; 25 anos de serviço na escola; licenciada, 5 anos de exercício do cargo.
Categorias	Afirmações mais relevantes
Perceção de formas de pressão para a obtenção de melhores resultados	CDT3 - Da parte dos pais nota-se claramente (pressão para obtenção de melhores resultados) Mas também há abordagens positivas. Ainda esta semana tive uma mãe que veio à escola para saber como poderia ajudar a melhorar os resultados do filho. Mas há claramente o outro lado, que talvez seja o mais frequente. Não há uma tentativa de alterar alguma coisa em casa, acompanhar de forma diferente o percurso escolar dos alunos, procurar que estejam com mais atenção, não cheguem atrasados... CDT2 - Procurar causas. Não tem a ver com isso mas querem que tirem melhores notas e exercem pressão sobre os professores. <i>Porquê?</i> CDT2 - É principalmente pela entrada na Universidade. Não haja dúvida. Eu nunca senti uma pressão dos pais assim muito grande. Só num caso, uma enorme pressão de um pai para ele ter melhores resultados. CDT3 - Mas fazem chantagem. Nunca te fizeram chantagem? Se não tira melhores notas, o aluno vai sair. E, às vezes, tiram. CDT1 - No básico, e particularmente nos nonos, sempre a maior preocupação com o português e a matemática porque tem exame. Às vezes, numa perspetiva muito positiva, ficam preocupados (...) tentando saber se o ensino básico os prepara para o ensino secundário. (...) Às vezes dizem “o meu filho até tem positiva mas não sinto que esteja preparado para acompanhar o ensino secundário”. (...) CDT2- Acho que se liga muito pouco aos rankings CDT2 - Acho que não, tem pouca. Como professora da escola e como diretora de turma gostaria que estivéssemos no TOP! CDT3 - Tem consequências, como diretora de turma sinto. Os pais falam muito. CDT1 - Também é motivo de seleção da escola, para alguns pais.

	CDT2 - Mas no Conselho geral (a CDT1 foi do CG muitos anos), nunca vimos os pais questionarem muito. Encararam... era pouco discutido. Eram discutidos os resultados, sempre levaste o relatório, mas o interno. Não me lembro de grandes discussões. Eram mais discutidos os resultados internos do que os externos. CDT1- A análise dos nossos resultados, comparar com a média nacional pode ser mais importante para a ferir o nosso trabalho do que propriamente os rankings. CDT2 - Mas nós queremos projetar a escola no exterior. CDT1 - Queremos é que os nossos alunos tenham bons resultados CDT3 - Tem influência. CDT2 - Nas conversas informais que vamos tendo, nota-se que aqui na nossa escola há uma cultura de apoiar os alunos. Noutras escolas alunos fraquinhos, que noutra escola teriam um 8 ou um 7, nunca teriam o 10 para ir a exame, seria sem dó nem piedade. Aqui vão como alunos internos. E essa cultura é generalizada em todas as disciplinas. CDT1 -Tentar recuperar e dar uma oportunidade. CDT2 - Porque muitas vezes ouve-se dizer que há anos em que o exame pode ser mais fácil, cá damos oportunidade. E damos o 10 ou o 11 para ir a exame, e ir confortável. CDT3 - Mas isso tem o reverso da medalha porque depois descemos nos rankings!... É perverso.
Análise dos resultados escolares e Importância dada a essa análise	CDT3 - Mas muitas vezes é decorrente da avaliação. A avaliação deve ter uma espécie de feedback sobre os professores. O que noto no meu grupo, e deve ser muito semelhante no resto da escola, nós fazemos, frequentemente, os testes com as mesmas matrizes, com os mesmos conteúdos. Muitas vezes procuramos perceber porque é que umas turmas têm diferentes resultados, com o mesmo teste, e procuramos acertar estratégias dentro de cada turma. De uma forma absolutamente natural, do que deve ser a avaliação dos alunos. CDT2 - Sinto que tem havido uma maior reflexão crítica acerca dos resultados, de forma mais sistemática, mais regular. Já consideramos como natural essa reflexão. CDT1 - A reflexão que se faz de forma mais sistemática, e não em momentos mais formais como se fazia há uns anos permite detetar problemas mais precocemente. Se aparecer situações que devam ser melhoras, mais rapidamente podem ser atalhadas. E há entre ajuda entre os elementos do grupo. CDT2 - Muito grande CDT3- E definição de estratégias. CDT2 – Esta reflexão crítica cada vez nos preocupa mais. CDT2 – (análise dos resultados dos exames) Acho que há uma preocupação pelo que vem nos dados. Como nós identificamos as pessoas dos grupos, as disciplinas. Acho que é bom, põe-nos proactivos.
As alterações à dinâmica escolar e	<i>Foram criadas cá na escola, para dar resposta, algumas dinâmicas novas nos últimos anos?</i> CDT2 - Sim as autoavaliações, as aferições de notas, a reflexão no final de cada período, a preocupação em perceber os

constrangimentos	resultados, como se pode melhorar CDT2 - Ultimamente o que temos vindo a fazer, e pode não ser só em consequência desta apreciação crítica, que cada vez nos preocupa mais, temos vindo a reforçar no grupo a actividade conjunta, o trabalho colaborativo, a partilha de materiais, é quase diário. A partilha de filmes. CDT1 - Eu penso que em determinados grupos não, não em todos da mesma forma. CDT3 - Nota-se como diretores de turma. Até em termo daquilo que acontece no final dos períodos e aparece nas pautas. A diferença que há de classificações nas mesmas disciplinas e nos mesmos anos. CDT3- Sim, mas é muito difícil (o trabalho do diretor de turma). (...) Porque as pessoas pensam que é uma ingerência no trabalho do grupo. CDT2 – O perceber que as classificações são responsabilidade do conselho de turma ainda não está muito interiorizado. Às vezes começo o conselho de turma a referir que a avaliação é da responsabilidade de todo o conselho. CDT3 – Sentia-se isso especialmente com alguns grupos. CDT2 - As salas de estudo, o encaminhamento para a reorientação, as aulas de reforço, (no último ano em disciplinas de exame). Reflete uma preocupação da escola e disponibilidade para promover a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos. E são muito úteis. CDT3 - A avaliação que cá se faz centra-se mais na formação do que na classificação. CDT2 - Mais nas aprendizagens... porque a grande percentagem é nos conteúdos. Valorizam-se os conhecimentos. Se bem que haja em todos os grupos uma percentagem muito grande para o comportamento (10-15%). Às vezes valorizamos até excessivamente o comportamento. CDT1 - Em termos de actividades de enriquecimento curricular temos reduzido mas um pouco pelo contexto. Reduzimos o número mas tentamos seleccionar aquelas que nos parecem fundamentais. CDT2 - Diminuímos mas tentamos não descurar essa área CDT3 - Estamos muito focados nos conteúdos porque temos que estar. CDT2 – Eu não acho. CDT3- Porque nos anos de exame, com reforços, acabamos por centrar muito os alunos no que é o exame, o que vai ser, a sua preparação. Mas fazemos um esforço muito grande para a partir dos conteúdos dar uma formação muito alargada. Mas os exames formatam muito. CDT1- A escola procurou dar uma resposta maior ao problema das disciplinas com exame – por exemplo, os reforços a português e matemática no 9.º ano. Mas seria impossível dar a mesma resposta a todas as disciplinas. A preocupação no ensino básico não é só esta dos conhecimentos mas também desta componente da formação global, das atitudes e valores. <i>Só mais uma questão, vocês têm que ir para as aulas, como conseguir que o aluno perceba as dificuldades e o que ainda tem que fazer. Temos como prática envolver os alunos? E se sim como o fazemos?</i>
--------------------------------	--

