

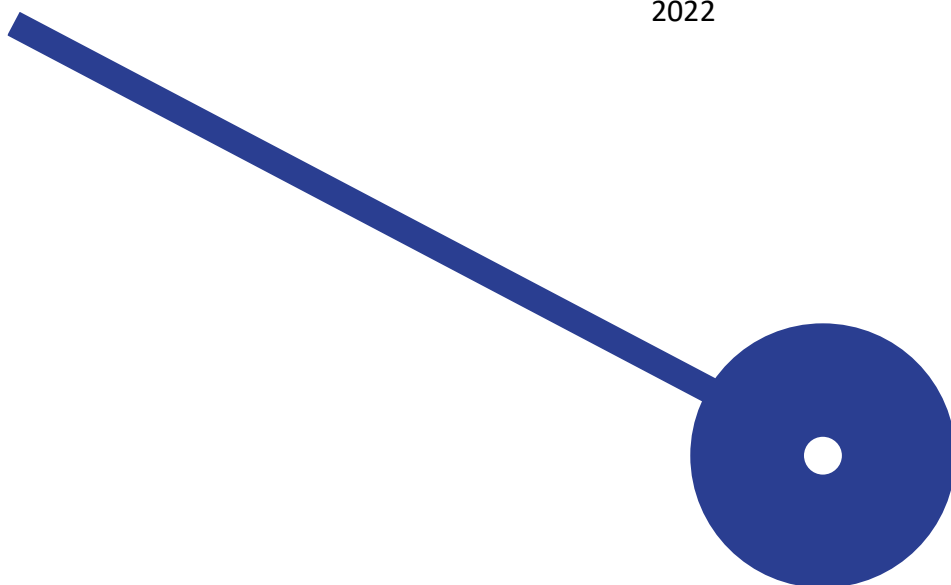


A avaliação interna das aprendizagens dos
alunos.

Implementação do Decreto-Lei 55/2018:
A perceção dos diretores e dos professores

ALBERTO MANUEL PIÇARRA DE OLIVEIRA

2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Avaliação Interna das Aprendizagens dos Alunos.

Implementação do Decreto-Lei 55/2018:

A Perceção dos Diretores e dos Professores

Alberto Manuel Piçarra de Oliveira

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação

Especialização em Administração de Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Cristina Romão Pereira

Porto, julho de 2022

Para a Carla, para o Diogo e para a Marta!...

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Paula Romão, por toda a disponibilidade, pelo encorajamento constante, pela compreensão, amizade e por todo o seu contributo científico.

À Carla, pelo apoio incondicional, pelas muitas horas passadas ao meu lado sempre atenta, sempre disponível e muitas das vezes em silêncio...muito obrigado!

Ao Diogo e à Marta, filhos incríveis, pelo encorajamento e apoio de sempre.

A toda a equipa que tem vindo a desenvolver o projeto "*A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade de processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário*".

A todos os meus professores do Mestrado que me fizeram sentir novamente aluno e me proporcionaram novas aprendizagens que me vão acompanhar ao longo da vida.

A todos os meus colegas da parte curricular do 1.º ano de mestrado, não podendo aqui deixar de referir, em particular, o Pedro e o Nuno.

RESUMO ANALÍTICO

Este estudo, está integrado num projeto alargado sobre burocracia docente em Portugal, aprovado pelo Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este projeto visa conhecer as perceções dos diretores e dos professores portugueses sobre o impacto das questões burocráticas na eficiência, na eficácia e na efetividade de alguns processos educativos em curso nas nossas escolas, nomeadamente a implementação dos Decretos-Lei n.º54 e n.º55 de 2018.

O estudo que apresentamos foca-se, especificamente, nas perceções dos diretores e dos professores das escolas públicas portuguesas sobre o impacto das questões burocráticas associadas ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (DL 55/2018), na efetividade da avaliação interna das aprendizagens dos alunos em Portugal Continental, recolhidas através de um inquérito por questionário em que participaram professores e diretores de todos os distritos de Portugal continental.

Com base nos resultados obtidos é desde logo possível concluir que o recente enquadramento legal tem dificultado o trabalho dos professores nas escolas pois vêem-se confrontados com a dificuldade de estabelecer um fio condutor entre eles, verificando-se um acréscimo de trabalho e de reuniões, o qual tem assumido um impacto ao nível das tarefas burocráticas. Ressaltam as diferentes perceções entre diretores e professores, bem como, a necessidade de valorizar a avaliação formativa enquanto principal modalidade de avaliação.

Com base nas conclusões foi realizada uma análise SWOT que serviu de base à construção de um plano de intervenção ao nível da avaliação interna das aprendizagens dos alunos que tem como objetivos, por um lado aliviar a carga burocrática existente, por outro colocar de uma forma mais efetiva a avaliação interna dos alunos ao serviço das aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação; alunos; Decreto-lei n.º 55/2018; burocracia

ABSTRACT

This thesis is integrated on a larger project about school bureaucracy in Portugal, approved by the Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), from School of Education from the Polytechnic Institute of Porto. This thesis aims to understand the perspective of the Portuguese headmasters and teachers concerning the impact of bureaucratic matters in the efficiency, efficacy and the effectivity of some educational processes in our school, more specifically the implementation of the Decree-Law number 54 and 55 from 2018.

The thesis that we present focuses, specifically, on the perception of headmasters and teachers in Portuguese state schools about the impact of bureaucratic matters concerning the Degree-Law number 55/2018, July 6, on the effectivity of the internal assessment of the learning process of the students in the Mainland Portugal, retrieved with the previously mentioned inquiry via questionnaire in which teachers and headmasters from every county in mainland Portugal participated.

Observations based on the obtain results lead us to conclude that the recent legal framework lead to more difficult working conditions since teachers have more difficulty in establishing direct contact with each other, leading to more meetings and paperwork, with a main focus on bureaucratic issues. They emphasize the different perceptions of principals and teachers, as well as the need to value formative assessment as the main assessment modality.

Based on these conclusions, we conducted a SWOT analysis which worked as the basis for the construction of an intervention plan on the internal evaluation of the student learning process that aimed to, on one hand to ease the bureaucratic pressure, on the other to turn to a more effective way the internal evaluation of the student learning process.

Keywords: Evaluation; students; Decree-Law No. 55/2018; bureaucracy

LISTA DE SIGLAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AE/EnA - Agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação (INED), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

IQ – Inquérito por questionário

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AFC – Autonomia Escolar e Flexibilidade Curricular

MUSAI – Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre avaliação normativa e criterial. (Ferraz & All, 1994)	21
Tabela 2 - Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (Cohen & Fradique, 2018)	26
Tabela 3: Caracterização socioprofissional dos diretores de escola.	45
Tabela 4: Caracterização socioprofissional dos professores.....	46
Tabela 5- Resultados obtidos na seção 4.2. do questionário colocado aos diretores, no que respeita aos procedimentos e reuniões que se adotam, na sua escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos.....	48
Tabela 6: Resultados obtidos na seção 4.2. do questionário colocado aos professores, no que respeita aos procedimentos e reuniões que se adotam, na sua escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos.....	49
Tabela 7: Comparação das perceções dos diretores e dos professores tendo em conta as questões que eram comuns aos dois IQ.....	51
Tabela 8 - Análise SWOT.....	60
Tabela 9 - Projeto de Intervenção Pedagógica - Avaliação.....	62

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
1. CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA.....	13
1.1. AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO.....	14
1.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA	15
1.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	17
1.4. AVALIAÇÃO CRITERIAL E AVALIAÇÃO NORMATIVA.....	19
1.5. <i>FEEDBACK</i>	22
1.6. DECRETO-LEI 55/2018.....	25
1.6.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	25
1.6.2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES E FINALIDADES.....	26
1.7. BUROCRACIA.....	27
1.8. SÍNTESE	30
2. CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO.....	31
2.1. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO.....	31
2.2. A QUESTÃO DE PARTIDA	34
2.3. OBJETIVOS.....	34
2.3.1. OBJETIVOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO APROVADO PELO INED (ESE/PP).....	35
2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	36
2.4. METODOLOGIA.....	37
2.4.1. PESQUISA QUANTITATIVA.....	37
2.5. ÂMBITO DO ESTUDO E PARTICIPANTES	38
2.6. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR	39
2.6.1. O QUESTIONÁRIO.....	40
2.7. SÍNTESE	44
3. CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	45
3.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
3.3. CONCLUSÕES.....	56

3.4. DESENVOLVIMENTOS FUTUROS	57
3.5. SÍNTESE	57
4. CAPÍTULO 4 – PLANO DE AÇÃO	59
CONCLUSÃO	65
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
APÊNDICES.....	73
ANEXOS.....	86

INTRODUÇÃO

A sociedade atual depara-se com um mundo caracterizado pela incerteza e receio dos tempos futuros. A enfrentar nos últimos anos uma crise pandémica e ainda a adaptar-se a uma nova realidade, eis que tem início uma guerra na Europa, com consequências ainda imprevisíveis, que vem ainda gerar uma maior instabilidade. Os acontecimentos referidos influenciam e vão influenciar nos próximos anos a Escola, obrigando-a a reajustamentos profundos no seu modo de funcionamento e organização.

À escola será exigida, uma vez mais, uma capacidade de adaptação e de moldagem a novas realidades sociais, caracterizadas por uma heterogeneidade e pluralismo significativo. Estas novas realidades sociais exigem respostas diferentes às escolas, o dar a todos a mesma coisa e da mesma forma, não satisfaz as necessidades dos estudantes atuais, será sim um caminho para que o desinteresse destes alunos pela aprendizagem aumenta de forma exponencial. Uma das condições essenciais, senão mesmo a primeira, para que os alunos que frequentam a escola atualmente realizem aprendizagens significativas é que estes estejam motivados para as mesmas, para tal, as escolas têm que sejam capazes de estabelecer modelos flexíveis, dinâmicos e individualizados de forma a garantir o desenvolvimento integral de cada um dos seus alunos.

A autonomia escolar e a flexibilidade curricular (AFC) podem ser entendidas como um meio de atingir o objetivo supracitado - tornar a aprendizagem acessível a todos os alunos. Efetivamente a implementação de um vasto suporte legislativo, que vão desde o Despacho n.º 6478/ 2017 de 26 de julho, Decreto n.º 54/2018 de 6 de julho e Decreto n.º 55/2018, de 6 de julho, entre outros, visa instituir uma melhoria da qualidade do ensino com uma melhoria na aprendizagem dos alunos através de uma aprendizagem significativa e do desenvolvimento de competências mais complexas, permitindo-lhes preparar-se para a incerteza futura.

No entanto, a implementação real dos diferentes documentos legislativos nem sempre produz as alterações previamente preconizadas por estes, uma vez que estão

dependentes da interpretação e do modo como são operacionalizadas por parte das lideranças escolares.

Para que essas mudanças legislativas tenham o efeito desejado, é necessário envolver os professores na tomada de decisões. Salienta-se que, esta nova legislação surge quando existem estudos indicativos de falta de motivação profissional entre os professores, sendo um dos motivos mais citados, o aumento de atividades desenquadradas da atuação docente, ou seja, aumento de trabalho que não envolve a interação direta dos alunos. Alonso (2018) apontou que o excesso de burocracia nas escolas é a maior preocupação dos professores portugueses, argumentando que é um fator que impede um ensino de qualidade e até afeta a saúde dos professores.

Assim, propomo-nos a investigar, por um lado, a percepção que pessoal docente e diretores têm sobre a implementação do DL55/2018, nomeadamente no que diz respeito ao surgimento de burocracias ineficazes com base na organização curricular adotada pelas lideranças das escolas. Por outro lado, pretendemos conhecer a percepção que professores e diretores têm sobre a forma como a implementação do DL55/2018 está a influenciar o processo de avaliação das aprendizagens internas dos alunos.

1. CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo fornece uma revisão da literatura que é relevante para o estudo do impacto das questões burocráticas associadas ao Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho (DL 55/2018), na eficiência, na eficácia e na efetividade da avaliação interna da aprendizagem dos alunos em Portugal. Iniciamos por referenciar os documentos regulamentares que são abordados neste estudo, para a partir daí fazer uma revisão sobre os conceitos que o enquadram, ou seja, a avaliação interna das aprendizagens dos alunos, o DL 55/2018 e uma breve referência ao conceito de burocracia e às suas disfuncionalidades.

Os últimos tempos têm sido marcados por uma assinalável variedade de um conjunto de documentos, em datas e com abrangência distintas, o que implicou que os professores passassem a ter em consideração, nas suas planificações, novos diplomas regulamentares e novos critérios de avaliação dos alunos. São os seguintes os documentos regulamentares impactantes neste estudo:

a) Despacho n.º 6478/2017 - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): Identifica de forma clara e objetiva as áreas de competências que se pretende que os alunos atinjam no final da escolaridade obrigatória.

b) Decreto-Lei n.º 54/2018 - Educação inclusiva: Permite criar diferentes oportunidades de aprendizagem para todo e qualquer aluno, é possível promover medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MUSAI), dando especial atenção ao currículo e à aprendizagem.

c) Decreto-lei n.º 55/2018 - Currículo para o ensino básico e secundário: Permite às escolas, organizar de forma autónoma até 25% da carga horária do currículo. De um modo geral com a implementação deste decreto, espera-se que as escolas tenham a possibilidade de criar condições para que todos os alunos adquiram conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam atingir as competências preconizadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Relativamente à avaliação esta deve ser assumida como um instrumento que está ao serviço do ensino e das aprendizagens.

d) Despacho n.º 6944-A/2018 e despacho n.º 8476-A/2018 - Aprendizagens Essenciais: Têm como finalidade definir o conjunto de conteúdos comuns a serem lecionados. Possibilitam às escolas fazer uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada ao ano, à turma, e a cada um dos alunos. As aprendizagens essenciais constituem-se como o referencial a ser tido em conta na avaliação externa das aprendizagens dos alunos.

1.1.AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Ao longo dos tempos, o conceito de avaliação tem sofrido a influência do contexto social e económico de cada época. Começou por sofrer a influência do paradigma positivista, onde tudo é objetivo, exato e mensurável, e, mais tarde, a influência do paradigma sócio-crítico desenvolvido nas ciências sociais e que promoveu, a valorização do subjetivo e das relações dos contextos sociais na educação.

Etimologicamente, a palavra “avaliação”, significa, ato de avaliar, medir, apreciar, ponderar, diagnosticar. Assim, o termo “avaliação” remete-nos para o ato de despistar e apurar as deficiências a corrigir.

Segundo, Domingos Fernandes, a avaliação

pode ser concebida como um processo através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos (evidências de aprendizagem) tendo em vista uma diversidade de propósitos tais como: a) identificar os aspetos mais e menos conseguidos dos alunos no que diz respeito às suas aprendizagens; b) acompanhar o progresso das aprendizagens dos alunos em direção aos níveis de desempenho que se consideram desejáveis;... (Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas, 2021b, p. 4)

Na educação, a ação de avaliar, remete-nos para a comparação de um conjunto de informações com indicadores, medindo a adequação dessas informações em relação aos critérios de avaliação.

Há autores que destacam as competências desenvolvidas pelos alunos, e há outros que destacam a importância das interações e dos contextos em que as informações são recolhidas. Na perspetiva de Peralta (2007)

A avaliação das aprendizagens consiste num processo sistemático de recolha de informação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações, inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes e de procedimentos. (p. 27)

No que diz respeito à classificação, a palavra "classificação" significa, ato ou efeito de classificar, agrupar em classes e grupos correspondentes, de acordo com um sistema ou método. Na educação, "classificar", é colocar elementos numa determinada ordem.