	CDT3 – Eu considero muito importante fazer aquilo que fazemos no final do período -a auto-avaliação -. É muito importante. CDT1 - E antes disso. CDT3 – E até lá: na correção dos testes, na cotação. Explicando os elementos de avaliação. Deverão ser um fator de feedback para professores mas também para os alunos. Os elementos de avaliação devem constituir um feedback não só para o professor mas também para o aluno. <i>Mas só no final do período?</i> CDT3- Não. Eu ao indicar como é classificadaa resposta, estou a indicar que tens que melhorar aqui ou ali. Faço-os analisar e comparar com a correção: aqui foste fantástico, aqui tens que melhorar. CDT1 – Há outro elemento que pode ajudar. Quando se definem os critérios para avaliação. CDT2 - Eles têm que saber quais são os critérios e por que falharam ou não. CDT3 – Eles têm que perceber à partida quais são os critérios de avaliação e depois perceber onde falharam. <i>Só uma última pergunta, acabou de tocar, nós cá, professores, conseguimos reagir, alterando práticas de sala de aula face a resultados que foram obtidos? OU não temos conseguido isto? E se o grupo tem sido envolvido?</i> CDT2 - Acho muito difícil. Mas é um trabalho que devíamos fazer. Os professores deviam identificar casos de alteração de desempenho e discutir em grupo estratégias para superar dificuldades. CDT1 - A situação é complexa porque as turmas são heterogéneas. As respostas são possíveis para grupos pequenos. CDT2 – E as turmas são muito grandes. CDT2 - Mas também é importante questionar. Saber se há causas externas ou se há coisas que aqui podemos fazer e, às vezes, de forma tão fácil. CDT3 - Devemos envolver os pais. Nós temos um outro olhar. Sabemos o resultado dos alunos na aula, o comportamento do aluno. O contacto com o EE, as informações que ele nos pode dar, ajuda-nos a ter outro olhar o aluno de uma forma mais individualizada, a percebê-lo melhor e a conduzir melhor a sua aprendizagem.
Final	<i>Temos que concluir, foi o tempo que tivemos disponível. Obrigada a todas</i> <i>Não houve tempo para mais reflexão</i>

APÊNDICE E – Extratos das atas de Departamentos Curriculares e Grupos Disciplinares

A ordem de trabalhos das atas dos diferentes DC é muito semelhante e as atas resultantes também se assemelham bastante. Nesta escola, após cada reunião de CP, seguem-se as reuniões de DC na mesma semana e as GD ocorrem todas as semanas, com exceção das semanas em que há reunião de DC. Contudo, nos grupos só há, por norma, uma ata formal na reunião da semana a seguir à reunião do DC.

Extratos das Atas de DC – Ao longo do ano letivo
Reunião de setembro DCA1- ponto de análise: “Análise dos resultados do ano letivo anterior e elaboração do Plano de Melhoria”
(...) “A professora Y perguntou quais as conclusões tiradas da análise feita aos resultados [pelo CP] para aferir das razões do agravamento deste insucesso e quais as estratégias propostas para a superação desta tendência. O coordenador de Departamento transmitiu que o Conselho Pedagógico apenas fez uma primeira apreciação dos elementos estatísticos recentemente organizados e dados a conhecer àquele órgão, devendo os mesmos ser alvo de uma mais aprofundada análise numa reunião posterior. Ambas as estruturas – Conselho Pedagógico e Departamentos – deverão debruçar-se sobre a realidade dada a conhecer, no intuito de se definirem estratégias e medidas a implementar com vista à melhoria/correção da situação ora detetada, entendida como negativa.”
Reunião de outubro DCA1– ponto de análise: “Recolha de contributos para o Plano de melhoria com base na análise dos resultados feita em GR”
“Os elementos apresentados suscitaram uma reflexão do departamento, apoiada no conhecimento que cada um tem sobre a nossa escola. A discussão efetuada permitiu a apresentação de algumas sugestões, nomeadamente no âmbito da constituição de turmas: - reformulação de turmas, no final de cada ano letivo, caso se identifiquem grupos disfuncionais. Evitar que alguns alunos fiquem “condenados” a permanecer por três anos no seio de um grupo que impede / não favorece uma atitude positiva face ao trabalho, necessária ao processo ensino-aprendizagem; - co docência para turmas/disciplinas consideradas mais problemáticas, quer em termos de aproveitamento geral quer em termos de comportamento, empenho na aprendizagem e concentração nas tarefas propostas; - considerar a transferência temporária de turma como medida disciplinar corretiva para alunos cujo comportamento é manifestamente perturbador, fazendo uso da alínea e), do artigo 26.º do estatuto do aluno e ética escolar.”

Reunião de outubro DCA2– ponto de análise: “Recolha de contributos para o Plano de melhoria com base na análise dos resultados feita em GR”
“Da reflexão e discussão conjunta estabelecida nesta reunião, vários professores manifestaram a opinião de que os resultados estão longe de serem considerados maus e que as variáveis intervenientes nesses resultados são tantas e tão diversas que é exagerado querer que os professores façam mais e melhor. Foi igualmente referido que a procura da escola por novos alunos, para o décimo ano, mostra um aumento de alunos com níveis de aproveitamento considerados baixos. Por outro lado, a reorientação de alunos claramente mal colocados vocacionalmente tem sido um aspeto positivo da atuação da Escola e, em particular, dos Diretores de turma e Conselhos de turma. A Escola é conhecida por ter um Plano de Atividades com Projetos sem dúvida cativantes e isso é um ponto forte, mas foi realçado por alguns professores que a componente letiva, a sala de aula, tem de oferecer aos alunos um elevado nível de preparação dos professores, deve exigir dos alunos trabalho igualmente exigente e rigoroso, uma vez que no fim dos ciclos ou do ano letivo fazem Exame Nacional em muitas das disciplinas, concretamente deste Departamento.”
Reunião de janeiro DCA1 – ponto de análise: Diagnósticos e propostas de melhoria produzidos pelos diferentes Grupos de Recrutamento, relativamente aos resultados obtidos pelos alunos, na sequência do trabalho desenvolvido no primeiro período.
“A afetação do crédito horário da Escola para disponibilização de apoios aos alunos/turmas será determinada pela Direção, perspetivando-se desde já inviável a atribuição da maioria dos apoios preconizados pelos Conselhos de Turma.”
Reunião de fevereiro DCA1 – ponto de análise: apresentação de um documento, já analisado em CP, elaborado pelo GAVI (grupo de avaliação interna e direção).
“foi dado conhecimento de um documento (quadro síntese, entretanto, apresentado aos membros do conselho pedagógico) com os pontos fortes e áreas de melhoria relativas ao domínio do ensino e da aprendizagem. Este documento foi elaborado pelo GAVI que, devido ao número de horas atribuídas aos apoios e reforços curriculares, fará incidir (este ano letivo) as suas análises nesta componente.”
Reunião de abril DCA1 – ponto de análise: análise dos resultados do 2.º período.
“A Direção e os coordenadores de departamento curricular elaboraram um documento de análise dos resultados escolares do 2.º período, destacando algumas situações para reflexão por parte dos Departamentos e Grupos de Recrutamento no sentido de encontrar soluções para a desejada melhoria dos resultados. Os elementos apresentados suscitaram uma análise do Departamento, apoiada no conhecimento que cada um tem sobre a nossa escola. (...) Na ótica da implementação de práticas pedagógicas e/ou avaliativas mais uniformes, o coordenador de departamento realçou alguns aspetos, que no seio do mesmo grupo de recrutamento poderão ser pertinentes, como por exemplo a verificação da aplicação de critérios gerais e específicos, a equidade e diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados ou a facilitação dos mesmos materiais de apoio. Foi também discutido o papel de cada docente enquanto elemento do conselho de turma uma vez que as classificações são da responsabilidade deste órgão. Parece haver necessidade de aprender a questionar/ partilhar as propostas de classificação, apreciar as

propostas com base nas informações justificativas e na situação global dos alunos. A escola não deve, no entanto, centrar esta análise no professor, no grupo de recrutamento e no departamento curricular pois há problemas centrados nos alunos. A escola organizou-se internamente para disponibilizar recursos (salas de estudo, por exemplo) que os alunos não estão a rentabilizar.

Na sequência desta discussão, a colega X levantou ainda a questão da existência de alunos pouco empenhados e, muito particularmente, da ocorrência cada vez mais frequente de situações de plágio. A ponderação deste tópico levou o Departamento a considerar que o Regulamento Interno deve incluir nos critérios gerais de avaliação normas/procedimentos a aplicar em casos de infração deste tipo, de modo a salvaguardar estas situações.”

Reunião de abril DCA2 – ponto de análise: análise dos resultados do 2.º período

“Sem apresentar juízos de valor sobre os dados que constam nesse documento, é, no entanto, aí assinalado como situação de alerta a existência em qualquer turma de 20% de insucesso, justificando-se, portanto, nesse caso e segundo o CP, uma reflexão sobre essa e outras situações problemáticas, dentro dos grupos de recrutamento.

Da generalidade das intervenções sobre este assunto - e sem por em causa a pertinência da análise destes dados para a autoavaliação de cada escola - foi apontado ao critério avançado, 20% de negativas, um excesso de penalização para bastantes disciplinas deste Departamento. São elas disciplinas com Exame Nacional Final e em que os alunos revelam recorrentemente dificuldades, apesar de todas as estratégias que a Escola e os seus professores têm posto em prática com recurso inclusivamente a muito esforço pessoal, horas de trabalho e dedicação. Foi salientado que mais uma vez, está a esquecer-se que o trabalho pessoal dos alunos é uma variável a ter em conta e que os professores dominam apenas muito parcialmente, refletindo-a nas classificações. Os alunos e seus encarregados de educação devem ser alertados para as suas responsabilidades ao nível do empenho e do esforço pessoal que os jovens investem, ou não, na sua preparação individual.”

Reunião de maio DCA1 – ponto de análise: reflexão sobre a avaliação a fazer no final do ano letivo.

“A análise global das avaliações tem que ser feita antecipada e cuidadosamente pelos diretores de turma com o objetivo de tornar a reunião do conselho de turma mais produtiva.

Deve haver um cuidado muito grande na aplicação dos critérios gerais e específicos de avaliação. Cada professor deve refletir conjuntamente com os restantes elementos do grupo de recrutamento sobre as propostas de avaliação que vai levar a conselho de turma. Por esta razão, na semana de 1 a 5 de junho deve ser realizada uma reunião de grupo de recrutamento (no horário do ACP), para análise das avaliações dos alunos a frequentar ano de exame. Nas avaliações respeitantes a alunos que frequentam anos sem exame nacional o representante de grupo deve promover os momentos de reflexão em horário conveniente pelo menos para os docentes que lecionam o mesmo ano/disciplina.

O conselho de turma, sempre que surgirem dúvidas, deve analisar a proposta de avaliação e tomar uma decisão sobre a mesma. Deve ser tido em atenção o perfil global do aluno e a sua evolução ao longo do ano, tal como referido nos critérios de avaliação gerais de escola.”