Na ótica de Fernandes (2021b)

A classificação define os procedimentos e as técnicas a partir dos quais se podem determinar as notas que, sublinhe-se, entre nós, também são invariavelmente designadas como classificações. Mas, em rigor, a nota é um mero símbolo através do qual se procura sintetizar o que um aluno sabe e é capaz de fazer ao fim de um dado período de tempo, ou seja, o símbolo que, supostamente, indica o nível de desempenho alcançado por um aluno ao fim de um dado período de tempo. (p. 6)

Em conclusão, podemos dizer que a avaliação na educação consiste na verificação se os alunos adquirem ou não as competências e as aprendizagens. Já a classificação, é o procedimento de cálculo das notas através de um algoritmo ou qualquer outra forma.

As notas são entendidas como uma menção qualitativa ou quantitativa dada ao aluno para descrever o que ele aprendeu e foi capaz de fazer ao longo de um período de tempo, ou seja, uma referência ao nível do desempenho alcançado pelo aluno num determinado período de tempo.

A classificação e as notas fazem parte da avaliação e, por isso, devem ser bem pensadas e bem organizadas de modo a contribuírem para aprendizagens efetivas dos alunos. Contudo, é importante realçar, que classificar e avaliar são conceitos distintos em natureza e finalidade, apesar de terem o mesmo objetivo, o de promover uma melhoria no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

1.2.AVALIAÇÃO FORMATIVA

Na avaliação formativa, o foco principal é a interação professor-aluno, cuja propósito é, essencialmente, o de fazer com que o aluno se motive e se mantenha motivado para a

aprendizagem, pois, sem isso, a aquisição de conhecimentos fica comprometida. Para, (Pinto, 2016, pp. 3-40), uma avaliação predominantemente formativa, faz o balanço entre a situação atual do aluno e a esperada, o que permite ao professor a tomada de decisões ao nível da gestão do programa. Nesse processo, o erro surge com um alerta para aprendizagens não realizadas e leva a decisões de intervenção, que muitas vezes incluem o apoio à recuperação de conteúdo, dando mais tempo para o estudar e estabelecendo uma melhor relação entre as metas a atingir e as potencialidades dos alunos.

Portanto, a avaliação formativa pode e deve ter um papel fundamental na melhoria da aprendizagem de todos os alunos, é uma avaliação para a aprendizagem.

A investigação revela que o sucesso na aprendizagem ocorre quando os alunos conseguem gerir a sua própria aprendizagem, quando conhecem, compreendem e perseguem objetivos, quando conhecem e compreendem os critérios que permitirão interpretar o seu sucesso e quando estão motivados e possuem as capacidades para atingir esse sucesso. Estas são, na essência, os aspetos determinantes para uma aprendizagem com sucesso e com significado. (ARG, 1999, p. 29)

O recurso regular à avaliação formativa deve dar aos alunos uma boa ideia, do que têm de aprender, como se encontram em relação às aprendizagens a desenvolver e do esforço a fazer para adquirem os conhecimentos e as competências preconizadas no currículo. A avaliação formativa deve existir sempre que os professores estão a ensinar, ou seja, tem, obrigatoriamente, de estar integrada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Desta forma garante-se que a avaliação formativa seja um processo contínuo, onde os alunos estão ativamente envolvidos nas tarefas apresentadas pelo professor. Ressaltamos que as informações obtidas, por meio da avaliação formativa dos alunos, não são utilizadas para os classificar, mas sim, para lhes fornecer um *feedback* que os possam ajudar a aprender melhor.

Segundo Domingos Fernandes,

*...é através da avaliação formativa que, no dia a dia da sala de aula, os professores recolhem informação acerca do que os alunos estão a aprender. Se, no decorrer de uma qualquer atividade da aula, se verificar que um aluno tem alguma dificuldade, ou não sabe o que deveria saber, então torna-se necessário encontrar *feedback* e estratégias adequadas para que o aluno vença essa dificuldade. (2021a, p. 3)*

Em jeito de conclusão, é indiscutível, que a avaliação formativa deve estar integrada no processo de ensino e de aprendizagem, é um processo pedagógico, contínuo, que tem

como principal objetivo proporcionar uma melhor aquisição de conhecimentos. Através da avaliação formativa, o professor recolhe os dados que servem para reforçar o diálogo com os alunos, dando-lhe um *feedback*, que lhes facilitará o processo de interiorização dos conteúdos.

1.3.AVALIAÇÃO SUMATIVA

O conceito de avaliação sumativa não é universal, na base do seu entendimento, estão as teorias de aprendizagens mais populares, ou as formas como estas são interpretadas. A prática dos professores, mais generalizada, é realizar a avaliação sumativa no final de cada unidade, nessa altura “verifica-se os resultados do processo didático que servem de base para adotar decisões de certificação, de promoção ou de repetição” (Ribeiro, 1999, citado por Mendes, 2018, p. 21). Ou seja, conduz à classificação dos alunos por níveis de aproveitamento, resultando daí a transição ou não de um nível para outro.

Ao contrário, da avaliação formativa que é integrada no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação sumativa, segundo a maioria dos autores, ocorre no final de um processo de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Ribeiro (citado por Mendes, 2018, p. 30) quando este nos afirma que a avaliação sumativa

não é uma avaliação de rede fina como a formativa, mas fornece uma visão de conjunto sobre um segmento pragmático que a avaliação formativa não dá”. Isto porque, ela “corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares” e se ela corresponde a um balanço final, “só tem sentido efetuar-se quando a extensão de caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo. (Ribeiro, 1999, citado por Mendes, 2018, p. 21)

Para este autor, o fim não se refere a um espaço temporal, mas ao fim de um tema ou unidade. Para ele, esse tipo de avaliação é complementar às outras formas de avaliar, abordando problemas de ensino numa dimensão diferente e tendo finalidades que outras avaliações não têm, como permitir avaliar os resultados de aprendizagem e classificar os alunos.

Para Ferreira (2007), a avaliação sumativa ocorre no final de um período temporal, após um trimestre, semestre, ano ou ciclo. Com esta avaliação, faz-se um balanço do que o aluno aprendeu e não aprendeu, aferindo as aprendizagens através da classificação. Após essa aferição, as classificações são traduzidas em notas que são publicadas para conhecimentos dos alunos e seus encarregados de educação, de modo, a que estes conheçam o sucesso alcançado pelos alunos.

Segundo Hadji (1994) a avaliação sumativa não está centrada nos alunos, mas sim no produto, ou seja, nos resultados, tendo como principal objetivo a certificação dos alunos. Com este tipo de avaliação os alunos verificam o que aprenderam ao longo da formação. É um tipo de avaliação pontual, na medida em que só acontece no final, com o objetivo de classificar uns alunos em relação a outros.

De acordo com Fernandes D. (2021c) a avaliação sumativa, nem sempre conduz à atribuição de uma nota. Para este autor, a avaliação sumativa ocorre após os processos de ensino e aprendizagem e não durante o dia a dia do ensino e tem como finalidade a recolha de forma bem pensada, de informações para avaliar o que os alunos aprenderam, atribuindo-lhe, ou não, uma classificação. Ou seja, “os resultados de certas formas de avaliação sumativa podem ou não ser utilizados para classificar os alunos” (Fernandes D. , Avaliação Sumativa, 2021c, p. 3).

Ainda, segundo este autor, por meio da avaliação sumativa a escola divulga o que os alunos sabem e são capazes de fazer em determinado momento, geralmente no final do período letivo /semestre ou ano letivo.

“... a avaliação sumativa... produz informação sistematizada e sintetizada, que é registada e tornada pública, acerca do que se considerou ter sido aprendido pelos alunos. Neste sentido, pode dizer-se que é através da avaliação sumativa que as escolas tornam público o que os seus alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento do seu percurso académico...” (Fernandes D. , 2021c, p. 3)

Como tal, este tipo de avaliação está relacionado com a certificação, ou seja, através da avaliação sumativa tomam-se decisões sobre o progresso académico do aluno e/ou acreditação no final de um determinado ciclo de estudos.

Em síntese, pode-se afirmar que

A avaliação formativa e a avaliação sumativa devem implicar processos rigorosos de recolha de informação e de comunicação com os alunos e não se podem confundir uma com a outra. Têm naturezas e propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas. Mas são, obviamente, processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. (Fernandes D., Avaliação Sumativa, 2021c, p. 4)

1.4.AVALIAÇÃO CRITERIAL E AVALIAÇÃO NORMATIVA

Determinados autores reconhecem dois tipos de avaliação: avaliação normativa e avaliação criterial. Estas designações levam a que se possam considerar ainda mais dois tipos de avaliação, a juntar, à sumativa e à formativa. No entanto, importa esclarecer, que a avaliação criterial e a normativa, são duas interpretações que têm por base referenciais diferentes. Trata-se de olhar para o processo avaliativo de duas formas diferentes.

Como o nome sugere, a avaliação normativa compara algo ou alguém a uma norma considerada ideal, enquanto a avaliação criterial compara por critérios. Pode-se dizer que a comparação está patente quer a avaliação seja normativa ou criterial.

Ao realizar-se uma avaliação normativa, segundo Ferreira (2007), os alunos são avaliados com o mesmo instrumento de avaliação e com as mesmas características, a intenção é classificar, no sentido de dividir os alunos em classes. O aluno será ordenado consoante a nota obtida face aos outros alunos da turma. Ou seja, a avaliação normativa tem por base a comparação do desempenho de um aluno em relação a outro, predomina a classificação e a comparação de aprendizagens entre os alunos da turma.

Também para Ribeiro (citado por Mendes, 2018, p. 23) quando se pretende identificar quem são os melhores ou piores alunos, ou quem ficou acima ou abaixo da média, comparando os resultados de um aluno face aos restantes da turma, recorre-se à avaliação normativa, onde os testes têm o objetivo de selecionar e estão relacionadas com a classificação.

Contrariamente à avaliação normativa, a avaliação criterial, não tem em vista, “a hierarquização e a certificação dos alunos, pela atribuição de notas que traduzem a sua inserção num ponto da escala de classificação adotada formalmente, mas a orientação, a regulação do processo de aprendizagem dos alunos” (Ferreira, 2007).

Ou seja, na avaliação criterial, não há uma ordenação dos alunos em função das notas, ou seja, “não se compara um aluno com os outros, mas o seu trabalho com um critério ou com um limite do domínio definido previamente” (Ferreira, 2007). Nesta avaliação, “a consecução de cada aluno é comparada com critérios definidos e, por isso mesmo, o aluno é avaliado por si, independentemente dos outros, e são formados juízos acerca das aprendizagens feitas” (Ferreira, 2007). É uma avaliação que interpreta o desempenho do aluno em relação ao objetivo a ser alcançado- critério de conteúdo (Hadji, 1994).

Na avaliação criterial, além de se considerar a "aprendizagem objetivada", também se considera o esforço dos alunos ao longo da trajetória de aprendizagem, história pessoal e académica do mesmo, obtendo-se “informações [...] úteis para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e para uma intervenção reguladora desse processo” (Ferreira, 2007).

Em suma, os resultados dos alunos são avaliados através de critérios que correspondem aos objetivos que os alunos devem atingir, ou seja, o aluno não compete com o outro aluno da turma, mas sim consigo mesmo, de modo a melhorar as suas aprendizagens.

Na visão de Ribeiro (citado por Mendes, 2018, p. 30), os testes envolvendo critérios são diferentes dos testes normativos porque o objetivo aqui não é categorizar ou comparar os alunos, mas avaliar o desempenho dos alunos em relação a um conjunto de metas ou critérios pré-estabelecidos.

Os critérios refletem a interpretação do currículo e constituem referências relevantes para a aprendizagem, o ensino, a avaliação e a classificação, devendo neste sentido ser,

um importante meio de organizar o trabalho pedagógicos a todos os níveis. Desde a organização e funções pedagógicas da sala de aula, até à seleção de recomendações de trabalhos que devem ser aconselhados aos alunos, é natural passar pela definição de um sistema de avaliação orientado para o apoio à aprendizagem (Fernandes D. , Critérios de avaliação, 2019)

Em síntese, na tabela 1, estabelece-se uma comparação entre avaliação criterial e normativa.

Tabela 1

Comparação entre avaliação normativa e criterial. (Ferraz & All, Avaliação criterial / avliação informativa., 1994)

AVALIAÇÃO CRITERIAL	AVALIAÇÃO NORMATIVA
Critérios. O desempenho do aluno é analisado por referência a objetivos de aprendizagem.	Normas. O desempenho de cada aluno é comparado com o desempenho médio do grupo de que faz parte.
REFERÊNCIAS	
Avaliar as aprendizagens de cada aluno, tornando-o consciente do que se lhe pede.	Classificar, comparando os alunos entre si.
FINALIDADES	
Reorganizar o ensino e a aprendizagem num processo interativo. Permitir a atribuição a cada aluno de níveis que traduzam o domínio dos objetivos.	Atribuir níveis, notas numa classificação ordenada, tendo em vista selecionar.
UTILIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO (DECISÕES)	
Identificar pontos fortes e fracos de cada aluno potencializando-os na conceção das medidas de apoio.	Identificar quem necessita de medidas de apoio para atingir o sucesso.
IMPLICAÇÕES PARA OS ALUNOS	
Progressão possível de todos os alunos. Competição do aluno consigo próprio.	Competição entre os alunos.

Analisando os dois tipos de avaliações normativas e criterial, verifica-se que estes têm fundamentos inteiramente diferentes, na avaliação criterial investe-se na utilização de critérios através dos quais professores e alunos possam melhorar o ensino e as aprendizagens, ao invés do tipo de avaliação normativa em que, se coloca o foco nas classificações que traduzem o que os alunos sabem e são capazes de fazer, ou seja, na avaliação normativa a principal preocupação é medir para selecionar, enquanto na avaliação criterial o foco é avaliar para que os alunos aprendam. (os momentos de avaliação devem constituir-se como momentos de aprendizagem dos alunos). (Fernandes D. , 2020a)

Embora, avaliação criterial e a avaliação normativa tenham bases de comparação distintas, não são mutuamente exclusivas, são alternativas e às vezes complementares. Os prós e contras de cada uma delas, dependem das finalidades da avaliação, e o avaliador deverá ter isso em conta na tomada de decisão por um por outro tipo de avaliação. O formador deve colocar questões como:

...a avaliação tem por fim selecionar ou formar? A que corresponde a nota? O conceito de texto bem escrito é consensual? O que justifica a afirmação de que o texto do aluno A, comparado com o texto do aluno B, é melhor? (Ferraz & All., Avaliação criterial / avaliação informativa., 1994)

De salientar que essas duas perspetivas coexistem no sistema escolar, e ainda há muito trabalho a ser feito para estabelecer a complementaridade entre as duas, que não pode deixar de ter em conta que a aprendizagem de todos os alunos deve estar no centro do esforço e preocupações de todas as partes interessadas. Esta é uma questão ética extremamente importante que não pode ser ignorada.