Reunião de julho DCA1 – ponto de análise: apresentados os resultados dos alunos nos exames nacionais.
“Foram apresentados os resultados alcançados pelos alunos da Escola nos exames dos ensinos básico e secundário realizados. Após a análise dos resultados, os Grupos devem refletir se os apoios, salas de estudo, oficinas ou reforços estão a surtir efeito. Os recursos humanos envolvidos neste processo são muitos, pelo que é necessário efetuar um balanço rigoroso para se decidir da sua continuidade nestes moldes ou, eventualmente, noutros.”
Extratos das Atas da reunião de janeiro e cada DC e respetivos GD – Análise dos resultados do 1.º período
Reunião de Departamento Curricular A1
“Estão a ser operacionalizados os apoios à disciplina de Inglês, de acordo com as informações transmitidas pelo respetivo GR. Dadas as dificuldades em implementar este apoio, tal como foi previsto de início, ficou decidido que o mesmo não seria organizado segundo grupos de nível. Algumas horas serão asseguradas por professoras da escola, tendo que se contratar um outro docente para as restantes. A reflexão conjunta em torno desses dados [resultados do 1.º período] deverá constituir o início de um processo que tem como objetivo encontrar respostas para as situações de aprendizagem e aproveitamento mais preocupantes. A atividade docente, o trabalho desenvolvido em ACP, a partilha pedagógica e avaliação mais adequada das aprendizagens, são aspetos a considerar neste contexto. Os apoios que se considerem necessários para uma turma ou disciplina/ano têm que ser comunicados à Direção, para que se encontrem as melhores respostas e, nomeadamente, respostas iguais para situações iguais.”
Grupo disciplinar A1GD1
“A reunião iniciou-se com a leitura e análise dos resultados escolares do primeiro período nos vários anos de escolaridade. [escrita dos resultados obtidos nas diferentes turmas] Da análise destes resultados todos os elementos do Grupo concordaram que o elevado número de alunos por turma, a contínua agitação, em grande medida devido ao atrás referido, e o facto de os discentes serem muito conversadores e pouco concentrados nas tarefas, reflecte-se no seu aproveitamento, bem como, a falta de hábitos regulares de estudo. No que concerne ao ano/turma X (EBásico), para além do referido, acrescenta-se o mau comportamento, a frequente ausência de registos e de caderno organizado por grande parte dos discentes. A professora, durante as aulas, tem de desenvolver um contínuo esforço de contenção e de negociação para que não descambem na maior das confusões. As professoras, usando as ferramentas disponíveis, foram unânimes em considerar a motivação dos alunos para a importância da aprendizagem na sua integração social e profissional, o desenvolvimento de um trabalho mais centrado no aluno, valorizando e incentivando o trabalho na aula e em casa, bem como, procurar associar alunos para um trabalho de pares. No que se refere ao secundário foi referida alguma falta de maturidade das turmas de décimo e décimo primeiros anos. A professora que leciona o Y mostrou-se preocupada com a forma de estar dos alunos, nomeadamente, em sala de aula. Referiu ainda que os objetivos, correção de testes e outros materiais das aulas são enviados, atempadamente, para o email da turma mas, até ao momento, não surtiu efeito positivo no sucesso dos

alunos. Os jovens são muito faladores, as suas interações na sala de aula são as conversas particulares, os trabalhos em grupo redundam sempre em animada conversa e sem conteúdos conclusivos. A maioria não realiza os trabalhos propostos e o estudo individual é, visivelmente, reduzido. Há alunos sem manual da disciplina e não apresentam qualquer razão para esse facto.

Considerou-se ainda, fundamental, que os discentes dos vários níveis de ensino frequentem a Sala de Estudo para, não só, tirarem dúvidas das matérias lecionadas mas para a aquisição de hábitos e métodos de estudo e que sejam sensibilizados para a sua frequência independentemente do professor que lá se encontrar.”

Grupo disciplinar A1GD2

“A partir dos dados fornecidos pela escola relativos aos resultados escolares do 1.º Período letivo, o A1GD2, procedeu a uma análise dos mesmos, à sua justificação e a apresentação de medidas que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos.

1. Dados globais: [transcrição dos dados apresentados]

2. Justificação dos resultados:

2.1. Disciplina 1

Os resultados das aprendizagens realizadas no primeiro período escolar têm a ver com as situações e os problemas que a seguir se passam a registar e que impõem especial atenção.

Ano de iniciação com exigências específicas na disciplina que implicam competências de problematização e concetualização, de argumentação e crítica. O domínio destas capacidades supõe um processo contínuo de trabalho e a adaptação dos alunos o que, no primeiro período escolar, não é efetivo. Evidencia-se assim – e de um modo mais extensivo que do seria suposto – que os alunos, no décimo ano de escolaridade, não revelam capacidades de abstração pelo que não elaboram raciocínios hipotético dedutivos fixando-se em operações concretas que não são suficientes para as aprendizagens operatórias na disciplina 1”;

A disciplina 1 exige também o domínio da língua materna no que diz respeito à interpretação e análise de enunciados/textos escritos e à produção/comunicação escrita que, na maioria dos alunos, não está consolidada.

As razões apresentadas nas alíneas anteriores intensificam-se pelas diferenças entre os níveis de exigência na conclusão do ensino básico e a entrada no secundário, ou seja, numa deficiente articulação – cada vez mais notória – entre os ciclos de ensino;

Registamos ainda as dificuldades relativas à operacionalização de estratégias (também de remediação) em sala de aula devido, a saber: ao número de alunos por turma, às atitudes e comportamentos dos alunos em relação às aprendizagens como motivação face ao saber, a falta de autonomia e iniciativa, ao empenho para superarem dificuldades, à ausência hábitos de trabalho regular / gestão do tempo de estudo, entre outros;

Acresce ainda, neste ano escolar com maior gravidade, os problemas de indisciplina. A falta de assiduidade (o provocou já a elaboração de planos de recuperação), falta de atenção / concentração dos alunos em sala de aula, e comportamentos desadequados e perturbadores do normal funcionamento dos trabalhos.

2.2. Disciplina 2

Se a taxa de sucesso aumenta uma das razões é uma melhor adequação dos alunos às exigências da disciplina 2 e por isso à superação de algumas das dificuldades anotadas para o ano de iniciação à disciplina e que, a seu modo, foram também referidas no ano letivo anterior a propósito dos resultados da avaliação;

(...)