1.5.FEEDBACK

O *feedback* tem ocupado um lugar central na avaliação formativa desde a última década do século passado. Essa importância decorre do facto de o *feedback* ser visto como o primeiro requisito para o progresso das aprendizagens dos alunos, na medida em que, é um elemento essencial de comunicação e interação entre professor e aluno, pois permite que o primeiro compreenda as mudanças que deve fazer no seu comportamento docente para poder se adaptar às necessidades do aluno e dar ao segundo uma ideia do seu sucesso e formas de superar as falhas que enfrentam ao longo dos seus estudos (Tunstall & Gipps, 1996, citado por Queiroz, 2010). Esta situação evidencia o papel central do *feedback* na avaliação formativa porque, como argumenta Fernandes (2021b), o *feedback* é essencial em avaliações dessa natureza. Outro aspeto que ajuda a compreender a importância do *feedback* na avaliação formativa, é que ele pode ser uma forma de os professores rentabilizarem os erros dos alunos, orientando-os na construção de processos de aprendizagem mais bem-sucedidos (Semana & Santos, 2010).

Assim,

...por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controle sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação (Machado E., 2019, p. 4)

No entanto, a investigação tem mostrado que embora seja um elemento central no âmbito da avaliação formativa, nem todo o *feedback* é eficaz e produz os efeitos desejados.

Segundo Fernandes D. (2021a), a eficácia do *feedback* depende de diferentes variáveis, como a frequência com que se realiza, clareza e qualidade. A frequência com que o *feedback* é fornecido ao aluno, é um fator muito importante para o sucesso académico deste. Por outro lado, o propósito da aprendizagem deve ser claramente articulado com os alunos e conhecido por todos os interessados.

Machado, E. (2019), leva-nos a refletir sobre as óbvias potencialidades dos critérios na formulação de *feedback* de elevada qualidade e no envolvimento dos alunos na sua própria avaliação. Para esse autor, os professores devem garantir algumas condições, para que o *feedback* possa cumprir esse propósito, de ferramenta de aprendizagem de qualidade: – conhecer as características e objetivos das tarefas, tendo em conta as intenções da aprendizagem, – observar os processos e as estratégias de aprendizagem que o aluno desenvolve; – reorganizar as ações de ensino e de aprendizagem com base na organização e na interpretação das informações recolhidas.

O *feedback* pode ser mais do que uma avaliação crítica e retrospectiva das tarefas realizadas, e incluir três componentes: *feed up*, *feed back* e *feed forward*, que respondem, respetivamente, a três perguntas essenciais: “para onde vou?”, “como vou?” e “como posso colmatar as lacunas?” (Machado E., 2019)

O *feed up* acontece antes do processo de aprendizagem começar. O objetivo primordial do *feed up* é definir objetivos de aprendizagem numa lógica formativa, bem como critérios para que professores e alunos desenvolvam processos de regulação e autorregulação. Dessa forma, “o *feed up* confere ao processo de avaliação das/para as aprendizagens uma relação de confiança entre professores e alunos, estabelecendo uma espécie de contrato pedagógico “ (Machado E., 2019). Para este mesmo autor,

Esta relação de confiança tende a aumentar as expectativas de professores e alunos no que respeita às capacidades de aprendizagem, evitando a ideia de que existem determinantes inatas e sociais que redundam, muitas vezes, em comportamentos e atitudes de fatalismo perante o insucesso. (Machado E., 2019, pp. 6-8)

O *feed back* é a forma de avaliação crítica, mais utilizada pelos professores, trata-se de uma informação dada aos alunos, oral ou escrita, sobre o seu desempenho numa tarefa ou trabalho, como por exemplo, teste, trabalho de projeto, portefólio, apresentação oral, entre outras, sugerindo ações que devem ser tomadas para atingir o objetivo desejado. Ou seja, “ O *feed back* tem como foco as diferentes formas através das quais os alunos evidenciam as suas aprendizagens e concretiza-se no fornecimento de informação útil e pertinente relacionada com os objetivos definidos (Machado E., 2019, pp. 6-8).

No entanto, temos que ter muito cuidado pois o *feedback* não se pode cingir apenas a uma mera correção mecânica de erros, com o risco de se tornar uma ferramenta muito pobre e inútil. É importante ressaltar que, para ser eficaz, o *feed back* se deve concentrar principalmente nos processos inerentes à tarefa e nas estratégias autorregulação de aprendizagem autorregulada, bem como nas formas e estratégias de ensino (Machado E., 2019, pp. 6-8).

O *feed forward* permite que os professores repensem, e muitas vezes, reorganizem as suas ações de apoio ao ensino e à aprendizagem após fornecimento do *feedback*. Ou seja, as informações recolhidas no *feedback*, devem ser tidas em conta na preparação e planificação das futuras atividades de ensino, por isso chamar-se de *feed forward* (Machado E., 2019, pp. 6-8)

Para os professores, não se torna uma tarefa fácil, pois, por um lado, devem ter a capacidade de recolher, organizar e interpretar a informação recolhida, e por outro, ter a capacidade de repensar constantemente as suas práticas de ensino, adaptando-as à realidade concreta dos alunos.

Em suma, o “melhor *feedback* será aquele que contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos, respeitando a diversidade e garantindo a inclusão “ (Machado E., 2019, p. 8)

1.6.DECRETO-LEI 55/2018

1.6.1.CONTEXTUALIZAÇÃO

Os problemas que se colocam atualmente à sociedade em que vivemos, trazem enormes desafios, sejam eles de carácter social, económico e/ou ambiental. Por um lado, é repleto de incertezas, leva-nos a perceber a importância de nos prepararmos para o futuro, mesmo que este seja imprevisível e, por outro, esse ambiente é também propício a múltiplas oportunidades.

Para além dos desafios que ultimamente se colocaram a todos nós, também não é menos verdade que a globalização, a revolução digital e a expansão da sociedade do conhecimento que têm vindo a caracterizar este século apresentam novos desafios para as escolas atuais, de forma a capacitar crianças e jovens com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para assumirem um papel de construtores de um futuro melhor. Tal como referido por Costa (2018) é da responsabilidade da escola preparar os jovens “para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que não foram ainda inventadas, para resolver problemas que ainda não foram antecipados” (Costa & al., 2018).

Pelo exposto será preciso envolver, desafiar todos os agentes do sistema educativo de forma a pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de uma aberta, construtiva e flexível, pois esse será o caminho que nos conduz a uma mudança na educação, de modo que a escola possa cumprir a sua missão de inclusão.

Foi neste contexto que o Ministério da Educação sentiu necessidade de conceber um documento de referência, o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) que se constitui como um documento orientador para a tomada de decisão por parte dos diversos intervenientes do sistema educativo, contribuindo para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos. O PASEO

constitui-se como o desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito efetivo de todos -valores assumidos pela sociedade portuguesa e plasmados no documento em apreço (Peralta et al., 2017).

No seguimento do documento supracitado surge o DL 55/2018, de 6 de julho, que confere à Escola a possibilidade de

gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares -base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º).

Por outras palavras, pretende-se com o surgimento da nova legislação, possibilitar que as escolas participem no desenvolvimento curricular, estabeleçam prioridades e assumam a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequam ao seu projeto educativo.

1.6.2.PRINCÍPIOS ORIENTADORES E FINALIDADES

O diploma que estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018) considera o currículo como uma ferramenta cujo principal objetivo é garantir que todos os alunos, independentemente do programa de educação e formação que frequentam, alcancem as competências especificadas pelo PASEO, assumindo compromissos coletivos e individuais baseados nos seguintes pilares: graduação, progresso, cooperação e autonomia. Deste modo, subordina a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens a vinte e três princípios orientadores com finalidades distintas (artigo 4.º). No âmbito deste projeto iremos apenas explicitar, como se pode verificar na Tabela 2, aqueles que estão relacionados com a avaliação das aprendizagens.

Tabela 2

Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (Cohen & Fradique, 2018).

Princípio	Propósito
Afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao	Assumir a avaliação enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens.

Princípio	Propósito
serviço do ensino e das aprendizagens (alínea t)	
Promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa, valorizando uma intervenção atempada e rigorosa, sustentada pela informação decorrente do processo de aferição, no sentido de superar dificuldades nos diferentes domínios curriculares (alínea u)	Valorizar uma intervenção atempada e rigorosa, baseada na informação resultante do processo de aferição, no sentido de superar dificuldades nos diferentes domínios curriculares e, simultaneamente, valorizar a complementaridade da avaliação externa para efeitos de certificação e prosseguimento de estudos.
Valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens (alínea v)	
Reconhecimento da importância da avaliação interna e externa, bem como de outras modalidades específicas de avaliação que convoquem avaliadores externos, para efeitos de certificação dos ensinos básico e secundário (alínea w)	

1.7.BUROCRAZIA

A teoria da burocracia é baseada no pensamento racional e na busca da excelência. Hoje, as pessoas associam a burocracia a processos demorados e intensivos em papel (papelada) (Fonseca, 2019).

No entanto, para Max Weber, burocracia seria exatamente o contrário. Como afirma Chiavenato (2003) a burocracia para Max Weber era a forma detalhada de explicar

antecipadamente e ao mínimo detalhe como as atividades seriam realizadas, para se tornar uma organização eficiente e de excelência.

Segundo Weber (1947) a teoria da burocracia tem algumas características específicas. De acordo com Chiavenato (2003) essas características são: a) caráter legal de normas e regulamentos: o caráter legal é a criação de normas e regulamentos por escrito a fim de definir como a burocracia deverá agir, impondo a disciplina; b) caráter formal das comunicações: o caráter formal é a comunicação feita por escrito a fim de evitar múltiplas interpretações em ações e procedimentos; c) caráter racional e divisão de trabalho: a divisão do trabalho divide o poder dentro da organização; d) impessoalidade nas relações: a impessoalidade nas relações não distingue as pessoas, mas sim cargos e funções que as mesmas exercem na organização; e) hierarquia de autoridade: define as chefias e os respectivos cargos, para além de estipular que todos os cargos têm uma supervisão; f) competência técnica e meritocracia: a competência e o mérito são os responsáveis diretos pela admissão, classificação e mudança de função dentro da organização; g) especialização da administração: o proprietário da organização nem sempre faz parte da administração, para pertencer a esse órgão terá que ser um colaborador especializado na função de administrador da organização; h) profissionalização dos participantes: a burocracia é uma organização que se caracteriza pela profissionalização dos participantes; i) completa previsibilidade do funcionamento: o modelo burocrático de Weber pressupõe que o comportamento dos membros da organização é perfeitamente previsível.

No entanto, autores como (Merton, 1968), encontraram limitações nas publicações de Weber, e lançaram algumas críticas às suas ideias sobre burocracia. Por exemplo, para Merton, a organização perfeitamente racional que Weber propõe, não existe. Por outro lado, a adoção de inúmeras regras, o apego aos regulamentos, o excesso de papéis e formalismos e a resistência à mudança, conduzem a consequências negativas da burocracia, a que Merton denominou “Disfunções da Burocracia”.

Estas consequências negativas da burocracia fazem com que a organização, se possa transformar num sistema pouco eficaz e difícil de gerir, ao invés da ideia de Max Weber, de que através da burocracia conseguiria uma organização eficiente e de excelência.

A análise crítica do conceito de burocracia, foi assim focado por diversos autores, em termos da sua disfunção e mais concentrado na compreensão do grau de adequação das organizações ao tipo ideal weberiano ou não, o que dificulta a “compreensão da burocracia como forma de poder e dominação e cristalizando o tipo-ideal no tempo histórico em que fora concebido” (Meira, 2017).

De acordo com (Olsen, 2005), a conceção weberiana de burocracia abrangida por esse processo popularizou-se no imaginário coletivo de forma depreciativa e descaracterizada para representar ineficiências caóticas, ineficiências desumanizadas, enfatizando o seu carácter disfuncional, e assim, concentrando a atenção nos aspetos negativos da organização burocrática.

De acordo com Hoy e Miskel (2015), as escolas também têm características semelhantes às organizações burocráticas apresentadas por Weber. Essas características elencadas pelos autores referidos são a divisão do trabalho e especialização, objetividade, autoridade, hierarquia, regras e regulamentos.

Também para Lima (2011), são visíveis as características da burocracia de Weber no sistema de ensino português:

“Fenómeno visível nas escolas portuguesas, o exagero dos traços da burocracia weberiana resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, ou, como prefiro chamar-lhe, numa hiperburocracia, aliás induzida e reforçada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que emergem como uma espécie de nova fonte de controlo centralizado, eletrónico e aparentemente difuso, mas contudo poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares, isto é, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária.” (p. 11).

No caso das escolas, e de acordo com os dados dos estudos que foram mencionados na introdução deste trabalho, as disfuncionalidades têm vindo a superar largamente a racionalidade do modelo de administração burocrático implantado. Em Portugal, a exemplo de outros países, também se instalaram movimentos apologistas da importação para o campo educativo das categorias de análise e de ação do mundo económico e empresarial, baseados numa “cultura da racionalidade empresarial” (Nóvoa, 1995).

1.8.SÍNTESE

Neste capítulo, apresentou-se uma revisão de literatura que serve de suporte ao estudo realizado. Referiu-se o quadro legal impactante neste estudo, apresentando um resumo das principais finalidades e implicações na planificação, da gestão, da organização e avaliação dos alunos. Estabeleceu-se a diferença entre avaliar e classificar, caracterizou-se, de uma forma geral, a avaliação formativa, sumativa, criterial e informada. Apresentou-se de seguida o conceito de *feedback* e analisou-se a sua importância no processo de ensino-aprendizagem-avaliação dos alunos. Contextualizamos do DL 55/2018 à luz dos tempos que vivemos, da Escola que temos e da Escola que a sociedade exige que contruamos.

Por fim, foi apresentada a definição de burocracia segundo Max Weber, as suas características e as suas disfuncionalidades, sendo estas que vamos explorar ao longo do nosso estudo relativamente à implementação do DL 55/2018 no âmbito da aprendizagem dos alunos.

2. CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo apresentamos o estudo empírico que realizamos, explicitando o problema, a pertinência e a sua natureza, bem como, todos os procedimentos, métodos e técnicas utilizadas. Embora uma investigação não seja uma sucessão estática de etapas pré-estabelecidas, procuraremos, neste capítulo, enunciar algumas dessas fases, tais como a definição dos objetivos do estudo, os seus contextos e participantes, a organização do processo investigativo, para além das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

2.1. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO

Nas últimas décadas, a expansão e a massificação do sistema educacional, levou a um foco cada vez maior na qualidade da educação. No entanto, apesar da crescente acessibilidade da escolarização a todos os cidadãos, a escolaridade nem sempre se traduz em aprendizagens efetivas.

Garantir a qualidade da aprendizagem tem como premissa um esforço global de melhoria da educação, que deve basear-se nos resultados de uma avaliação sistemática e rigorosa dos sistemas educativos, dos quais as escolas são apenas parte de um todo, que inclui também estudantes, profissionais, administração educativa e medidas políticas (Azevedo J. M., 2007).

Há muito vivemos em um ambiente educacional caracterizado pela “omnipresença da avaliação” (Gérard & Rogiers, 2011), em busca da qualidade e eficiência do sistema educacional. De facto, a expansão da ideologia da modernização, independentemente da diversidade de raízes históricas e culturais, levou à disseminação global da educação de qualidade (ME-GTAE, 2011).

A avaliação dos alunos é uma ferramenta essencial para a supervisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com um relatório da Eurydi (Fernandes D., Revista de estudos curriculares, 2020b)ce (2011), tem-se constatado que o uso efetivo

dos resultados da avaliação na aprendizagem, é benéfico para todos os alunos, incluindo aqueles com menores níveis de aproveitamento.