Um outro aspeto importa também realçar: turmas distintas (de diferentes cursos) e com o mesmo docente, os alunos têm resultados distintos. O fator variável são os alunos que integram as turmas (havendo até continuidade pedagógica do 10.º para o 11.º) pelo que se reforça que os perfis das turmas são condicionantes das aprendizagens bem como as matérias lecionadas. 3. Estratégias de melhoria: Continuação da aplicação das estratégias de remediação apresentadas em conselho de turma; Apoio individualizado em sala de estudo, sempre que possível, pelo recurso a atividades indicadas pelos professores atendendo às dificuldades específicas dos alunos.”
Grupo disciplinar A1GD3 Primeiro é feita uma leitura dos resultados obtidos, por ano de escolaridade. Segue-se um levantamento de causas, de que são exemplos: “Nas turmas do X e Z (Ensino básico), observa-se um ligeiro desvio negativo, tendo sido apontados dificuldades de concentração e de aplicação de conhecimentos específicos (...)” e “Observa-se no Y (Ensino secundário) um maior desvio da classificação média da disciplina em relação à média de outras disciplinas. Foram apontadas como razões deste desvio negativo: - os alunos apresentam dificuldades de apreensão de conhecimentos relativos à componente territorial (visão muito pouco rigorosa desta componente nuclear da disciplina); - dificuldades de leitura e interpretação documental, assim como da relação de conteúdos.” Segue-se a seguinte definição de estratégias: Básico: Foi decidido: - Promover o estudo regular (recurso a um trabalho contínuo e organizado em casa); - Sensibilizar a frequência da sala de estudo para apoio e esclarecimento de dúvidas (sobretudo para os alunos com mais dificuldades); Secundário: Foi decidido: - Promover “momentos de avaliação mais curtos”, que implicam um estudo mais regular e sistemático (questões de aula, por exemplo), a fim de evitar/contrariar abranger conteúdos muito extensos. - Descodificar/clarificar linguagem específica da disciplina na análise documental (reforço da leitura e interpretação de documentos).”
Reunião de Departamento Curricular A2 “A coordenadora de departamento, mediante a análise dos resultados do primeiro período, salientou que é necessário alterar as situações mais preocupantes em termos das aprendizagens, do aproveitamento e dos resultados dos alunos. Sublinhou ainda que, a atividade docente, o trabalho desenvolvido em ACP, a partilha pedagógica e mesmo uma avaliação das aprendizagens mais adequada são aspetos a considerar neste contexto. “Na reunião de RGR’s [representantes de grupo disciplinar] concluiu-se que a falta de empenho, de maturidade, de educação e de orientação vocacional dos nossos alunos são fatores que levam ao insucesso escolar dos mesmos. Foi ainda referido, que os encarregados de educação têm que ser implicados no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos. Constatou-se que a resposta educativa proposta para os cento e sete alunos com PAPIS foi a sala de estudo. A colega 1 sublinhou que para os alunos com PAPIS devem ser definidas estratégias a serem implementadas em cada disciplina. O envio desses alunos para a sala de estudo não vai permitir que eles colmatem as suas

dificuldades. A colega 2 referiu que a sala de estudo não é para recuperar alunos, mas sim para tirar dúvidas que vão surgindo aos alunos que mantenham um estudo regular. A colega 3 mencionou que, a maioria dos alunos que tem dúvidas e recorre à sala de estudo, são bons alunos, aqueles que estudam e têm vontade de superar dificuldades. O colega 4 citou que a maioria dos alunos com PAPIS revela um total desinteresse pela escola e, como tal, parece ser muito difícil conseguir recuperar cento e sete PAPIS em sala de estudo. A colega 5 propôs que se elencasse as dificuldades dos alunos e que existissem dois docentes em cada sala e estudo, para recuperar as referidas dificuldades. A colega 6 sugeriu que, dadas as dificuldades que os alunos demonstram, é necessário promover um ensino individualizado em sala de aula. A colega 7 propôs a elaboração de um inquérito aos encarregados de educação, no sentido, de perceber a sua preocupação pelo ensino/aprendizagem dos seus educandos. Referiu ainda, que os encarregados de educação não se preocupam com as notas dos seus educandos no ensino básico, dado que elas não contam para o ingresso no ensino superior. A colega 8 sugeriu uma redução do número de alunos por turma e sublinhou que a carga horária e a exigência solicitada no ensino básico a determinadas disciplinas não é a mesma do ensino secundário. O departamento concluiu que deve existir uma maior articulação entre o ensino básico e o ensino secundário em todas as disciplinas, nomeadamente na incapacidade de interpretação de enunciados.”

Grupo disciplinar A2GD1

“No segundo ponto da ordem de trabalhos procedeu-se à análise das avaliações do primeiro período, tendo-se constatado o seguinte:

No 7.º ano, no geral, as taxas de sucesso são boas, os alunos são muito empenhados e apresentam um gosto por aprender muito pouco comum neste nível etário.

No 8.º ano, no geral, as taxas de sucesso são mais baixas. Segundo os professores que lecionam estes anos, os alunos são muito pouco empenhados, não querem trabalhar, distraem-se com muita facilidade e não fazem os trabalhos de casa. A recuperação destes alunos passará em grande parte pela mudança de atitude da parte deles nas atividades de sala de aula. Para tentar alterar esta situação a professora 1 informou o grupo que tem reunido frequentemente com os E.E dos alunos das suas turmas e está a verificar já algumas melhorias.

Segundo esta professora a atuação seria muito mais eficaz com a continuidade de serviço. Também realçou a importância das tutorias para melhorar estas situações, pelo que acha que devam ser relançadas.

A professora 2 manifestou a opinião de que os encarregados de educação devem colaborar nestas mudanças, fazendo um acompanhamento sistemático dos seus educandos. Para isso, sugeriu que, os professores devam aproveitar as informações intercalares e registar os comportamentos e atitudes de cada aluno assim como os apoios que vão ser disponibilizados.

No 9.º ano, as taxas de sucesso são também baixas. As professoras que lecionam estes anos acham que alguns alunos com classificação negativa são recuperáveis. A fim de alterar esta situação, já reuniram para definir algumas estratégias de atuação dentro da sala de aula. Entre elas:

Registo frequente do desempenho de cada aluno, no fim das aulas práticas com esclarecimento de dúvidas individualizado, no sentido de procurar incentivar um aumento no ritmo de desempenho, de trabalho autónomo, de interesse e de métodos de trabalho, dos mesmos. Tal registo permite também, às professoras, fazer uma avaliação formativa dos alunos, bem como a aferição das dificuldades dos mesmos e o ajustamento

das estratégias usadas para a melhoria de resultados.

Elaboração de questões de aulas com o objetivo de incutir nos alunos um estudo regular, bem como, avaliar o ajustamento das estratégias previamente referidas;

Reforço positivo e reconhecimento do esforço realizado, por parte dos alunos, no sentido de ultrapassar as suas dificuldades;

Trabalho de pares com implementação de uma planta estratégica que facilite a fomentação de troca de conhecimentos e ideias matemáticas adquiridas e consequente motivação pessoal dos elementos dos pares.

A professora 2 sugeriu que fossem aplicadas pequenas questões de aula por cada tema lecionado. O professor 3 realçou que também se poderiam repensar as assessorias, que já funcionaram em X e algumas delas com bastante resultado.

Após esta análise, o grupo considerou também que além das atuações dentro da sala de aula e junto dos encarregados de educação, era necessário apoiar os alunos do oitavo e nonos anos com dificuldades de aprendizagem e que foram propostos para apoio. O grupo concordou que deveriam ser atribuídos a estes alunos, apoios em pequeno grupo a ser lecionadas por uma professora que fosse contratada para o efeito, uma vez que a bolsa de horas da componente não letiva dos professores do grupo é muito escassa.

No 10.º ano, as taxas de sucesso também são baixas. Segundo os professores que lecionam estes anos, nota-se que os alunos que têm negativa a matemática apresentam também classificação negativa às disciplinas específicas, revelando falta de orientação vocacional.

Os alunos são muito imaturos e apresentam uma atitude de pouco trabalho dentro da sala de aula. Notou-se que a turma de H apresenta maior taxa de insucesso. Segundo a professora 2, como estes alunos não têm disciplinas como A e B, o conceito de trabalho é muito diferente. Os professores deveriam também como no básico registar mais vezes os trabalhos de casa e fazer dentro do possível pequenas questões de aula e outras medidas de incentivo e de recuperação dentro da sala de aula.

Nas turmas de X, principalmente no 10.º ano os alunos não apresentam dificuldades. As recuperações à disciplina passam apenas por uma mudança de postura e de comportamento destes alunos dentro da sala de aula.

No 11.º ano, realçou-se principalmente a existência de alunos que não mudaram de área por opção e que portanto não estão a acompanhar a disciplina.

No 12.º ano, realçou-se uma turma com taxa de sucesso mais baixa devido à existência de um grande número de alunos com muitas dificuldades e que têm só matemática, podendo no próximo período vir a baixar ainda mais o seu aproveitamento.

Nas turmas dos profissionais a taxa de sucesso é boa. Realçou-se apenas a turma de 12.º ano que apresenta menor taxa de sucesso porque os alunos faltam muito e alternadamente.”

Grupo disciplinar A2GD2

“Os professores do GD2 analisaram os resultados do 1.º período, nas respetivas disciplinas, e registaram as seguintes conclusões:

- No 7.º ano, o aproveitamento global a A é satisfatório, verificando-se em cada turma uma taxa de sucesso muito próxima da taxa de sucesso global (87,2%).
- No 8.º ano, os resultados globais são satisfatórios, destacando-se apenas o 8.ºC com uma taxa de sucesso (68%) um pouco inferior à global (78%). Verifica-se, no entanto, que este resultado está em consonância com as restantes disciplinas da turma. A professora X, salientou que está a proceder a uma maior solicitação dos alunos com negativa a B, durante as aulas, tendo em vista a sua recuperação.

- No 9.º ano a taxa de sucesso é a que se afasta um pouco mais da média (72,4%), devido à falta de empenho dos alunos, às dificuldades de cálculo e interpretação de enunciados, bem como à falta de hábitos de trabalho.

- No 10.º ano a taxa de sucesso global é de 70,8% sendo a mais baixa no conjunto dos diferentes anos. O grupo considera que os alunos com piores resultados nas disciplinas da formação específica, deveriam ponderar uma reorientação da sua opção, juntamente com os respetivos Encarregados de Educação. Será também oportuno, em próximas matrículas, ajudar os alunos que tenham revelado grandes dificuldades nas disciplinas de Ciências ao longo do 3.º ciclo, a refletir muito bem antes de efetuar a sua opção de curso para o 10.º ano.

- No Y os alunos com classificação ≤ 7 , cuja percentagem é das mais elevadas no conjunto das turmas (11%), estudam muito pouco e estão completamente desinteressados pela disciplina. Será bastante difícil a recuperação destes alunos, a manter-se a situação.

- No 12.º ano, na disciplina Z, a taxa de sucesso é muito boa (88%). São alunos de uma forma geral, muito interessados pela disciplina e muito empenhados.

Por fim o grupo sugere que algumas horas (ou mesmo todas) da componente não letiva dos professores, destinadas a OPA, sejam canalizadas para apoio aos alunos com maiores dificuldades. Propõe, ainda, que o funcionamento da sala de estudo seja repensado, de forma a dar resposta às prioridades a estabelecer pela escola.”

Grupo disciplinar A2GD3

“No que diz respeito ao segundo ponto da ordem de trabalhos, o grupo disciplinar analisou os resultados do primeiro período. Os docentes referiram que a falta de hábitos e métodos de estudo no ensino básico traduz-se num insucesso agravado no ensino secundário. Muitas vezes, no ensino básico, os alunos não possuem os referidos hábitos, estudando apenas na véspera das fichas de avaliação. No ensino secundário, dado que a carga horária de cada disciplina é bastante superior, se não for realizado um estudo sistemático e constante dos conteúdos lecionados, a quantidade de matéria que se acumula para as fichas de avaliação é consideravelmente superior, o que agrava o insucesso.”

Reunião de Departamento Curricular A3

“Análise dos resultados escolares do 1.º período, visando o delinear de respostas educativas adequadas. Foi apresentado o documento resumo e relativo ao Departamento de Línguas relativo a este ponto.

Os CDC apresentaram o balanço dos resultados dos respetivos Departamentos. Esta análise é apenas o início de um processo que visa alterar as situações mais preocupantes em termos das aprendizagens, aproveitamento e resultados dos alunos. A atividade docente, o trabalho desenvolvido em ACP, a partilha pedagógica e mesmo uma avaliação das aprendizagens mais adequada são aspetos a considerar neste contexto.