Atualmente, é consensual, considerar a avaliação de e para as aprendizagens como um dos momentos-chave do processo educativo. O objetivo de avaliar é sem dúvida contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação deve ser encarada como um processo regulador, uma possibilidade de orientação do percurso escolar dos alunos. É esta função reguladora da avaliação que contribui para que os professores possam tomar as melhores decisões, fazer boas escolhas tendo em vista os resultados escolares dos alunos e a programação das atividades que propõem aos mesmos. Função reguladora, também, porque vai permitir a escolha de modos e modalidades, também para avaliação. A avaliação deve servir para que professores e alunos possam refletir sobre o trabalho que realizam, sobre as decisões que tomam ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (Fernandes D. , 2020b, pp. 72-84)

A avaliação deve apresentar uma dimensão formativa para que esta dimensão reguladora seja confirmada. É essencial colocar os alunos no centro do seu processo de aprendizagem.

Assim,

*...a avaliação pedagógica deve ser utilizada pelos alunos e pelos professores para que se possam desenvolver as aprendizagens e as competências previstas nas Aprendizagens Essenciais, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e noutros documentos curriculares relevantes. Isto significa que, de forma sistemática, os alunos têm de ser claramente informados acerca do que é importante aprender (através dos critérios), da situação em que se encontram relativamente às aprendizagens que têm de realizar e dos esforços e estratégias que é necessário fazer para o conseguir. É, por isso, fundamental que se retirem as devidas ilações quanto ao papel incontornável do **feedback** e dos diálogos com os alunos nas salas de aula. (Fernandes D. , Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas, 2021b)*

É neste contexto, que surge a implementação dos “Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho, que estabelecem, respetivamente, o “Regime jurídico da educação inclusiva” e o “Currículo dos ensinos básico e secundário” com os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no âmbito da flexibilização curricular.” O grande desafio que as escolas têm pela frente é o de conseguirem articular os normativos legais referidos, com outros documentos recentes, nomeadamente: “Aprendizagens Essenciais”;

“Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania”, “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e o da “Autonomia e Flexibilidade Curricular”. A operacionalização desta articulação traduz-se numa nova realidade burocrática que é importante conhecer (Alonso, 2018).

Imbuídos nesta conjuntura, a importância da avaliação das aprendizagens dos alunos, os normativos legais e documentos orientadores, e ainda a crescente insatisfação dos professores para com a profissão e com as tarefas burocráticas e administrativas, é importante perceber se existem e quais as disfuncionalidades burocráticas que estão a conduzir a uma menor efetividade de todo o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

No estudo coordenado por Joaquim Azevedo (Azevedo et al., 2016) realizado em Portugal junto de 2910 professores de todos os ciclos de ensino não superior, através de questionários anónimos, constata-se que a maioria dos professores (68,1%) encontra-se insatisfeita, em relação ao início da sua carreira, com 40% mesmo muito insatisfeita. A evolução, nos últimos anos, da atividade profissional docente, na opinião dos inquiridos, aponta para o aumento do volume de trabalho (98,8%), das tarefas burocráticas e administrativas (98,2%).

Estudos mais recentes (Alonso, 2018; Varela et al., 2018) indicam, igualmente, que nas escolas há um excesso de burocracia e que parte das grandes preocupações dos professores portugueses, considerando-se essa causa como inibidora de um ensino com melhor qualidade e que poderá, mesmo, estar a afetar a saúde dos professores. Identifica-se, deste modo, “um problema instalado nas escolas com a disseminação de tarefas burocráticas não eficazes, impeditivas de uma utilização racional de recursos, ao contrário do que seria a sua função original”¹.

¹ In Ficha de Projeto - A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade de processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário. INED-ESE-IPP (p. 4).

2.2.A QUESTÃO DE PARTIDA

Segundo Coutinho (2011), “fazer perguntas é uma atividade especificamente humana”, que tem como objetivo principal, conhecer e compreender o mundo que nos rodeia o que leva ao despertar do gosto pela investigação. O mesmo autor defende que, se investigar é procurar, então, podem levantar-se questões tais como: “O que procurar” “Com que objetivos?” “Como” e “Para quê?”. Estas questões pressupõem a projeção de um caminho que nos leve onde pretendemos chegar.

De acordo com autores como Quivy & Campenhoudt (1998) e Coutinho (2011), uma boa forma de começar uma investigação é formular uma pergunta de partida, que traduza o problema e exprima, o mais exatamente possível, o que o investigador procura saber, esclarecer e compreender melhor, servindo de fio condutor ao longo do projeto de investigação. Esta deverá ser: a) clara (precisa, concisa e mostrar a intenção da pesquisa); b) exequível (realista, concretizável) e c) pertinente (abordar o estudo do que existe e evidenciar a intenção de compreensão dos fenómenos estudados e ser importante para o estado atual do desenvolvimento).

Neste sentido, traduzimos o problema em estudo através da seguinte pergunta:

A avaliação interna dos alunos, com a implementação do Dec. Lei nº 55/2018, é mais burocrática?

2.3.OBJETIVOS

Como já referido anteriormente este estudo insere-se num projeto aprovado pelo inED (Anexo 1), “A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade dos professores nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário”, pelo que nos parece fazer todo o sentido apresentar quer os objetivos do citado projeto, bem como, os objetivos desta investigação em particular.

2.3.1.OBJETIVOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO APROVADO PELO INED (ESE/PP)

Os dois grandes objetivos considerados no projeto aprovado pelo inED são: aprofundar o estudo da burocracia docente e as razões que a exponenciam, nomeadamente a partir do aprofundamento do conhecimento da implementação do Decreto n.º 54/2018 e n.º 55/2018; propor recomendações e alternativas para reduzir as disfunções burocráticas identificadas e ajudar a atingir os objetivos do sistema educacional.

Relativamente aos objetivos específicos, foram fixados para o mesmo projeto os seguintes: conhecer a perceção dos professores e dos diretores sobre o resultado da implementação conjunta da seguinte legislação: Educação Inclusiva; Currículo para o Ensino Básico e Secundário; Educação para a Cidadania; O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); Aprendizagens Essenciais; conhecer a perceção dos professores sobre o impacto burocrático da implementação específica do Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL 54/2018); conhecer a perceção dos professores e dos diretores sobre o impacto burocrático da implementação específica do Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL 55/2018) nos processos relativos à avaliação das aprendizagens; conhecer a perceção dos professores e dos diretores sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à flexibilidade curricular; conhecer a perceção dos professores e dos diretores sobre a adequabilidade dos canais de informação (internos e externos) implementados na escola, relativamente à operacionalização de documentos legais; analisar as representações dos professores sobre a influência e apoio de entidades externas de assessoria, formação e inspeção sobre os processos executados nas escolas; identificar os principais efeitos das circunstâncias educativas impostas pela pandemia (covid-19) na aplicação dos normativos legais; correlacionar a burocracia com a modernização tecnológica das escolas; conhecer as expectativas dos professores quanto a alterações de procedimentos de carácter burocrático que entendam como necessárias nas escolas, para a melhoria da sua prática educativa; identificar um conjunto de desafios que se coloca à administração escolar burocrática, para que seja eficiente, eficaz e efetiva na implementação de normativos legais.

2.3.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Tendo por base a questão de partida, anteriormente identificada, estabelecemos o seguinte objetivo geral:

Verificar se a implementação do Decreto-Lei 55/2018 conduz a um aumento da carga burocrática na avaliação interna das aprendizagens dos alunos.

Como objetivos específicos deste trabalho de projeto, definimos os seguintes:

Identificar disfuncionalidades burocráticas na implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos.

Analisar se a avaliação interna das aprendizagens dos alunos faz parte integrante do seu processo de ensino e aprendizagem.

Comparar a perceção dos professores com a dos diretores.

Construir um plano de ação que contribua para a efetividade da aplicação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos.

Foram também definidas as questões da investigação às quais pretendemos dar resposta.

- Na perceção dos professores e diretores portugueses a implementação do DL 55/2018 conduz a uma maior carga burocrática na avaliação interna das aprendizagens dos alunos?
- Na perceção dos professores e diretores portugueses a avaliação interna das aprendizagens dos alunos está integrada no seu processo de ensino e de aprendizagem?
- Na perceção dos professores a implementação do Decreto-Lei 55/2018 implica definir novos critérios de avaliação?

- A perceção dos diretores é coincidente com a perceção dos professores em relação à carga burocrática da implementação do Decreto-Lei 55/2018?
- A perceção dos diretores é coincidente com a perceção dos professores relativamente ao facto de a avaliação interna das aprendizagens dos alunos estar integrada no seu processo de ensino e de aprendizagem?

2.4.METODOLOGIA

Num trabalho de investigação os princípios, as metodologias e métodos a utilizar assumem um papel primordial. Por isso nesta seção iremos explicitar e fundamentar as opções metodológicas e o processo heurístico deste estudo.

2.4.1.PESQUISA QUANTITATIVA

A pesquisa quantitativa é frequentemente utilizada para recolher um elevado número de dados, extraídos a partir de um grande número de inquiridos, por isso considera-se esta técnica mais adequada para obter informações com vista a atingir os objetivos identificados neste estudo, definidos a partir da formulação da questão problema.

A investigação é baseada numa pesquisa inicial teórica e no enquadramento legal do problema, utilizando como instrumento de recolha de dados um questionário, composto apenas por perguntas fechadas.

Segundo Tuckman (2002), esta técnica envolve a recolha de dados por meio de solicitações escritas aos participantes na investigação, formulação de perguntas com antecedência e foco nos objetivos esperados. É uma técnica frequentemente usada pelos pesquisadores quando desejam analisar quantitativamente os resultados, pois permite que as perguntas e a ordem em que são apresentadas aos respondentes sejam bem estruturadas e uniformes (Borg & Gall, 2003), e coloque os participantes em posições semelhantes, facilitando a quantificação das respostas.

Além disso, como as respostas são anónimas, facilita a recolha de dados em grandes amostras e uma ideia mais próxima da realidade, por outro lado, as questões são apresentadas de igual modo a todos os participantes no estudo o que impossibilita a influência do investigador aquando da recolha e dados, e permite uma análise mais objetiva do problema (McMillan & Schumacher, 2001). Segundo Rosmaninho (2021, p. 27), para uma área geográfica limitada, o custo de distribuição é baixo.

Esta técnica de recolha apresenta algumas limitações, segundo (McMillan & Schumacher, 2001), não permite esclarecimentos de dúvidas quando o inquirido lê as questões, nem quando o investigador lê as respostas e não garante que todos os inquiridos respondam às questões colocadas.

Outra limitação dessa técnica é que a autenticidade das respostas pode ser questionada, pois as informações recolhidas dizem respeito ao que os respondentes disseram ou fizeram, não havendo como comprovar se as respostas dos respondentes são exatamente o que os inquiridos disseram, o que realmente acreditam e o que realmente fazem (Borg & Gall, 2003).

2.5.ÂMBITO DO ESTUDO E PARTICIPANTES

Esta investigação foi realizada, tendo por base a aplicação de dois inquéritos por questionários, um para diretores e outro para professores, enviados por *e-mail* aos diretores de todos os agrupamentos/escolas não agrupadas de ensino público de Portugal Continental.

Relativamente aos participantes, para uma população de 130430 professores de todos os níveis de ensino da escolaridade obrigatória de Portugal Continental (PORDATA, 2020),

foram obtidas 3913 respostas. A amostra é constituída por professores do primeiro, segundo, terceiro ciclo e secundário, estando representados todos os grupos de recrutamento com exceção do 310 (Latim e Grego), bem como todos os distritos de Portugal Continental. Uma vez que os normativos legais que gerem a atividade profissional dos professores das regiões insulares serem diferentes dos que são aplicados no continente, optou-se por não os incluir. Optamos, igualmente, por não incluir os professores do pré-escolar uma vez que a realidade deste nível de ensino tem um contexto de avaliação muito diferentes dos abordados ao longo do projeto em causa. Considerando esta amostra de respondentes, existe uma margem de erro de 2% para um nível de confiança de 95%.

No que diz respeito aos diretores foram obtidas 81 respostas para um total de 811 agrupamentos/escolas não agrupadas, estando representados todos os distritos de Portugal Continental. Neste caso existe uma margem de erro de 10% para um nível de confiança de 95%.

2.6.TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Para o desenvolvimento de uma investigação são utilizadas várias técnicas de recolha e de análise de dados. De entre as técnicas disponíveis para a obtenção de dados na investigação educacional passíveis de ser usadas para a consecução dos objetivos deste estudo, selecionou-se a que se considerou mais adequada à recolha das informações necessárias, ou seja, o inquérito e mais concretamente o inquérito por questionário.

Segundo Ghiglione & Matalon (2001) o inquérito é uma técnica utilizada na recolha de dados em investigação que consiste, em “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e em generalizá-los.” A definição, segundo estes autores, explica-se pela necessidade de distinção do inquérito dos outros métodos sociológicos. O inquérito implica uma intervenção mínima do investigador, o que afasta esta técnica da observação e da experimentação.

O inquérito pode ser usado sob a forma de questionário e de entrevista. A utilidade desta técnica para a investigação atual é demonstrada de forma clara por Tuckman:

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está 'dentro da cabeça de uma pessoa', estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer. (Manual de Investigação em Educação (2ª Edição), 2002, p. 37)

2.6.1.0 QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário é o método de recolha de dados mais utilizado pelos investigadores, pela sua aplicação em estudos extensivos, e tem por objetivo recolher informação sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos ou opiniões (Fortin, 2009). Tal como todas as outras técnicas de recolha de dados, tem vantagens e desvantagens. Uma das vantagens é permitir obter dados junto de um grande número de pessoas distribuídas por um vasto território de forma rápida e pouco dispendiosa. Para além disso, não há contacto direto entre o respondente e o investigador, ou seja, o inquirido informa indiretamente o investigador através das respostas que dá no questionário. Tal facto faz com que, por um lado, se mantenha o anonimato das respostas, o que, em alguns casos pode ser considerado uma mais-valia, e por outro o respondente não é influenciado pelo investigador nas suas respostas ao questionário. No entanto, o facto de não existir contacto direto entre respondente e investigador pode constituir uma limitação na interpretação, por parte do investigador, das respostas dadas pelo respondente às questões, uma vez que, nestas condições, é impossível esclarecer eventuais dúvidas de interpretação e/ou de significado, o que pode, por conseguinte, interferir negativamente na fiabilidade dos resultados (De Ketele & Roegiers, 1996).

No presente estudo selecionamos o questionário para conhecer e comparar a perceção dos diretores de escola e dos professores sobre o impacto burocrático específico da implementação do DL 55/2018 nos processos relativos à avaliação interna das

aprendizagens dos alunos. Na sua elaboração usamos a plataforma *Google Forms* que permite recolher as respostas num ficheiro facilmente exportável para o *software Excel* da *Microsoft* e/ou para *SPSS Software* da *IBM* e tem a vantagem de poder ser enviado por *e-mail*. A seleção das questões e a sua redação são de extrema importância para a eficácia do questionário. Assim na composição dos questionários, um para diretores de escola e outro para professores, procuramos questões que:

- fossem facilmente compreensíveis;
- fossem claras e concisas;
- permitissem respostas claras;
- exprimissem somente uma ideia em cada questão;
- continham associada uma definição dos termos técnicos usados;
- não incluíssem palavras que se prestem a interpretações de carácter pejorativo ou tendencioso;
- não continham dupla negação (Fortin, 2009).

Salientamos que ambos os questionários foram aprovados pela Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e aprovados pela Comissão de Ética do inED.