Os apoios que se considerem necessários para uma turma ou disciplina/ano têm que ser comunicados à direção para que se encontrem as melhores respostas e respostas iguais para situações iguais.”

Grupo disciplinar A3GD1

“As representantes dos grupos disciplinares de A e B apresentaram os resultados das classificações do 1.º período obtidas pelos alunos e os professores efectuaram a respectiva análise. Assim, foram ponderadas as percentagens negativas a partir de 25%, concluindo-se que:

- A (turma de 8) – pode ser recuperável;

- B (turma de 8) – pode ser recuperável para alguns alunos, no entanto há 10 planos de

apoio pedagógicos individuais. A professora propôs no conselho de turma um apoio semanal; - C e D (turmas de 9) – há notas recuperáveis, mas verifica-se falta de estudo por parte de alguns alunos e alguns não realizaram apresentações orais, motivo também que originou classificação negativa; - E (turma 10.º) – notas recuperáveis, se houver outra postura face ao trabalho e empenho; F (turma 11.º) – notas recuperáveis. Os alunos faltam muito às aulas, o que contribui para desconhecimento dos conteúdos abordados nas aulas; 10 alunos não fizeram apresentações orais e a oralidade tem um peso de 25%. Toda esta informação será dada a conhecer à Coordenadora do Departamento”
Grupo disciplinar A3GD2
“No início da reunião foi feita a análise dos resultados do 1º período e foram apresentadas as seguintes conclusões e/ ou sugestões: 7º Ano – as turmas são mais fracas que habitualmente: uma das professoras tem cerca de oito alunos com nível dois em cada uma das suas três turmas; outra docente tem dois e quatro alunos com nível dois em cada uma das suas duas turmas. Estes alunos apresentam falta de bases e de hábitos de trabalho. Deveriam, por isso, ter Apoio. 8º Ano – a turma 1 tem alunos com nível inferior a três, na disciplina de X. Os alunos trazem já muitas dificuldades nesta disciplina de anos anteriores, são pouco empenhados e nem sempre estão atentos nas aulas. 9º Ano – turma 2 – onze alunos com nível inferior a três; turma 3 – oito alunos; turma 4 – nove alunos. A professora destas turmas considera que estes alunos deveriam frequentar Aulas de Apoio. 10º Ano – turma 5 – seis alunos com classificação negativa; turma 6 – 1 caso grave, por manifesto desinteresse; turma 7 – treze alunos com classificação negativa; turma 8 – sete alunos com negativa; turma 9 – dois alunos com negativa; turma 10 – treze alunos com negativa. A professora das turmas 7 e 10 considera que muitos destes alunos têm apresentado imensas dificuldades em várias disciplinas do seu currículo, revelam pouco interesse e pouco empenho e, nalguns casos, distraem-se com facilidade nas aulas e são muito conversadores. No caso da turma 10, para além disso, há alunos que se tinham matriculado inicialmente num curso profissional que depois não pôde abrir na Escola e, por isso, estão muito pouco motivados para tentarem superar as suas dificuldades. Há também dois alunos estrangeiros, com um nível muitíssimo elementar não apenas no Inglês, mas também no Português, o que dificulta a comunicação. 11º e 12º Anos – nada de anormal a assinalar.
Reunião de Departamento Curricular A4
“A maioria dos professores concluiu que os resultados negativos se devem ao elevado número de alunos por turma, sobretudo nas disciplinas de carácter mais prático, à falta de empenho dos alunos, à grande instabilidade que se sente nas salas de aula e ao pouco trabalho desenvolvido pelos alunos. Nas disciplinas do ensino básico, as que integram este departamento, acresce ainda a reduzida carga horária das mesmas. Relativamente à disciplina de X, no ensino secundário, os professores referem que, não contando esta disciplina para a média, sendo só necessário obter aprovação na mesma, tem vindo a desmotivar os alunos para obterem melhores resultados conduzindo inclusivamente ao aumento do número de classificações negativas e a apresentarem-se muitas vezes na aula sem o material necessário para poderem participar na aula. Esta análise é apenas o início de um processo que visa alterar as situações mais

preocupantes em termos das aprendizagens, aproveitamento e resultados dos alunos. A atividade docente, o trabalho desenvolvido em ACP, a partilha pedagógica e mesmo uma avaliação das aprendizagens mais adequada são aspetos a considerar neste contexto.”
Grupo disciplinar A4DG1
“Apenas, nas turmas das Z (10º e 11º), a taxa de sucesso é inferior à desejável, na disciplina X. A professora da referida disciplina, está convicta de que estes resultados, advém da falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho dos alunos, conjugados com outros fatores de ordem social (pouco acompanhamento familiar, idade desajustada 18 e 19 anos, etc) A professora menciona também, que a aula de apoio atribuída ao 10º ano, nesta disciplina, contribuiu para que alguns alunos tenham conseguido ultrapassar certas dificuldades.”
Grupo disciplinar A4DG2
Foi entregue a ata da reunião errada.

APÊNDICE F – Proposta de trabalho anual nas reuniões de Coordenação e planificação de grupo disciplinar

Momento do ano letivo	Sugestões de atividades a desenvolver – melhoria dos resultados escolares
Reunião inicial	- Elaboração de planificações - Avaliação diagnóstica a concretizar e como utilizar os resultados obtidos - Discussão dos diferentes instrumentos de avaliação formativa e sumativa a concretizar
Reuniões de setembro	- Reflexão sobre o diagnóstico efetuado, eventualmente, com propostas de adaptações da planificação - Elaboração e partilha de materiais pedagógicos entre os docentes (em especial os que leccionam a mesma disciplina/ano). Deverão constar estratégias consideradas mais adequadas aos temas/conteúdos - Debate sobre atividades/projetos a incluir no Plano Anual de Atividades (PAA)
Reuniões de outubro	- Continuação da elaboração e partilha de materiais pedagógicos entre os docentes (em especial os que lecionam a mesma disciplina/ano) – ponto a incluir até final do ano, visando a constituição de um dossiê digital - Partilha de problemas na promoção das aprendizagens dos alunos e procura conjunta de eventuais adequações no processo de ensino/aprendizagem
Reuniões de novembro	- Reflexão sobre as aprendizagens adquiridas até às reuniões intercalares e redefinição eventual das estratégias pensadas
Reuniões de dezembro	- Análise conjunta das avaliações de final de período – apresentação e discussão de situações. Aplicação refletida dos critérios de avaliação gerais e específicos
Reuniões de janeiro	- Análise e reflexão dos resultados do 1.º período, com o conseqüente repensar de estratégias e do processo avaliativo, particularmente, a avaliação formativa concretizada
Reuniões de fevereiro	- Reflexão sobre a eficácia das alterações delineadas nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, no momento das avaliações intercalares
Reuniões de março	- Igual a dezembro
Reuniões de abril	- Análise e reflexão dos resultados do 2.º período visando perceber a evolução dos resultados obtidos pelos alunos, face às medidas anteriormente definidas
Reuniões de maio	- Análise conjunta das avaliações de final de ano letivo – apresentação e discussão de situações. Aplicação refletida dos

	critérios de avaliação gerais e específicos
Reuniões de junho	- Apresentação de sugestões para o ano letivo seguinte