Ambos os questionários (Apêndice A – IQ dos diretores e Apêndice B – IQ dos professores) são constituídos por uma pequena introdução e por duas seções. A introdução é onde se contextualiza o estudo de investigação, se esclarecem alguns conceitos a empregar e se apresenta o consentimento informado que é de aceitação obrigatória para ter acesso às questões que lhe vão ser colocadas.

A seção um do questionário a aplicar aos diretores de escola, é relativa à caracterização socioprofissional, onde se pretende conhecer o perfil dos respondentes quanto ao número de anos de experiência no cargo de Diretor, o número de anos de experiência em órgão de gestão, a faixa etária, género, e o distrito onde a sua escola não agrupada ou agrupamento de escolas está situada(o).

Na seção um do questionário a aplicar aos professores, pretendemos conhecer o perfil dos respondentes quanto ao seu tempo de serviço, ao grupo disciplinar a que pertencem, ao ciclo(s) de escolaridade que leciona atualmente, à faixa etária, género, categoria profissional, cargos que desempenha e o concelho onde a escola que leciona está inserida.

Na seção dois, de ambos os questionários que produzimos, as questões apresentadas tiveram por base uma pesquisa teórica sobre a temática relacionada com a avaliação interna das aprendizagens, cruzando-a com o DL 55/2018. Foram estruturadas com afirmações onde se solicitou um posicionamento ao respondente de acordo com uma escala psicométrica de Likert com quatro níveis, onde se avalia o grau de concordância: *Discordo Totalmente, Discordo, Concordo e Concordo Totalmente*. Para que o respondente desse sempre uma resposta, mesmo em itens aos quais não pretendesse responder ou desconhecesse o assunto, criou-se a opção Sem Opinião. Assim possibilitamos que o questionário fosse sempre respondido e levamos a que o respondente seja forçado a posicionar-se, relativamente a uma das tendências de resposta, o que consideramos ser importante no caso deste estudo. No questionário dos diretores esta seção dois foi estruturada com oito itens e no dos professores com onze itens.

Foi ainda elaborada uma grelha (Apêndice C) para cruzar as questões de investigação objetivos gerais deste estudo com as afirmações de cada item dos questionários.

Passou-se de seguida à fase de elaboração do questionário. Começamos por elaborar o questionário a ser colocado aos professores, uma vez que o questionário dos diretores teria apenas os itens comuns que quiséssemos comparar com as respostas dadas pelos professores. Assim, a primeira versão do questionário foi precedida de várias leituras prévias. Da primeira versão até à última foram feitas análises e discussões que conduziram a reformulações sucessivas que tendo por base o respeito pela objetividade, clareza, precisão, concisão e impessoalidade (Gil, 2008) que nos permitiram chegar à versão final. Na fase seguinte definimos quais os itens que nos interessavam colocar também aos diretores. Depois de ambos os questionários estruturados, passamos à etapa de validação dos mesmos. Na validação dos conteúdos dos questionários recorreu-se a dezoito diretores e dezoito professores, um de cada distrito de Portugal Continental, e a quatro investigadores. Solicitamos a cada um deles a sua reflexão crítica relativamente à

clareza da redação de cada item, à adequação do item face ao objetivo, à coerência das alternativas de resposta e à relevância do item para o estudo em questão. Pretendíamos nesta fase verificar se o conteúdo dos itens do questionário correspondia efetivamente aos objetivos ou conceitos que o mesmo pretendia medir. Todas as sugestões recebidas foram alvo de análise tendo-se aceitado algumas das sugestões. Daqui resultou uma reformulação na forma como o questionário estava elaborado, uma vez que, inicialmente os itens estavam distribuídos por duas tabelas cuja introdução às afirmações era: “A implementação do DL 55/2018, no âmbito da avaliação interna das aprendizagens, na minha escola ...” e uma outra com “Os procedimentos, documentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 55/2018, no âmbito da avaliação interna das aprendizagens, ...” tendo-se agrupado todos os itens numa só tabela com a seguinte introdução: “Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens...”. As alterações efetuadas no questionário dos professores tiveram a mesma repercussão no questionário a ser aplicado aos diretores. As versões obtidas dos questionários após as reformulações supracitadas foram de novo aplicadas a um grupo piloto constituído por quatro professores, um de cada ciclo específico e a dois diretores, um deles de um agrupamento de escolas com alunos desde o pré-escolar até ao nono ano e outro com alunos do terceiro ciclo e do secundário. Após a análise das sugestões recebidas, foram ainda efetuadas algumas alterações de pormenor.

No dia doze de abril foi enviado, um e-mail, a todos os diretores dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupada de Portugal continental solicitando a sua colaboração direta e indireta nesta investigação. Direta por lhes é solicitado que respondam a um questionário, indireta na medida em que lhes é pedido que reenviem o e-mail recebido a todos os professores do seu agrupamento/escola, com o seu pedido para o empenho no preenchimento do inquérito para professores. Fomos acompanhando, diariamente, o evoluir do número de respostas aos questionários, tendo até ao dia vinte e nove de abril, obtido mil quatrocentas e vinte e cinco respostas de professores e vinte nove de diretores. Face às nossas expectativas iniciais o número de respostas obtidas encontrava-se longe do pretendido, nomeadamente de diretores, pelo que decidimos fazer novo envio de e-mail no dia três de maio no sentido de reforçar o pedido de participação nesta

investigação, bem como, foram realizados diversos contactos telefónicos para diretores de vários concelhos a fim de os sensibilizar a responder e a incentivar os professores da sua escola, também a responder. No dia vinte de maio o questionário foi encerrado.

2.7.SÍNTESE

Neste capítulo, contextualiza-se o problema e estabelecem-se os objetivos. A metodologia adotada foi a pesquisa quantitativa, recorrendo a um inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados. Este foi aplicado a professores e a diretores, a nível nacional, com dois objetivos muito claros, por um lado queríamos conhecer as perceções de professores e diretores acerca do impacto burocrático que a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos estava a produzir na Escola, por outro perceber se os pressupostos sobre a avaliação das aprendizagens consagrados no DL 55/2018 estavam a ser implementadas.

3. CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados respeitando os dois grupos incluídos em cada um dos respectivos questionários, um dirigido a diretores de agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas (AE/EnA) e outro para professores. Assim começamos pela caracterização socioprofissional de cada dos grupos em estudo. Seguidamente são apresentados os resultados, em separado, relativamente à percepção que cada das categorias de respondentes tem acerca dos procedimentos e reuniões que se adotam, na sua escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens. Importa aqui salientar que a cada respondente era solicitado que a sua resposta fosse dada tendo em conta a escola em que leciona e não o fizesse de acordo com a percepção que cada um tem sobre o que se passa na generalidade das escolas. Por fim é apresentado uma comparação entre as percepções dos diretores de escola e dos professores relativamente à temática em estudo.

Na tabela 3 apresenta-se a caracterização socioprofissional dos diretores das escolas públicas, realizada a partir da seção um, do questionário.

Tabela 3

Caracterização socioprofissional dos diretores de escola.

Anos de experiência no cargo de diretor	Até 4 anos	Entre 5 e 8 anos	Entre 9 e 12 anos	Entre 13 e 16 anos	Mais de 16 anos
	20%	18%	18%	9%	36%
Idade	Menos de 30 anos	Entre 30 e 39 anos	Entre 40 e 49 anos	Entre 50 e 59 anos	Mais de 60 anos
	0%	0%	16%	44%	40%
Género	Masculino	Feminino	Outro		
	59%	41%	0%		

Localização geográfica	Estão representados todos os distritos de Portugal continental. Distrito mais representado: Porto (23,8%)
------------------------	--

Pela análise da tabela 3, o respondente ao questionário caracteriza-se, em termos médios, como pertencendo à faixa etária compreendida entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos, maioritariamente do género masculino com mais de dezasseis anos de experiência no cargo. No que respeita ao distrito, verifica-se a existência de respostas para todos os 18 distritos de Portugal Continental com predominância para respondentes do distrito do Porto. Destaca-se o facto de não haver nenhum diretor com menos de 40 anos e apenas 20% dos diretores estarem no cargo há 4 anos ou menos, o que poderá indiciar que os diretores que estão no exercício desse cargo, tendencialmente permanecem no mesmo, mais do que um mandato, com 45% com três mandatos ou mais. Tal facto também poderá encontrar explicação no envelhecimento da classe docente, como aliás também se verifica neste estudo onde 61% dos professores têm mais de 50 anos de idade e apenas 1% tem menos de 30 anos.

Na tabela 4, apresenta-se a caracterização da amostra relativa aos professores, realizada a partir da seção Caracterização socioprofissional.

Tabela 4

Caracterização socioprofissional dos professores.

Tempo de serviço (anos)	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 11 e 15 anos	Entre 16 e 20 anos	Mais de 20 anos
	3%	5%	5%	10%	77%
Idade	Menos de 30 anos	Entre 30 e 39 anos	Entre 40 e 49 anos	Entre 50 e 59 anos	Mais de 60 anos
	1%	4%	34%	44%	17%
Género	Masculino	Feminino	Outro		
	25%	75%	0%		
Categoria Profissional	Contratado	QE/QA na escola de provimento	QE/QA destacado/a	QZP	Outra
	16%	62%	8%	13%	1%
Tempo de serviço na escola atual	Até 5 anos	De 6 a 10 anos	Mais de 10 anos		

	41%	11%	49%
Grupos de recrutamento	Apenas o grupo de recrutamento do 310 não está representado na amostra. Grupo de recrutamento mais representado: 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico (17,4%)		

Através da análise da tabela 4, o respondente ao questionário caracteriza-se, em termos médios, como tendo mais de vinte anos de serviço, com idade compreendida entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos de idade, maioritariamente do género feminino do Quadro de Escola ou de Agrupamento a lecionar na escola de provimento e estando à mais de anos a lecionar na sua escola atual. Relativamente ao grupo de recrutamento, verifica-se que apenas o grupo trezentos e dez não tem qualquer resposta, existindo uma predominância nos grupos de recrutamento cento e dez, trezentos e quinhentos.

Para analisar os resultados da seção seguinte, de ambos os inquéritos por questionário, determinou-se a mediana das respostas. Tendo em conta a variável em estudo, a única medida de tendência central que pode ser usada é a mediana, sendo esta uma medida estatística que nos dá uma ideia de um valor típico, correspondendo ao valor do meio de um conjunto de dados, ou seja, o valor de 50% dos respondentes.

Assim, nas tabelas seguintes indica-se os níveis de concordância (tabelas 5 e 6) de cada item em valores percentuais e o valor da mediana (MED) das respostas.

Na tabela 5 apresenta-se os resultados obtidos na seção 4.2. do questionário colocado aos diretores, no que respeita aos procedimentos e reuniões que se adotam, na sua escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos, utilizando-se a escala *Discordo totalmente* (1), *Discordo* (2), *Concordo* (3), *Concordo totalmente* (4) e *Sem opinião* (0).

Tabela 5*Resultados obtidos na seção 4.2. do questionário colocado aos diretores*

Item	Níveis de concordância (%)					MED
	1	2	3	4	0	
Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens...						
4.2.1. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.	11	47	23	15	4	2
4.2.2. aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.	11	49	17	19	4	2
4.2.3. implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.	10	28	42	17	3	3
4.2.4 implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.	1	16	49	31	3	3
4.2.5. garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.	6	12	62	16	4	3
4.2.6. promovem mais a participação informada dos alunos.	5	19	58	16	2	3
4.2.7. garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.	5	31	38	23	2	3
4.2.8. garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.	5	20	46	25	5	3

Pela leitura dos resultados, verifica-se uma discordância em relação ao facto de os procedimentos e reuniões que se adotam, nas respetivas escolas dos respondentes, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens implicar quer o preenchimento de documentos desnecessários (item 4.2.1) quer o aumento excessivo do número de reuniões (item 4.2.2).

Assinala-se uma tendência concordante, relativamente ao tempo gasto no processo de avaliação dos alunos (item 4.2.3) e a principal modalidade de avaliação ser a avaliação formativa (item 4.2.7).

Regista-se uma forte concordância em relação à participação informada dos alunos (item 4.2.6), ao envolvimento dos mesmos no processo de autorregulação das suas aprendizagens (item 4.2.5), aos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens (item 4.2.4) e ao facto de a avaliação formativa melhorar a aprendizagem dos alunos (item 4.2.8).

O facto de o valor da mediana ser igual a 2 nos itens 4.2.1 e 4.2.2. permite desde logo saber que pelos menos 50% dos diretores têm uma posição discordante em relação às afirmações correspondentes aos itens referidos. Já nos itens restantes, repare-se que o valor da mediana é sempre igual a 3 o que nos permite concluir que uma maioria dos diretores concorda as afirmações relativas aos itens em questão.

Na tabela 6 apresenta-se os resultados obtidos na seção 4.2. do questionário colocado aos professores, no que respeita aos procedimentos e reuniões que se adotam, na sua escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos, utilizando-se a escala *Discordo totalmente* (1), *Discordo* (2), *Concordo* (3), *Concordo totalmente* (4) e *Sem opinião* (0).

Tabela 6

Resultados obtidos na seção 4.2. do questionário colocado aos professores

Item	Níveis de concordância (%)					MED
	1	2	3	4	0	
Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens...						
4.2.1. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.	1	18	46	27	8	3
4.2.2. aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.	1	30	39	23	7	3
4.2.3. implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.	1	14	54	27	5	3
4.2.4. implicam mais procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para a avaliação.	1	9	56	28	5	3
4.2.5 implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.	4	18	54	18	6	3

4.2.6. implicam novos critérios de avaliação.	2	11	59	22	6	3
4.2.7. garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.	10	34	41	8	8	3
4.2.8. promovem mais a participação informada dos alunos.	10	34	41	6	8	3
4.2.9. garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.	8	34	41	9	9	3
4.2.10. garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.	9	32	41	8	9	3
4.2.11. tornam mais simples os procedimentos de avaliação dos alunos.	21	47	21	4	7	2

Os resultados expressos na tabela 6, mostram-nos uma discordância evidente relativamente à hipótese formulada de os procedimentos implementados tornarem mais simples o processo de avaliação dos alunos (item 4.2.11).

Quanto aos procedimentos e reuniões que se adotam, na escola de cada docente, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos garantir mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens (item 4.2.7); promover mais a participação informada dos alunos (item 4.2.8); garantir que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, bem como melhorar a aprendizagem dos alunos (itens 4.2.9 e 4.2.10); os resultados da tabela 4 mostram uma concordância dos professores, ainda que em todos os itens referidos se tenha verificado uma discordância com valores sempre superiores a 40%.

Refira-se ainda que se verifica uma concordância quanto ao facto de os procedimentos adotados na implementação do DL 55/2018 aumentar excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.

Salienta-se, ainda, uma forte concordância dos professores relativamente ao preenchimento de documentos desnecessário, ao tempo gasto no processo de avaliação dos alunos e à necessidade de definir novos critérios de avaliação.

Na tabela seguinte compara-se as percepções dos diretores e dos professores tendo em conta

Tabela 7

Comparação das percepções dos diretores e dos professores tendo em conta as questões que eram comuns aos dois IQ.

Item		Níveis de concordância (%)					MED
		1	2	3	4	0	
Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens...							
implicam o preenchimento de documentos desnecessários.	Diretores	11	47	23	15	4	2
	Professores	1	18	46	27	8	3
aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.	Diretores	11	49	17	19	4	2
	Professores	1	30	39	23	7	3
implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.	Diretores	10	28	42	17	2	3
	Professores	1	14	54	27	5	3
implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.	Diretores	1	16	49	31	2	3
	Professores	4	18	54	18	6	3
garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.	Diretores	6	12	62	16	4	3
	Professores	10	34	41	8	8	3
promovem mais a participação informada dos alunos.	Diretores	5	19	58	16	3	3
	Professores	10	34	41	6	8	3
garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.	Diretores	5	31	38	23	2	3
	Professores	8	34	41	9	9	3
garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.	Diretores	5	20	46	25	5	3
	Professores	9	32	41	8	9	3

Analisando a tabela 7, verificamos que diretores e professores têm percepções diametralmente opostas no que diz respeito ao preenchimento de documentos desnecessários e ao aumento excessivo do número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos relativamente aos procedimentos adotados na implementação DL 55/2018.

Enquanto os diretores discordam que as medidas executadas nas suas escolas para implementar o DL 55/2028 tenham conduzido a um preenchimento desnecessário de documentos e a um aumento excessivo do número de reuniões no âmbito da avaliação da aprendizagem dos alunos, os professores, por sua vez, apresentam um elevado nível de concordância com tais afirmações. Nos restantes itens, e analisando o valor da mediana em cada um deles, o nível de concordância entre diretores e professores é igual, no entanto o grau de concordância em alguns deles é significativamente diferente. Assim, no item *“implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos”* o grau de concordância dos professores (81%) com esta afirmação é claramente superior ao dos diretores (59%). Nos itens *“garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens”*; *“promovem mais a participação informada dos alunos”* e *“garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos”* o grau de concordância dos diretores é claramente superior ao dos professores.

3.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados será realizada respeitando os dois grupos de itens incluídos em cada um questionário: caracterização socioprofissional e impacto burocrático do DL 55/2018 na avaliação das aprendizagens dos alunos.

O perfil dos diretores caracteriza-se por ter mais de cinquenta anos de idade, maioritariamente do sexo masculino e com mais de dezasseis anos de experiência no cargo de diretor. Estão distribuídos por todos os distritos de Portugal Continental, com maior incidência no distrito do Porto.

Os professores caracterizam-se por terem mais de cinquenta anos de idade, maioritariamente do sexo feminino, tem mais de vinte anos de serviço, lecionam na escola atual há mais de dez anos. A maioria leciona ao terceiro ciclo e/ou secundário. Pertence maioritariamente aos grupos de recrutamento 110, 300, 500, estando todos os restantes grupos de recrutamento representados com a exceção do 310.

Através das respostas à primeira questão do IQ, concluiu-se que para 58% dos diretores inquiridos, a implementação do Decreto-Lei 55/2018 não implica o preenchimento de

documentos desnecessários no âmbito da avaliação interna dos alunos. Uma percepção parecida, têm os respondentes (60%) à segunda questão colocada, ou seja, a implementação do já citado decreto não aumenta de forma excessiva o número de reuniões no que respeita à avaliação dos alunos. No entanto é importante relevar que em ambas as questões, 38% na primeira e 36% na segunda, considera que poderão existir algumas disfuncionalidades burocráticas criadas com a implementação da legislação referida. Já os professores têm uma percepção antagónica à dos diretores nestas duas questões, uma vez que na primeira questão, para 73% dos professores os procedimentos adotados nas escolas para a implementação do DL 55/1018 implica o preenchimento de documentos desnecessários e para 62% aumentam excessivamente o número de reuniões. Esta diferença de percepções talvez se possa justificar pelo facto de em ambas as situações, serem as escolas, através do seu diretor, que encontram formas de operacionalizar os respetivos quadros legais impostos pela tutela.

Relativamente à terceira questão do IQ, a análise dos dados obtidos permite-nos concluir que para uma maioria, 59%, dos diretores das escolas públicas e para 81% dos professores, a implementação do DL 55/2018 implica que os professores despendam mais tempo no processo de avaliação dos seus alunos. Conclui-se com estes dados que os procedimentos adotados pelas escolas na avaliação interna das aprendizagens dos alunos contribuí em parte para o aumento de tempo despendido pelos professores nas suas tarefas diárias. Algumas das causas para esta situação podem estar ligadas à replicação de documentos com informação repetida, ao surgimento de novas plataformas informáticas (pedagógicas e administrativas) e que ao invés de simplificar o trabalho, por vezes acabam por o complicar.

Os dados apurados a partir das respostas à quarta questão dos IQ, mostram que diretores e professores partilham da mesma percepção quanto à necessidade de se implementarem procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.

Relativamente à questão colocada, a diretores e professores, quanto ao facto de os procedimentos adotados na implementação do DL 55/2018 garantir um maior envolvimento dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem as respostas obtidas

permitem concluir que há diferentes graus de concordância, nos professores a percentagem do que concordam ou concordam totalmente é de 49%, enquanto o diretor se obtém no somatório dos dois níveis de concordância 79%. Semelhante situação se verifica quando confrontados com a questão se os procedimentos adotados garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos. Os professores apresentam um valor de concordância de 49% face aos 71% dos diretores. Quanto à questão relativa a uma maior participação informada dos alunos relativamente à sua avaliação as respostas obtidas mostram resultados análogos aos anteriores, isto é, os professores apresentam uma percentagem de concordância de 47% enquanto para os diretores essa percentagem é de 74%. Fica claro que na ótica dos professores há ainda um longo caminho a percorrer para um efetivo envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens; para se garantir que a avaliação formativa melhore de forma efetiva a aprendizagem dos alunos e para que se promova mais a participação informada tornando-a uma realidade nas nossas escolas. Podemos entender a posição dos diretores na medida em que para estes pode não ser fácil de aceitar ou mesmo de perceber que os procedimentos adotados nas escolas por si dirigidas não estejam a atingir de forma eficaz e com a eficiência desejada os pressupostos previstos de forma clara e objetiva na legislação em vigor. Outra hipótese é estarem a fazer uma leitura distorcida das situações, por não deterem conhecimento real do que se passa nas suas escolas, em contexto de sala de aula, no que concerne à avaliação dos alunos; outra possibilidade a equacionar poderá encontrar respaldo no facto de os diretores saberem o que se passa mas considerarem não ter mecanismos ao seu alcance que lhes permitam intervir ou mesmo não saberem como agir para melhorar tais situações.

Igual unanimidade de opiniões encontramos nas respostas dadas à quinta questão, na qual 81% dos respondentes concorda que os procedimentos e reuniões adotados nas suas escolas, com a implementação do DL 55/2018, garante mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.

Os dados estatísticos das respostas à sexta questão, indicam-nos que 74% dos diretores concorda com o facto de os procedimentos adotados nas suas escolas para a implementação do DL 55/2018, promove mais a participação informada dos alunos. No

entanto é igualmente importante refletir sobre os 24% que discorda que tal aconteça. É fundamental tentar perceber porque é que, aproximadamente, um em cada quatro dos diretores não concordam que os professores das suas escolas promovam o feedback como estratégia de avaliação formativa e de melhoria do desempenho dos seus alunos, ou estarão eles próprios a assumir uma falha grave na implementação do DL 55/2018. Importa salientar que os professores, nesta questão, apresentam uma taxa de concordância bem inferior à dos diretores, apenas 47%. A comunicação entre as escolas e tutela é quase inexistente e por vezes muito burocratizada, há igualmente, ainda, uma falta de formação por parte das lideranças, podendo ser estes alguns dos fatores que estejam na base das respostas dadas pelos diretores. Já para se analisar o facto de se ter obtido uma taxa de concordância nesta questão inferior a 50% no IQ dos professores, somos levados a pensar em causas como uma comunicação interna deficiente em muitas das nossas escolas, numa elevada percentagem de professores desmotivados, e mesmo cansados, pelo excesso de trabalho, a própria avaliação de desempenho docente que continua a ser um foco de tensão entre professores, as direções das escolas e as próprias lideranças intermédias.

Nas duas últimas questões pretendeu-se recolher as perceções dos diretores acerca da avaliação formativa; assim na sétima, para 63% dos respondentes, e na oitava questão, para 84% dos respondentes, os procedimentos adotados nas suas escolas garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, bem como, que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.

De salientar que professores e diretores revelam taxas de discordância relativamente aproximadas, respetivamente 42% e 36% , quando consideram que os procedimentos adotados nas suas escolas, para a implementação do DL 55/2018, garantem que a avaliação formativa seja a principal modalidade de avaliação. Este é um dado preocupante, quando comparada com a importância que é dada à avaliação formativa quer no DL 55/2018, “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação...” (DL 55/2018, art. 24º, ponto 5) ou ainda

“...é através da avaliação formativa que, no dia a dia da sala de aula, os professores recolhem informação acerca do que os alunos estão a aprender. Se, no decorrer de uma qualquer atividade da aula, se verificar que um aluno tem alguma dificuldade, ou não

*sabe o que deveria saber, então torna-se necessário encontrar **feedback** e estratégias adequadas para que o aluno vença essa dificuldade. (Fernandes D. , Avaliação Formativa, 2021a)*

Resta-nos confrontar, no futuro, quer professores quer diretores, com estes resultados, nas entrevistas semiestruturadas que se seguirão no âmbito do projeto do inED, no qual continuaremos a tentar encontrar explicações para estas questões emergentes na comunidade escolar.

3.3.CONCLUSÕES

Feita a análise dos dados obtidos, relembra-se o objetivo geral estabelecido, *verificar se a implementação do Decreto-Lei 55/2018 conduz a um aumento da carga burocrática na avaliação interna das aprendizagens dos alunos*, e apresenta-se as respostas aos objetivos específicos definidos neste estudo.

Em relação ao primeiro objetivo, identificar, se existirem, disfuncionalidades burocráticas na implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos, identifica-se o preenchimento de documentos desnecessários, o número de reuniões em excesso e um maior dispêndio de tempo no processo de avaliação dos alunos como as disfuncionalidades burocráticas assinaladas pelos professores.

Relativamente ao segundo objetivo, analisar se a avaliação interna das aprendizagens dos alunos faz parte integrante do seu processo de ensino e aprendizagem, os professores assumem que há ainda um caminho a percorrer, haverá procedimentos que terão de ser alterados para que a participação informada dos alunos seja uma realidade verificada em todas as nossas escolas , para que a avaliação formativa seja assumida como a principal modalidade de avaliação e esteja ao serviço de uma melhoria significativa das aprendizagens.

Tendo em conta o terceiro objetivo, comparar a perceção dos professores com a dos diretores, ficou claro que as perceções não estão em sintonia. Para a grande maioria dos

professores a implementação do DL 55/2018, no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos, conduziu a uma maior carga burocrática, a maioria dos diretores percebe precisamente o contrário, ou seja, tal não se verifica, pois não vislumbram, por exemplo, o preenchimento de documentos desnecessários nem um aumento significativo do número de reuniões. Há ainda diferenças significativas de percepções quanto ao facto de os procedimentos e reuniões adotados nas suas escolas na implementação DL 55/2018, no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos, garantir um maior envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens; promover mais a participação informada dos alunos; garantir que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e garantir que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.

3.4.DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

Mediante os resultados e conclusões que a investigação permitiu obter, pensa-se que poderá ser interessante, a partir, deste estudo, partir para outros de âmbito mais qualitativo, através da realização de entrevistas a diretores e a professores, para se tentar perceber os motivos que estão na base de percepções tão antagónicas. Ainda com base nos resultados obtidos parece-nos importante perceber qual o real conhecimento que os professores têm da legislação em vigor, ou seja, até que ponto conhecem os normativos legais, e como obtiveram essa informação.

Pensamos que seria igualmente importante aplicar este estudo ao ensino pré-escolar com as devidas adaptações à realidade do mesmo.

3.5.SÍNTESE

Ao longo deste capítulo começamos por fazer uma leitura dos resultados, procedendo de seguida a uma discussão e análise dos resultados obtidos, tentando aqui encontrar

algumas justificações para os mesmos. Nas conclusões demos resposta a cada um dos objetivos específicos deste estudo. Ressaltam as diferentes perceções de diretores e professores, bem como, a necessidade de valorizar a avaliação formativa enquanto principal modalidade de avaliação.

4. CAPÍTULO 4 – PLANO DE AÇÃO

“Os(as) professores(as) deveriam corrigir as tarefas explicando a razão dos nossos erros. De pouco me serve só saber se a resposta está correta ou incorreta ou só saber a nota final da tarefa” (aluno anónimo, monitorização do E@D num agrupamento de escolas do concelho do Porto).

Ponderadas todas as variáveis estudadas ao longo deste projeto, ressaltam claramente duas situações desafiantes dada a sua complexidade. Uma prende-se com o facto de sobre uma mesma questão constatarmos olhares diferentes por parte dos diretores e dos professores. Por outro lado, e focando-nos apenas nas perceções dos professores verifica-se que a importância dada à avaliação formativa, ao *feedback*, está ainda longe daquilo que é preconizado tanto na legislação em vigor como naquilo que é defendido pela investigação mais recente realizada nesta área.

Optamos, neste projeto, por desenvolver um plano de intervenção pedagógica que de alguma forma permitisse aos agrupamentos/escolas não agrupadas aperfeiçoar as suas práticas de avaliação dos alunos dando especial ênfase à avaliação formativa e ao *feedback* a fornecer aos alunos. Com este plano pretendemos alavancar ações de melhoria, que permitam um maior envolvimento dos alunos nos seus processos de aprendizagem e avaliação, assim como, promover uma adequação do ensino às necessidades dos alunos. Simultaneamente também pretende contribuir para um aligeirar da carga burocrática associada aos procedimentos relacionados com a avaliação dos alunos.

Como ponto de partida para o plano que a seguir apresentamos realizamos uma análise SWOT. Para além dos dados obtidos através dos IQ dos professores recorreremos a estudos recentes sobre a temática em causa, tais como “As preocupações e as motivações dos professores” (Azevedo et al., 2016); “Inquérito Nacional sobre as condições de vida e de trabalho na Educação em Portugal” (Varela et al., 2018); “Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar?” (Machado M., 2018) e o “Projeto Maia: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica” (Fernandes D., Avaliação Formativa, 2021).

Tabela 8

Análise SWOT

FORÇAS	FRAQUEZAS
<p>Práticas dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversificar procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para a avaliação. • Diversificar procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens. • Intenção de definir novos critérios de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os procedimentos utilizados na avaliação dos alunos são cada vez mais complexos. • Elevada carga burocrática nos procedimentos relativos à avaliação interna das aprendizagens. • Confusão conceptual entre classificar e avaliar. • Os procedimentos adotados nos AE/EnA no âmbito da avaliação dos alunos, não garantem que a avaliação formativa seja a principal modalidade de avaliação nem melhoram as aprendizagens dos alunos. • Os procedimentos adotados nos AE/EnA não garantem a participação informada aos alunos. • Os procedimentos adotados não garantem o envolvimento dos alunos na sua avaliação enquanto instrumento ao serviço da aprendizagem. • Maior foco nos resultados do que nos processos. • Feedback avaliativo e não construtivo.

-
- Dispêndio de tempo em tarefas burocráticas desnecessárias.
-

OPORTUNIDADES

AMEAÇAS

-
- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Contexto legislativo: DL 55/2018; PASEO• Projeto MAIA• Formação de professores. | <ul style="list-style-type: none">• Resistência à mudança pela parte dos professores.• Envelhecimento da classe docente.• Falta de recursos materiais e humanos nos AE/EnA.• Falta de autonomia dos AE/EnA.• Avaliação Externa. |
|---|---|
-

Após esta análise e ponderadas as diferentes variáveis, apresentamos uma tabela que sintetiza os principais objetivos deste plano de ação, as propostas de resolução associadas às fragilidades diagnosticadas, enquadrando-as na calendarização da sua implementação. Importa aqui referir que a implementação deste plano de ação seria coordenada e monitorizada pelo Conselho Pedagógico, podendo este órgão, caso o entendesse, criar uma equipa de trabalho composta pelos Coordenadores de Departamento Curricular e enriquecê-la com outros professores do AE/EnA que tivessem, por exemplo, formação adequada na área, tentando sempre que todos os ciclos de ensino estivessem representados.