APÊNDICE G – Proposta Guião/pontos da ata das reuniões de Conselho de Turma

Deverão ser abordados os seguintes pontos. De entre estes, o ponto 2, 3 e 6 alterarão a estrutura da ata até agora elaborada na escola. Nela só tem sido colocado nos pontos 2 e 3, respectivamente, comportamento e aproveitamento. O anexo será alterado para permitir uma melhor obtenção de dados, nomeadamente, no que se refere a comportamento.

1. Assiduidade
2. Comportamento: Definição de estratégias conjuntas

Turma	
Problemas de comportamento da turma detetados	Estratégias de atuação/resolução

Alunos em particular		
Nome	Principais problemas	Estratégias de atuação

3. Medidas de promoção do sucesso escolar – melhoria das aprendizagens

Turma		
Principais dificuldades de aprendizagem		
Estratégias a implementar pelo conselho de turma/professores da turma		
Alunos em particular		
Nome		
	Principais problemas	Estratégias a implementar
Gerais		
Disciplina - A		
Disciplina - B		

4. Atividades de enriquecimento curricular e projeto de educação sexual;
5. Outros assuntos (registo de aulas previstas e dadas, marcação de testes para o período seguinte)
6. Anexos à ata (já existente na escola – são lançados dados muito básicos e depois é feito, pela direcção, um tratamento estatístico dos mesmos, que é disponibilizado aos docentes)

ANEXO

ANEXO 1 – Proposta de trabalho - Plano de Melhoria

I. Ensino aprendizagem
Pontos Fortes
A partilha e discussão do trabalho realizado pelos docentes
Resultados acima da média nacional e da NUT
Investimento em apoios: reforço curricular às disciplinas com exame nacional; apoios acrescidos aos alunos com insucesso (identificação atempada das dificuldades e orientação); salas de estudo (são uma mais-valia para todos os alunos, um complemento relevante pois permite um apoio mais individualizado colmatando as lacunas sentidas)
A experiência e o domínio científico dos docentes na preparação dos alunos
Satisfação dos alunos relativamente ao processo de ensino e ao apoio recebido
Áreas de melhoria
Análise efetiva e participada dos resultados dos nossos alunos como ponto de partida para uma reflexão conjunta acerca das estratégias pedagógicas implementadas promovendo as alterações consideradas necessárias, nomeadamente, através da partilha de experiências e a criação conjunta de materiais pedagógicos
Reflexão acerca dos procedimentos de avaliação dos alunos, promovendo a análise dos instrumentos de avaliação e da sua aplicação
Apoio acrescido aos alunos com mais sucesso (projetos e oficinas) visando o desenvolvimento de competências, através da promoção de intercâmbios/parcerias com instituições de ensino superior
Incentivar a promoção atividades de carácter interdisciplinar, nomeadamente, melhorando a dinâmica dos conselhos de turma e dos departamentos
Viabilizar, se possível, apoio às disciplinas específicas aos alunos dos cursos profissionais que pretendam o ingresso no ensino superior

II. Formação para a cidadania
Pontos Fortes
Os alunos sentem uma escola viva e integram-se facilmente, sentindo-se parte dela
Comportamento dos alunos
A dinâmica de projetos e atividades que se realizam na escola promove a formação dos alunos em contextos muito diversificados
Desenvolvimento de parcerias e de projetos próprios e/ou resultantes de adesão a programas e iniciativas locais, nacionais e internacionais

A implementação de medidas de segurança cria um clima de maior tranquilidade, reconhecido por EE e alunos
Áreas de melhoria
Tornar mais uniforme o nível de exigência dos diferentes professores em relação às atitudes e comportamentos dos alunos
Ainda é importante redobrar a atenção sobre as saídas de alguns alunos nas imediações da escola. Torna-se premente um estreito acompanhamento destas situações pelos DT's conjuntamente com os EE

III. Interação entre os membros da comunidade educativa
Pontos Fortes
Lideranças abertas e partilhadas – capacidade de procurar sugestões fomentando o espírito crítico nos diferentes membros da comunidade escolar
Dinamização de sessões e debates de reflexão conjunta
Implementação de ferramentas de colaboração e comunicação – plataforma online da Microsoft
Ambiente escolar agradável e seguro
Abertura da escola ao meio envolvente
As parcerias em vários projetos promovem a imagem da nossa escola na comunidade
Áreas de melhoria
Melhorar a integração dos novos professores. Criar equipa de acompanhamento informal
Ânimo e reforço positivo junto dos docentes e membros da comunidade educativa – sente-se a falta deste reconhecimento face às contínuas exigências por parte da tutela
A participação dos EE e dos assistentes ainda não é relevante e efetivamente regular
Monitorização da adesão dos docentes e EE à plena utilização da plataforma - é necessário um plano de acompanhamento e formação para os diferentes grupos de utilizadores
Repensar a dinâmica das avaliações intercalares: informações e reuniões
Aumentar a divulgação das decisões tomadas pelos órgãos de direção junto de toda a comunidade

IV. Cultura de autoavaliação
Pontos Fortes
Recolha e análise dos dados quantitativos relativos a diferentes aspetos (resultados, funcionamento, organização.)
Monitorização dos resultados académicos, do percurso escolar dos alunos e das medidas de apoio
Atender às situações (razões) de procura da escola
Áreas de melhoria
Ponderação conjunta sobre as saídas de bons alunos da nossa escola. O que os leva a tal? Notas? Exigência e rigor na aplicação de critérios de avaliação?
A análise não é efetivamente conclusiva e não há um plano de melhoria/orientação