Tabela 9

Projeto de Intervenção Pedagógica - Avaliação

Objetivos	Fragilidades	Propostas de resolução	Calendarização	Intervenientes
Simplificar procedimentos. Reduzir a carga burocrática associada à avaliação dos alunos	Preenchimento de documentos desnecessários. Número de reuniões em excesso. Complexidade dos procedimentos	Simplificar os documentos existentes a utilizar na avaliação dos alunos, sempre que possível em formato digital e partilhados na nuvem para facilitar o acesso de todos. Adaptar/Ajustar grelhas, critérios de avaliação, descritores de desempenho e nomenclaturas/terminologia. Simplificar os critérios de avaliação, usando uma formulação e linguagem mais acessíveis a todos os elementos da comunidade educativa.	No início do ano letivo	Concelho Pedagógico Departamentos Curriculares
Desenvolver práticas de avaliação pedagógica que permitam um maior envolvimento de todos os envolvidos.	Pouca diversidade de processos de recolha de informação. Raros momentos de distribuição de feedback. Pouco envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e avaliação.	Investir no feedback contínuo de elevada qualidade aos alunos. Criar formas e instrumentos para dar <i>feedback</i> aos alunos e partilhar. Sugerir que os momentos de autoavaliação sejam mais frequentes e não se realizem apenas no final de cada período ou semestre.	Ao longo do ano letivo Ao longo do ano letivo. No início do ano letivo.	Concelho Pedagógico Departamentos/ Concelhos de Turma

Objetivos	Fragilidades	Propostas de resolução	Calendarização	Intervenientes
Formar professores no domínio da avaliação	Confusão conceptual entre classificação e avaliação.	<p>Elaborar um levantamento das necessidades de formação.</p> <p>Disponibilizar formações que vão de encontro às necessidades identificadas.</p> <p>Disponibilizar os documentos da formação do Projeto MAIA a todos os professores.</p>	<p>No início do ano letivo.</p> <p>Ao longo do ano letivo.</p> <p>No final deste ano letivo.</p>	<p>Professores</p> <p>Centros de Formação</p> <p>Conselho Pedagógico.</p>

Este plano de intervenção pode ser aplicado em qualquer agrupamento de escolas ou em escolas não agrupadas independentemente dos ciclos de ensino. Num projeto desta natureza é essencial definir-se como e com quem os critérios de avaliação são elaborados, como será feita a divulgação do mesmo e como será feita a sua monitorização e avaliação. Assim propomos que na sua divulgação se tenha em conta as seguintes fases: a) auscultação dos coordenadores de departamento; b) aprovação do Projeto de Intervenção pelo Conselho Pedagógico; c) será dado a conhecer a todos os professores em reuniões de departamento e divulgado à restante comunidade educativa através da página do agrupamento/escola não agrupada. Relativamente à sua avaliação, há a necessidade de se fazer uma monitorização dos processos envolvidos e do seu impacto ao longo do ano letivo. Esse acompanhamento e eventuais reformulações que tenham que vir a ser executadas seriam da responsabilidade do Conselho Pedagógico.

É do nosso ponto de vista interessante que os alunos façam parte do processo de monitorização deste plano, isto é, seria interessante ir recolhendo as suas opiniões, através de simples questionários, acerca das mudanças que iam sentido no seu processo de ensino-aprendizagem-avaliação e se as mesmas os estavam a ajudar a realizar aprendizagens mais significativas conduzindo assim a uma melhor aprendizagem e a uma maior motivação para estudar.

CONCLUSÃO

Os procedimentos seguidos, numa significativa percentagem, nos AE/EnA não garantem, ainda, que a avaliação formativa seja a principal modalidade de avaliação tal como preconizado no ponto 5 do artigo 24 do Decreto-Lei n.º 55/2018. É importante que esse objetivo seja atingido, na medida em que esse será o caminho para se colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem.

A implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, nas escolas conduziu a um aumento da carga burocrática, identificando-se como disfuncionalidades burocráticas mais acentuadas o preenchimento de documentos desnecessários, o número de reuniões em excesso e um maior dispêndio de tempo gasto no processo de avaliação dos alunos.

Por fim, concluir que diretores e professores têm perceções diferentes sobre o que se passa nas suas escolas, o que sendo, de certa forma, expectável não deixa de levantar questões várias e abrir até caminhos para novas investigações.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, R. (2018). *Burocracia docente: percepções, implicações e expectativas. Projeto de investigação de Mestrado em Administração das Organizações Educativas*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- ARG. (1999). Assessment for learning. Beyond the black box. Em Perrenoud, *Assessment for learning. Beyond the black box*. (p. 29). Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Em Conselho Nacional de Educação, (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Azevedo, J., Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As preocupações e as motivações dos professores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão | Centro de Estudos Sociais.
- Borg, W., & Gall, M. (2003). *Educational Research: an introduction (7ª ed.)*. Nova Iorque: Longman.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. (7ª edição revista e atualizada ed.). Riio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia da Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Costa, J., & al. (2018). Educação para um mundo melhor: um debate em curso a uma esca global. *Público*.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- De Ketele, j., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Université.
- Fernandes, D. (2019). *Critérios de avaliação*. Lisboa: Universidade de Lisboa / Instituto de Educação.
- Fernandes, D. (2020a). Texto de Apoio - Critérios de Avaliação. *Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação pedagógica (Projeto MAIA)*.
- Fernandes, D. (2020b). Revista de estudos curriculares. *AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E PEDAGOGIA: CONTRIBUTOS PARA UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA*, pp. 72-84.
<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=issue&op=view&path%5B%5D=11&path%5B%5D=showToc>
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (Janeiro de 2021b). Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas. *Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*, p. 4.
- Fernandes, D. (2021c). Avaliação Sumativa. Em D. Fernandes, *Projeto MAIA* (p. 3). Lisboa: Universidade de Lisboa | Instituto de Educação.
- Ferraz, M., & All. (1994). Avaliação criterial / avaliação informativa. Em D. Fernandes, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). *Avaliação Criterial/ Avaliação Normativa*. Em D. Fernandes, *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.
- Fonseca, H. (17 de abril de 2019). *Teoria da burocracia: O grande criador Max Weber*. <https://administradores.com.br/artigos/teoria-da-burocracia-o-grande-criador-max-weber>
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- Gérard, F., & Rogiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. Em M. Alves, & J. De Ketele, *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2015). *Administração educacional: teoria, pesquisa e prática*. AMGH, 9ª Edição.
- Lima, L. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Machado, E. (2019). *Feedback. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério de Educação.

- Machado, M. (2018). *Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar? Projeto de investigação de Mestrado em Administraçãodas Organizações Educativas*. Porto: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in educacion: A conceptual introduction*. Nova Iorque : Longman.
- ME-GTAE. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas - relatório final*. Grupo de trabalho para a Avaliação Externa das Escolas . Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved 29 de novembro de 2019, from https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf
- Meira, M. (2017). *A Burocracia Electrónica: Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50877/1/Manuel%20do%20Vale%20Fernandes%20Meira.pdf>
- Merton, R. (1968). *Sociologia: Teoria e Estrutura*. São Paulo: Mestre JOU.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. Em A. Nóvoa, *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 13-43). Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Olsen, O. (2005). *Quizás sea el momento de redescubrir la burocracia. Reforma Y Democracia, n. 31, pp. 1-24*.
- Peralta, H., Roldão, M., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Peralta, M. H. (2002). Como Avaliar competência(s)? Algumas considerações. Em P. Abrantes(Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. (p. 27). Lisboa: Antunes & Amílcar,Lda.

- Pinto, J. (2016). A Avaliação em Educação: Da Linearidade dos usos à Complexidade das práticas. Em L. & Amante, *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. (pp. 3-40). Lisboa: Universidade Aberta. Retrieved junho de 2021, from https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf
- Pires, F. (2021). Retrieved novembro de 2021, from https://padlet.com/mfatimapires/ProjetoMAIA_textosdeApoio
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva.
- Ribeiro, L. (2018). Avaliação da Aprendizagem. Em C. Mendes, *PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA* (p. 21).
- Rosales, C. (2018). Avaliar é refletir sobre o ensino. Em C. Mendes, *PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA* (p. 22).
- Rosmaninho, J. (2021). *Pares (des)emparelhados - Contributo da observação de aulas para o* Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16966/1/DM_JulietaRosmaninho_2021.pdf
- Semana, S., & Santos, L. (2010). *O Feedback em relatórios escritos na aula de matemática*. Retrieved outubro de 2021, from http://area.fc.ul.pt/en/Encontros%20Nacionais/Semana&Santos_EIEM.pdf
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação (2ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (2010). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. Em D. Queiroz, *A Avaliação como Acompanhamento Sistémico da Aprendizagem*. Coimbra.

Varela, R., della Santa, R., Silveira, H., Matos, C., & Rolo, D. (2018). *Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE)*. Jornal da Fenprof, Outubro de 2018, nº294.

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. Nova York: Oxford University Press, 1947, p. 320-329.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho

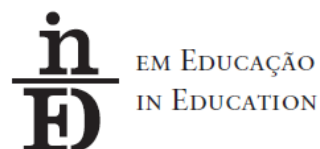
Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto

APÊNDICES

Apêndice A – Inquérito realizado aos diretores no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION



CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia^{2a} e a Convenção de Oviedo³

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações (burocraciadocente.esse.ipp@gmail.com). Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira responder ao que é solicitado.

Titulo do estudo: A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade dos processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário.

Enquadramento: O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Ref^a inED/2020/4).

² http://portal.arsnorte.min-saude.pt/page/portal/ARSNORTE/comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Hensinquia_2008.pdf

³ <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

Explicação do estudo: O IQ tem por finalidade o estudo da burocracia nas escolas públicas portuguesas e suas implicações na classe docente. Atendendo à importância do tema, com implicações a vários níveis sobre a vida das escolas e dos professores, agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Por economia de palavras, a designação “escola” indica tanto agrupamento de escolas como escola não agrupada. Apenas a sua opinião interessa e não há respostas certas ou erradas. Em cada um dos itens escolha a opção que melhor descreve a sua opinião.

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo de dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável.

Gratos pela sua colaboração!

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me são fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

○

1- Caracterização socioprofissional

1.1. Anos de experiência no cargo de Diretor

- Até 4 anos
- Entre 5 e 8 anos
- Entre 9 e 12 anos
- Entre 13 e 16 anos
- Mais de 16 anos

1.2. Anos de experiência em órgão de gestão

1.3. Idade

- Menos de 30 anos

- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Mais de 60 anos

1.4. Género

- Masculino
- Feminino
- Outro

1.5. Distrito onde a sua escola está situada

- (Escolher de lista pendente)

Parte 4 – Impacto burocrático do DL 55/2018- Currículo e avaliação das aprendizagens dos alunos

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

4.2. Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
4.2.1. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.					
4.2.2. aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.					
4.2.3. implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.					
4.2.4 implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.					
4.2.5. garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.					
4.2.6. promovem mais a participação informada dos alunos.					
4.2.7. garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.					
4.2.8. garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Gratos pela sua colaboração. Para terminar não se esqueça de clicar em "Submeter" no botão abaixo.

Apêndice B – Inquérito realizado aos professores no âmbito da avaliação interna das aprendizagens dos alunos

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia⁴ e a Convenção de Oviedo⁵

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações (burocraciadocente.ese.ipp@gmail.com). Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira responder ao que é solicitado.

Titulo do estudo: A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade dos processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário.

Enquadramento: O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Refª inED/2020/4).

Explicação do estudo: O IQ tem por finalidade o estudo da burocracia nas escolas públicas portuguesas e suas implicações na classe docente. Atendendo à importância do tema, com implicações a vários níveis sobre a vida das escolas e dos professores, agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Por economia de palavras, a designação “escola” indica tanto agrupamento de escolas como escola não agrupada. Apenas a sua opinião interessa e não há respostas certas ou erradas. Em cada um dos itens escolha a opção que melhor descreve a sua opinião.

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo de dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável.

⁴ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/page/portal/ARSNORTE/comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Hensinquia_2008.pdf

⁵ <http://dre.pt/pdf/dfsdp/2001/01/002A00/00140036.pdf>

Gratos pela sua colaboração!

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me são fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

○

1- Caraterização socioprofissional

1.1. Tempo de serviço

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

1.2. Grupo disciplinar

- (Escolher de lista pendente)

1.3. Ciclo(s) de escolaridade em que leciona atualmente

- 1º CEB
- 2º CEB
- 3º CEB
- E. Secundário Regular
- E. Secundário Profissional
- Outro

1.4. Idade

- Menos de 30 anos
- Entre 30 e 39 anos

- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Mais de 60 anos

1.5. Género

- Masculino
- Feminino
- Outro

1.6. Há quantos anos, incluindo este, leciona na sua escola atual?

1.7. Categoria profissional

- Contratado/a
- QE/QA na escola de provimento
- QE/QA destacado/a
- QZP
- Outra

1.8. Assinale as opções que se adequam ao seu caso

- Tem atividade letiva
- Diretor/a de Turma
- Membro de órgão de gestão
- Subcoordenador/a de Grupo Disciplinar
- Coordenador/a de ciclo/ Coordenador de DT
- Coordenador/a de projeto
- Coordenador de estabelecimento
- Outro

1.9. Concelho onde a sua escola está situada

- (Escolher de lista pendente)

Parte 4 - Impacto burocrático do DL 55/2018- Currículo e avaliação das aprendizagens dos alunos

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

4.2. Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
4.2.1. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.					
4.2.2. aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.					
4.2.3. implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.					
4.2.4. implicam mais procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para a avaliação.					
4.2.5 implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.					
4.2.6. implicam novos critérios de avaliação.					
4.2.7. garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.					
4.2.8. promovem mais a participação informada dos alunos.					
4.2.9. garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.					
4.2.10. garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.					
4.2.11. tornam mais simples os procedimentos de avaliação dos alunos.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Gratos pela sua colaboração. Para terminar não se esqueça de clicar em "Submeter" no botão abaixo.

Apêndice C

Questões da investigação:

- Na perceção dos professores e diretores portugueses a implementação do DL 55/2018 conduz a uma maior carga burocrática na avaliação interna das aprendizagens dos alunos?

- Na perceção dos professores e diretores portugueses a avaliação interna das aprendizagens dos alunos está integrada no seu processo de ensino e de aprendizagem?
- Na perceção dos professores a implementação do Decreto-Lei 55/2018 implica definir novos critérios de avaliação?
- A perceção dos diretores é coincidente com a perceção dos professores em relação à carga burocrática da implementação do Decreto-Lei 55/2018?
- A perceção dos diretores é coincidente com a perceção dos professores relativamente ao facto de a avaliação interna das aprendizagens dos alunos estar integrada no seu processo de ensino e de aprendizagem?

Relação entre as questões do IQ e as questões de investigação, relativamente ao IQ dos professores.

Questões/Variáveis	Questão de investigação
4.2.1. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.	1 ; 4
4.2.2. aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.	1 ; 4
4.2.3. implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.	1 ; 4

4.2.4. implicam mais procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para a avaliação.	1 ; 4
4.2.5 implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.	2 ; 5
4.2.6. implicam novos critérios de avaliação.	3
4.2.7. garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.	2 ; 5
4.2.8. promovem mais a participação informada dos alunos.	2 ; 5
4.2.9. garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.	2 ; 5
4.2.10. garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.	2 ; 5
4.2.11. tornam mais simples os procedimentos de avaliação dos alunos.	1

Relação entre as questões do IQ e as questões de investigação, relativamente ao IQ dos diretores.

Questões/Variáveis	Questão de investigação
4.2.1. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.	1 ; 4
4.2.2. aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.	1 ; 4

4.2.3. implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.	1 ; 4
4.2.5 implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.	2 ; 5
4.2.5. garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.	2 ; 5
4.2.6. promovem mais a participação informada dos alunos.	2 ; 5
4.2.7. garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.	2 ; 5
4.2.8. garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.	2 ; 5

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha do Projeto: “A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade dos professores nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário”

FICHA DE PROJETO

Designação

A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade de processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário.

Investigador Responsável (incluir contactos)

Paulo Delgado – pdelgado@ese.ipp.pt

Outros Investigadores (especificar: integrados; colaboradores)

Paula Romão (colaborador);

Raul Alonso (colaborador);

Alberto Oliveira (colaborador)

Lídia Mota (colaborador)

Pedro Araújo (colaborador)

Instituição / Centro de Investigação líder (incluir contactos)

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto/ Centro de Investigação e Inovação em Educação - InED

Outras Instituições / Centros de Investigação e similares participantes

Agrupamentos de Escolas/ Escolas Não Agrupadas de Portugal Continental

Data de início

Março de 2020

Data prevista para a conclusão

Dezembro de 2022

Descrição sumária (área principal; breve resumo; enquadramento teórico; métodos e meios; tarefas chave e cronograma; produtos previstos; referências bibliográficas principais)

Área Principal: Formação de Professores (Administração Escolar; Desenvolvimento de Professores)

Breve Resumo:

O excesso de burocracia nas escolas está na ordem do dia, tanto nas conversas entre professores como nas redes sociais e meios de comunicação tradicionais. Alguns estudos confirmam que esse é um dos principais constrangimentos assinalados pelos docentes portugueses como inibidores de um ensino com melhor qualidade e que está mesmo a afetar a sua saúde, sendo urgente intervir neste campo.

A implementação generalizada, no atual ano letivo a todas as escolas, dos Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho, que estabelecem, respetivamente, o “Regime jurídico da educação inclusiva” e o “Currículo dos ensinos básico e secundário” com os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no âmbito da flexibilização curricular vieram introduzir uma nova dinâmica, eventualmente ela própria potenciadora de um aumento da burocracia nas escolas.

A implementação dos dois decretos-lei já de si já de si bastante complicada é dificultada pela necessidade de criar um fio condutor com outros documentos muito recentes: “Aprendizagens Essenciais”, “Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania”, “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e o da “Autonomia e Flexibilidade Curricular”.

O desafio de uma leitura, interpretação e aplicação integrada e contextualizada de todos estes documentos nas escolas e a eventual necessidade de alteração de outros, como as planificações disciplinares, critérios de avaliação dos alunos e mesmo alterações da organização curricular e de espaços, trouxe toda uma nova realidade burocrática que é importante desocultar para se poder agir. A implementação operacional implica uma mudança de atuação e intervenção dos atores de tal nível que é mesmo encarada por muitos como uma mudança de paradigma no funcionamento da escola.

Assim, neste projeto propomo-nos perceber se toda esta complexidade é viável e fomentadora do que cada um e o conjunto destes documentos preconiza, ou se pelo contrário é inibidora, pela carga burocrática, impossível de superar e criadora de ineficiência na organização escolar, pois estes procedimentos vieram sobrepor-se aos já anteriormente entendidos como excessivos.

Neste estudo serão usados dados (ainda não publicados) já recolhidos durante a elaboração de um projeto de investigação (Alonso, 2018) pretendendo-se, desta forma, complementá-los com uma nova recolha de dados que possibilitem identificar em que medida a mais recente legislação publicada entre 2016 e 2018, acima referida, veio agravar ou atenuar a burocracia docente nas

escolas. Estes dados serão recolhidos através de inquéritos e entrevistas estruturadas a uma amostra de professores, com e sem cargos de gestão atribuídos, dos 811 agrupamentos de escolas de Portugal Continental, bem como a uma amostra de elementos de equipas inspetivas ou de Avaliação Externa e dos professores destacados nos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) para disseminação de formação. Serão utilizados instrumentos digitais em todas as fases de desenvolvimento, para conseguir recolher, tratar e analisar os dados.

Em termos de resultados, o estudo recorre a uma análise longitudinal, ao longo de 3 anos, para verificar se ocorrerá uma simplificação de processos e combate às disfuncionalidades com o aprofundamento do conhecimento funcional dos documentos legais, por parte dos atores educativos. A análise dos impactos da burocracia na escola e dos mecanismos usados para operacionalização das mudanças possibilitarão apresentar recomendações e sugerir alternativas, que diminuam as disfuncionalidades burocráticas detetadas e que ajudem a atingir os objetivos do sistema educativo.

Enquadramento teórico:

Os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, que estabelecem, respetivamente, o “Regime jurídico da educação inclusiva” e o “Currículo dos ensinos básico e secundário”, com os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no âmbito da flexibilização curricular, visam dar cumprimento aos compromissos com a educação inclusiva ratificados por Portugal na assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Procuram também dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU e concretizar propósitos inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual.

As opções metodológicas subjacentes a estes documentos assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo, centrada nas características particulares de cada aluno. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

São muitas as críticas sobre a operacionalização e o trabalho burocrático que estes documentos originaram. Contudo a esse respeito, o Secretário de Estado da Educação, João Costa, no dia 3 de julho de 2019, nas VI Jornadas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Benfica (Guinote, 2019), disse que “O 54 não exige em lado nenhum a obrigatoriedade de papéis e grelhas... as escolas deviam acabar com este exagero burocrático, que desvia o foco do trabalho que tem de ser desenvolvido”. Face a estas declarações do Secretário de Estado, será que são as escolas que não sabem interpretar corretamente os normativos legais? No estudo “Burocracia docente: perceções, implicações e expetativas” (Alonso, 2018), é percebido que as inspeções e equipas de avaliação externa que visitam as escolas exigem registos e provas formais das informações pedidas. O receio de falhar, com a consequente má avaliação da instituição, leva as escolas a criar os “papéis e grelhas” que o Secretário de Estado diz desviarem o foco do trabalho que tem de ser desenvolvido.

A escola é uma organização burocrática, em que os seus agentes respeitam as leis e seguem a legitimidade dos regulamentos instituídos (Weber, 1994). Nas escolas as Leis e Decretos são emanados pelas estruturas estatais, sendo os regulamentos normalmente resultantes das operacionalizações levadas a cabo pelas estruturas de gestão intermédias. A burocracia é a maior preocupação dos professores portugueses, tal como tem sido evidenciado por estudos recentes (Azevedo, Veiga, & Ribeiro, 2016; Alonso, 2018; Varela et al., 2018). Nesses estudos percebe-se que os docentes detetam várias disfuncionalidades burocráticas, de que se destacam a perda de tempo com processos que se consideram inúteis e redundantes, falhas nos canais de comunicação e a necessidade do recentramento do seu tempo profissional nas atividades letivas em detrimento do preenchimento de documentos e realização de reuniões, a seu ver, indispensáveis e pouco úteis, que poderão ser facilmente substituídas por outros meios de colaboração. Há um problema instalado nas escolas com a disseminação de tarefas burocráticas não eficazes, impeditivas de uma utilização racional de recursos, ao contrário do que seria a sua função original, e que é fomentadora de problemas psicológicos e físicos aos docentes portugueses, sendo esta uma profissão com um elevado número de profissionais em estado de *burnout*.

Nesta investigação propõe-se, em linha com o pensamento de Bianchetti & Meksenas (2008), partir da realidade empírica através de formas ordenadas de pensar o real e de sistemas de

organização dos dados mais ou menos desordenados e fragmentados, chegar a realidades mais profundas num “esforço por superar as observações empíricas” (Lévy-Strauss (1979, p.29). Neste enquadramento, tendo por fundo o conhecimento prévio das questões burocráticas já tão problemáticas junto dos professores portugueses (Azevedo, Veiga, & Ribeiro, 2016; Alonso, 2018; Varela et al., 2018), procurar-se-á analisar e perceber se a aplicação universal dos documentos legais citados e todas estas alterações que advogam vêm ajudar a superar ou aumentam ainda mais as disfuncionalidades burocráticas presentes nas escolas.

A disfuncionalidade burocrática mais citada pelos docentes portugueses é “excesso de formalidade e documentação” (Alonso, 2018). Eles entendem que a necessidade de registo formal de todas as atividades é inútil para a promoção real do sucesso escolar dos alunos. Para além da citada disfuncionalidade burocrática de cariz mais técnica/ administrativa de âmbito da organização e gestão da própria escola, acresce a burocracia de carácter mais pedagógica/ didática dos professores. Neste contexto, a situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma assinalável variedade de um conjunto de documentos, com abrangência distintas, o que poderá estar a dificultar, ainda mais, o trabalho dos professores nas escolas, pois vêm-se confrontados com a dificuldade de os ter em consideração nas suas planificações bem como na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos e outros documentos afins. Referimo-nos, por exemplo, aos princípios, às áreas de competência e aos valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), (Despacho n.º6478/2017), às Aprendizagens Essenciais (AE), (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018) que elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, no quadro do processo de Promoção da Autonomia e Flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017) a qual, por sua vez, visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada a qual, deve estar em sintonia com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016), que se constitui como um documento de referência que se encontra em convergência com o PASEO e com as AE. Como denominador comum há, ainda, a considerar o Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018) e a Educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018), para além, naturalmente, dos Programas Nacionais de cada uma das disciplinas curriculares.

Esta é uma pequena evidência da complexidade que está por trás de um conjunto legislativo ao qual as escolas, por via do trabalho desenvolvido pelos professores, se encontram obrigadas a cumprir.

Max Weber (2017) acreditava que a burocracia é a organização por excelência cujas consequências desejadas se resumem na previsibilidade do seu funcionamento para obter a maior eficiência da organização. Weber, sem definir o termo, reuniu elementos a que chamou burocracia (Lima, 2012), explicando-a através da extensa enumeração das suas características (Weber, 1947). Resumidamente os atributos da burocracia moderna incluem a impessoalidade, a concentração dos meios da administração, um efeito de nivelamento entre as diferenças sociais e económicas e a execução de um sistema da autoridade que é praticamente indestrutível (Motta & Vasconcelos, 2002).

No seu 'tipo ideal', Weber estudou a burocracia na sua forma abstrata e estática, não a estudou em processo, modificada pelos homens que dela fazem parte, com os seus valores, crenças, sentimentos e necessidades. Quem tira o carácter perfeito da burocracia ideal é o próprio homem (Estrada & Viriato, 2012). O que Weber chama de tipo ideal, não seria ideal no sentido de ser ambicionado ou pretendido, mas aquilo que caracteriza a burocracia. Seria, em última análise, a burocracia empregada na organização de modo pleno (Chievenato, 2004).

Charles Perrow, William Roth e Robert Merton (Chievenato, 2004), entre outros, observaram que a implementação de um sistema burocrático sofre alterações com a participação humana, pois a previsibilidade do comportamento, que deveria ser a maior consequência da organização, escapa ao modelo preestabelecido, pela existência de tensões internas, com o aparecimento de consequências imprevistas e indesejadas que levam à ineficiência. Essas consequências desvios e exageros, não previstos pelo modelo weberiano, foram designados por 'Disfunções da Burocracia'. Como não existe uma organização totalmente racional, o formalismo acaba por não atingir a profundidade descrita por Weber (Merton, 1978).

Estas ineficiências explicam como um sistema que se pretendia puramente racional e eficiente se pode transformar em algo muito difícil de gerir e gerador de muitos conflitos, quando não consegue conviver com as características pessoais dos colaboradores da organização. Assim se percebe que ainda hoje, o conceito weberiano de burocracia abrangido por este processo se tenha vulgarizado no imaginário coletivo numa formulação pejorativa e descaracterizada para representar situações de ineficiência confusa, inoperância desumanizada, enfatizando o seu

carácter de disfuncionalidade (Olsen, 2005), de modo que a focalização nos aspetos negativos da organização burocrática acabou por se tornar um lugar-comum. Confundindo as suas disfunções com todo o seu processo.

Tradicionalmente a administração focava-se em atingir os objetivos da organização através de um processo de planeamento, organização, liderança e controlo do trabalho dos membros da organização, usando todos os recursos disponíveis (Stoner & Freeman, 1999). Chiavenato (2004, p.10) comunga desse entendimento, mas acrescenta que a “tarefa básica da administração é a de fazer as coisas por meio de pessoas de maneira eficiente e eficaz”, destacando a importância dos seres humanos no processo administrativo. Assim uma administração moderna, incluindo a administração de uma organização educativa, não pode esquecer as particularidades, vontades e anseios das pessoas que trabalham na organização, incluindo as escolas.

Bibliografia

Alonso, R. (2018). Burocracia docente: percepções, implicações e expectativas. Projeto de Investigação de Mestrado em Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Azevedo, J. (coord.), Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). As preocupações e as motivações dos professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão | Centro de Estudos Sociais.

Bianchetti, L., Meksenas, P. (Orgs.) (2008). *A Trama do Conhecimento: Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa*. São Paulo: Papirus.

Estrada, A., Viriato, E. (2012). A Escola enquanto organização burocrática: A Gestão Escolar na perspectiva dos diretores Escolares. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, pp. 18-33, mai2012

Guinote, P. (2019, julho 5). “A lei não obriga ao preenchimento de papeis” – Sec. Estado João Costa [web page]. Consultado em 24/07/2019 em: <https://guinote.wordpress.com/2019/07/05/a-serio-18/>

Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In Lucena, Carlos & Silva Júnior, João dos Reis (Orgs.). Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais. São Paulo: Xamã, pp. 129-158

Lévy-Strauss, C. (1979). Introducción a la obra de Marcel Mauss. In Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos, pp. 13-44.

Merton, R. (1978). In Ficha de Projeto - A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade de processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário. INED-ESE-IPP (p. 4).

In Ficha de Projeto - A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade de processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário. INED-ESE-IPP (p. 4).

In: Campos, E. (1978), Edmundo (org.). Sociologia da burocracia. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P. 107-124.

Minayo, M. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec. Motta, F.; Vasconcelos, I. (2002). Teoria Geral da Administração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning

Santos, M., (1999). Metáforas organizacionais da escola. *Millenium*, nº13 janeiro 1999. Viseu: IPV.

Stoner, J, Freeman, R. (1999). Administração 5ª ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

Varela, R. (coord)., della Santa, R., Silveira, H., Matos, C, Rolo, D. et al. (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). Jornal da Fenprof, Outubro de 2018, nº294.

Weber, M. (1991). O que é a Burocracia. Conselho Federal de Administração.

Weber, M. (1994). Economia e Sociedade. Brasília: UnB.

Weber, M. (2017). A política como vocação. in Weber, M. (2017). A ciência como vocação. A política como Vocação. Lisboa: BookBuilders.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome

