

Marta Sofia Pinto Martins

**CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL DE
AVALIAÇÃO DOS APOIOS EDUCATIVOS:
ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

2011

Marta Sofia Pinto Martins

**Contributos para a construção de um referencial de avaliação dos apoios
educativos:**

Estudo exploratório no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado

Mestrado de Administração e Planificação da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Eusébio André Machado



Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Julho

2011

DECLARAÇÃO

Nome:

MARTA SOFIA PINTO MARTINS

Nº. do B. I.: 12565900 Tel/Telem.: 962642146 e-mail: Marta.Martins519@gmail.com

Curso de Pós-Graduação:

Doutoramento

Área do doutoramento: _____ Ano de conclusão: __-__-__

Mestrado

Designação do mestrado: Administração e Planificação da Educação

Ano de conclusão: 18-07-2011

Título da tese / dissertação

CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO DOS APOIOS EDUCATIVOS: ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientador (es):

Doutor EUSÉBIO ANDRÉ DA COSTA MACHADO

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respectivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

Total.

Parcial.

2. Âmbito de Divulgação:

Mundial (Internet aberta)

Intranet da Universidade Portucalense.

Internet, apenas a partir de **1 ano** **2 anos** **3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT**

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respectivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: _____

Porto, 18/07/2011

Agradecimentos

Apesar de uma tese, pela sua finalidade académica, ser um trabalho individual, há contributos de natureza e carácter diverso que não poderemos deixar de realçar. Assim, expresso os meus sinceros agradecimentos ao Doutor Eusébio André Machado e à Doutora Lurdes Lima pela disponibilidade, orientação, partilha do saber e valiosas contribuições dadas ao longo da realização do estudo e da elaboração da dissertação.

À Direcção e aos agentes educativos do Agrupamento *Alfa* não apenas pelo contributo directo dado para o estudo, mas também pelo auxílio prestado e disponibilidade demonstrada ao longo de todo o período de realização do mesmo.

Aos meus familiares pelo incentivo e atenção sem reservas recebidas ao longo deste percurso. Ao “grupo de trabalho do costume” pela paciência, suporte, incentivo e dedicação demonstrados durante a realização deste trabalho de investigação.

Um profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste trabalho, estimulando-me emocional e intelectualmente.

Contributos para a construção de um referencial de avaliação dos apoios educativos: estudo exploratório no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

Este trabalho de investigação intitulado “Contributos para a construção de um referencial de avaliação dos Apoios Educativos (AE): estudo exploratório no 1.º Ciclo do Ensino Básico” surge no âmbito do Mestrado em Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense do Porto. Ao longo deste trabalho de investigação, num estudo de caso, propusemo-nos reflectir sobre os AE do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) de um agrupamento de Escolas (Agrupamento *Alfa*), construindo, para tal, um referencial avaliativo fundamentado nas características do agrupamento e nos normativos legais. Com o delinear do mesmo pretendeu-se criar um instrumento capaz de avaliar de forma participativa e cooperativa a planificação e implementação dos AE. O referencial aqui proposto procura explorar a visão de diferentes agentes educativos sobre uma panóplia alargada de parâmetros que formam o todo que são os AE, sem descurar os normativos legais que os regem em primeira instância e as indicações dadas pela Inspeção Geral da Educação (IGE) no âmbito da avaliação externa. Para a validação do referencial recorreremos a instrumentos (questionários e entrevistas) construídos para o efeito e que são parte integrante do mesmo. Através destes foi-nos possível recolher informações detalhadas relativamente a parâmetros da planificação e implementação dos AE que, no fim, nos permitiram identificar aspectos positivos e aspectos a melhorar, bem como propôr acções de melhoria para cada um dos domínios referenciados.

Este estudo além dos contributos que dá para o processo de auto-avaliação e em específico para os AE do 1.º ciclo do Agrupamento *Alfa*, propõe ainda, um alargado leque de possibilidades investigativas para um futuro próximo.

Building a framework for assessing educational support: an exploratory study in 1.st Cycle of a School Cluster

Abstract

This research paper entitled "Building a framework for assessing educational support: an exploratory study in 1.st Cycle of a School Cluster " has its origin in the Masters of Education Management and Planning from Portucalense University at Porto. During this research, on a case study, we decided to reflect on educational support of 1.st cycle from a school cluster (*Alfa* Cluster), preparing for such a assessment based on the characteristics of Cluster and legal norms. With the outline of this framework was intended to create an instrument capable of assessing in a participatory and collaborative way the planning and implementation of educational support. The proposed framework is exploring the educational vision of various agents on a wide range of parameters which form the whole that are the educational support, without neglect the legal norms that govern them in the first instance and the indications given by the IGE (Education General Inspection) to the external evaluation. To validate this framework we appeal to instruments (questionnaires and interviews), built for that purpose, and that are an integral part of the same. Through it we were able to collect detailed information on the parameters of the planning and implementation of educational support that in the end allowed us to identify strengths, areas for improvement and propose improvement actions for each of the areas outlined.

This study beyond the contribution it makes to the process of self-assessment and in particular for the educational support of 1.st cycle of *Alfa* Cluster, also proposes to a broad range of investigative possibilities for the near future.

Sumário

Introdução	15
Justificação da Investigação	16
Objectivos e questões de investigação	18
Objectivo Geral do estudo:	18
Objectivos específicos:	18
Organização do trabalho.....	19
Parte I – Enquadramento conceptual	21
Capítulo I	22
Para uma conceptualização da avaliação: o recurso a referenciais e à referencialização.....	22
1. Definição	22
2. Evolução do conceito de avaliação.....	24
3. Avaliação com recurso à referencialização.....	25
3.1 Referente, referido e referencial.....	26
3.2 Referenciais de avaliação	27
4. Modalidades de avaliação	28
5. Perspectivas e Finalidades da avaliação	29
Capítulo II	31
Avaliação das Organizações Escolares: modelos, programas e práticas	31
1. Avaliação das organizações escolares	31
2. Modelos, programas e projectos de avaliação.....	35
2.1 Transforming learning: The Hay Group	36
2.2 Effective School Self-Evaluation Framework.....	36
2.3 Modelo escocês – “How good is our school?”	37
2.4 European Foundation for Quality Management Business Excellence Model – EFQMBEM.....	38
2.5 Experiências de avaliação em Portugal	39
2.5.1 Observatório da Qualidade da Escola – PEPT (1992-1999)	39
2.5.2 Projecto Qualidade XXI (1999-2002)	40
2.5.3 Programa de avaliação integrada das escolas (1999 – 2002).....	42

2.5.4 Efectividade da auto-avaliação das Escolas (2005 -)	43
2.5.5 Programa Avaliação de Escolas Secundárias – Programa AVES – (2000-....)	44
2.5.6 Projecto “Melhorar a Qualidade” (2000-....)	46
Capítulo III	47
Os Apoios educativos enquanto objecto de avaliação: conceitos, agentes e estruturas	47
1. Definição e enquadramento normativo	47
2. Agentes e estruturas educativas envolvidas nas rotinas e processos associados aos AE	51
2.1 Docentes de apoio educativo	51
2.2 Docentes titulares de turma	53
2.3 Encarregados de Educação	53
2.4 Conselho Pedagógico	54
2.5 Conselho Geral	55
2.6 Direcção do agrupamento – Director	56
2.7 BE e Professor Bibliotecário	57
2.8 Associações e Entidades da Comunidade Local	59
3. Instrumentos de autonomia	60
Parte II – Estudo empírico	62
Capítulo I	63
Metodologia	63
1. Classificação da investigação	63
2. Referencial de avaliação	64
2.1 Objectivo geral do referencial a desenvolver	65
2.2 Objectivos específicos	65
2.3 Questões de investigação	65
2.4 Estrutura e procedimentos associados ao referencial proposto	67
2.5 Paralelismo entre os Domínios do Quadro de Referência da IGE e os Domínios do Referencial proposto	72
3. Universo e População amostral	74
3.1 O Agrupamento de Escolas <i>Alfa</i>	74
3.2 População amostral	75
4. Instrumentos metodológicos	76

5. Análise qualitativa	78
6. Procedimentos	80
6.1 Análise documental.....	80
6.2 Esboço do referencial avaliativo.....	81
6.3 Constituição e inquirição da população amostral	81
Capítulo II	84
Apresentação e discussão dos dados	84
1. Caracterização das populações amostrais	85
1.1 Encarregados de Educação.....	85
1.2 Docentes titulares de turma	87
1.3 Docentes de apoio educativo.....	87
2. Auscultação dos agentes educativos relativamente ao funcionamento dos AE.....	89
Conclusão	198
O referencial avaliativo construído	198
Limitações do estudo	210
Aspectos principais e mais-valias do estudo	211
Perspectivas futuras	213
Sugestões de melhoria ao estudo realizado e modelo proposto	213
O estudo actual como ponto de partida	215
Bibliografia.....	217
Anexos	223
Anexo 1 - Docentes titulares de turma	224
Anexo 2 - Docentes de apoio educativo	242
Anexo 4 - Questionários.....	275
Anexo 5 – Guiões de entrevista	295
Anexo 6 – Transcrições de entrevistas (exemplo)	309

Siglas e Abreviaturas

AE – Apoio(s) Educativo(s)

BE – Biblioteca Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESSE – Effective School Self-Evaluation

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PA – Plano(s) de Apoio Educativo

PAA – Plano Anual de Actividades

PCT – Projecto(s) Curricular(es) de Turma

PEA – Projecto Educativo do Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

RI – Regulamento Interno

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

Índice de Figuras

Figura 1. Conceito de Avaliação (Adaptado de Alaiz et al., 2003, p.10)	23
Figura 2. ESSE Framework (National College for School Leadership [NCSL], s.d., p.5).....	37
Figura 3. Referencial de avaliação proposto para os AE do 1.º CEB.	72
Figura 4. Paralelismo entre o quadro de referência da IGE e o referencial proposto.....	73
Figura 5. Triangulação de dados no estudo.	84
Figura 6. Distribuição etária (A) e caracterização das “habilitações académicas” (B) dos encarregados de educação.	86
Figura 7. Caracterização profissional dos encarregados de educação.....	86
Figura 8. Caracterização das “habilitações académicas” (A) e da “situação profissional” (B) dos docentes titulares de turma do 1.º ciclo do agrupamento.	87
Figura 9. Caracterização das “habilitações literárias” (A) e da “situação profissional” (B) dos docentes de apoio educativo.	88
Figura 10. Caracterização do “tempo total de serviço docente” e do “tempo de serviço docente neste agrupamento” dos docentes de apoio educativo.....	88
Figura 11. Distribuição do serviço dos docentes de apoio educativo.....	88
Figura 12. Número de docentes com alunos que beneficiam de PA e PEI.	89
Figura 13. Número de PA (dos diferentes tipos) e PEI.	90
Figura 14. Tipo de contactos entre os agentes educativos segundo os docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).	92
Figura 15. Periodicidade dos contactos entre os agentes educativos segundo os docentes titulares de turma (A) e os docentes de apoio educativo (B).	95
Figura 16. Conhecimento dos documentos orientadores do agrupamento e do PCT por parte dos docentes de apoio educativo.	97
Figura 17. Elaboração de relatório relativo ao AE de acordo com os docentes titulares de Turma (A) e dos docentes de apoio educativo (B).	98
Figura 18. Docentes titulares de turma que referiram a redação do relatório em colaboração com os restantes agentes educativos envolvidos na implementação do plano de apoio.....	99

Figura 19. Relação entre o conhecimento do plano de apoio do educando e o tipo de plano de apoio que os encarregados de educação afirmam que o educando tem.	102
Figura 20. Conhecimento dos encarregados de educação sobre os PA dos educandos (resultados por escola).	102
Figura 21. Modo como o encarregado de educação tomou conhecimento sobre o AE do seu educando.	103
Figura 22. Frequência com que os encarregados de educação tomam conhecimento dos progressos dos seus educandos.	104
Figura 23. Conhecimento dos encarregados de educação relativamente ao plano de apoio do seu educando – A; Frequência dos contactos entre os docentes titulares de turma e os encarregados de educação, segundo os docentes titulares de turma - B.	106
Figura 24. Participação do professor bibliotecário nos AE e tipo de contactos estabelecidos, segundo os docentes titulares de turma.	111
Figura 25. Frequência da participação de entidades e associações da comunidade local nos AE segundo os docentes titulares de turma.	112
Figura 26. Frequência da participação de entidades e associações da comunidade local nos AE segundo os docentes de apoio educativo.	114
Figura 27. Transmissão hierárquica de informações relativas aos AE, segundo os docentes titulares de turma.	116
Figura 28. Frequência da solicitação de sugestões junto dos docentes por parte das estruturas de gestão intermédia e da Direcção do agrupamento de acordo com os docentes titulares de turma.	121
Figura 29. Frequência da solicitação de sugestões junto dos docentes por parte das estruturas de gestão intermédia e da Direcção do agrupamento de acordo com os docentes de apoio educativo.	122
Figura 30. Realização de levantamentos sobre dificuldades diagnosticadas nos alunos, segundo docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).	125
Figura 31. Frequência de realização de levantamentos sobre dificuldades diagnosticadas nos alunos, segundo docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).	127

Figura 32. Realização de levantamentos sobre medidas implementadas e recursos mobilizados para os AE, segundo docentes titulares de turma(A) e docentes de apoio educativo (B).....	128
Figura 33. Frequência de realização de levantamentos sobre medidas implementadas e recursos mobilizados para os AE, segundo docentes titulares de turma(A) e docentes de apoio educativo (B).	129
Figura 34. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos envolvidos nos AE, segundo os docentes titulares de turma.	131
Figura 35. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos envolvidos nos AE, segundo os docentes de apoio educativo.	132
Figura 36. Articulação entre os PA e os documentos orientadores do agrupamento e o PCT, segundo os docentes titulares de turma.	135
Figura 37. Articulação dos PA com os documentos orientadores do agrupamento, segundo os docentes de apoio educativo.....	137
Figura 38. Alteração ao plano de apoio dos educandos segundo os encarregados de educação.....	138
Figura 39. Periodicidade das avaliações dos PA segundo os docentes titulares de turma (A) e os docentes de apoio educativo (B).....	139
Figura 40. Opinião dos encarregados de educação sobre o funcionamento dos AE.....	142
Figura 41. Diversidade das estratégias e modalidades dos PA segundo os docentes titulares de turma.	144
Figura 42. Diversidade de estratégias e modalidades dos PA de acordo com os docentes de apoio educativo.....	145
Figura 43. Frequência de realização de reuniões para debater novas estratégias ou modalidades de AE segundo os docentes titulares de turma. .	146
Figura 44. Frequência de realização de reuniões para debater novas estratégias ou modalidades de AE segundo os professores de apoio.....	148
Figura 45. Adequação da carga horária de AE segundo os encarregados de educação.	159
Figura 46. Opinião dos docentes titulares de turma sobre a carga horária dos AE.....	160
Figura 47. Opinião sobre a carga horária destinada aos apoios segundo os docentes de apoio educativo.....	162

Figura 48. Frequência de acções de formação por parte dos docentes titulares de turma (A) e de AE (B).....	164
Figura 49. Acções de formação facultadas pelo agrupamento, segundo docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).....	165
Figura 50. Conhecimento dos modelos de PA pelos docentes titulares de turma.....	168
Figura 51. Conhecimento dos modelos de PA pelos docentes de apoio educativo.	169
Figura 52. Adequação dos modelos de documentos existentes, segundo os docentes titulares de turma.	170
Figura 53. Adequação dos modelos de documentos existentes, segundo os docentes de apoio educativo.....	171
Figura 54. Conhecimentos dos docentes titulares de turma (A) e de AE (B) sobre a existência de um modelo de relatório para os AE.....	171
Figura 55. Realização de auto-avaliação dos AE pelo Agrupamento <i>Alfa</i> segundo os docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).	173
Figura 56. Contributo dos AE para a melhoria das competências sociais dos alunos segundo os docentes titulares de turma.	179
Figura 57. Qualidade do contributo dos AE para a melhoria das competências sociais dos alunos que beneficiam de AE, segundo os docentes de apoio educativo.	180
Figura 58. Qualidade do contributo dos AE para a melhoria dos resultados escolares segundo os docentes titulares de turma.....	183
Figura 59. Qualidade do contributo dos AE para a melhoria dos resultados escolares, segundo os docentes de apoio educativo.	184
Figura 60. Opinião do educando sobre o AE, segundo os encarregados de educação.	187
Figura 61. Forma como os educandos gostam mais de aprender, segundo os encarregados de educação.....	188
Figura 62. Factores de articulação entre os agentes educativos que se mostram de maior importância para o sucesso dos AE segundo os docentes titulares de turma.....	192

Figura 63. Factores de articulação entre os agentes educativos que se mostram de maior importância para o sucesso dos AE, segundo os docentes de apoio educativo.	193
Figura 64. Recursos humanos e materiais que se mostram de maior importância para o sucesso dos AE segundo os docentes titulares de turma.	194
Figura 65. Recursos humanos e materiais que se mostram de maior importância para o sucesso dos AE, segundo os docentes de apoio educativo.	195
Figura 66. Referencial de avaliação construído.....	209
Figura 67. Articulação entre os PA e os documentos orientadores, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional” ..	224
Figura 68. Existência de modelos de PA, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	224
Figura 69. Satisfação das necessidades pelos modelos de PA, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	225
Figura 70. Natureza dos contactos entre os agentes educativos, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	225
Figura 71. Frequência dos contactos entre os agentes educativos, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional” ..	226
Figura 72. Frequência da avaliação dos PA, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	226
Figura 73. Frequência com que os encarregados de educação tomam conhecimento sobre o percurso e os resultados que têm sido alcançados com o AE de que o seu educando beneficia, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	227
Figura 74. Elaboração de um relatório do AE de cada aluno, no final do ano lectivo, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	227
Figura 75. Existência de um modelo de relatório para os AE, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissiona”.....	228
Figura 76. Receptor das informações relativas aos AE, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	228

Figura 77. Frequência de realização de levantamentos sobre as dificuldades detectadas nos alunos, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional” .	229
Figura 78. Realização de levantamentos sobre medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”	229
Figura 79. Frequência de realização de levantamentos sobre medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”	230
Figura 80. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos envolvidos na implementação dos PA, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional” .	230
Figura 81. Carga horária dos AE, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”	231
Figura 82. Contribuição dos AE para a melhoria das competências sociais dos alunos que deles beneficiam, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”	231
Figura 83. Contribuição dos AE para a melhoria dos resultados escolares dos alunos que deles beneficiam, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”	232
Figura 84. Adequação da diversidade dos PA às necessidades dos alunos, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional” .	232
Figura 85. Articulação com associações e entidades locais, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”	237
Figura 86. Articulação com o professor bibliotecário, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”	237
Figura 87. Factores tidos como preponderantes para o sucesso dos AE (1), considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional” .	238
Figura 88. Factores tidos como preponderantes para o sucesso dos AE (2), considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional” .	238
Figura 89. Auscultação dos docentes relativamente a sugestões sobre os AE, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional” .	239

Figura 90. Realização de reuniões/debates para delinear novas estratégias a implementar, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	239
Figura 91. Frequência de acções de formação subordinadas a temáticas dos AE e/ou dificuldades de aprendizagem, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	240
Figura 92. Facultar das acções de formação pelo Agrupamento <i>Alfa</i> , considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”..	240
Figura 93. Conhecimento sobre a realização de auto-avaliação dos AE, tendo em conta a variável independente “escola”.....	241
Figura 94. Tipo de contactos entre os agentes educativos, tendo em conta a variável independente “escola”.....	242
Figura 95. Tipo de contactos entre os agentes educativos, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.....	242
Figura 96. Frequência de contactos entre os agentes educativos, tendo em conta a variável independente “escola”.....	243
Figura 97. Frequência de contactos entre os agentes educativos, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.....	243
Figura 98. Frequência da avaliação dos PA, tendo em conta a variável independente “escola”.....	244
Figura 99. Frequência da avaliação dos PA, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.....	244
Figura 100. Conhecimento dos documentos orientadores, tendo em conta a variável independente “escola”.....	245
Figura 101. Conhecimento dos documentos orientadores, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.....	245
Figura 102. Articulação entre os documentos orientadores e os planos de AE, tendo em conta a variável independente “escola”.....	246
Figura 103. Articulação entre os documentos orientadores e os planos de AE, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.....	246
Figura 104. Contacto com o docente titular de turma a fim de dar a conhecer evolução dos alunos.....	247

Figura 105. Contacto com o docente titular de turma a fim de dar a conhecer evolução dos alunos, tendo em conta a variável independente “escola”.	247
Figura 106. Contacto com o docente titular de turma a fim de dar a conhecer evolução dos alunos, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.	248
Figura 107. Tipo de contactos que ocorrem na situação anterior.	248
Figura 108. Tipo de contactos que ocorrem na situação anterior, tendo em conta a variável independente “escola”.	249
Figura 109. Tipo de contactos que ocorrem na situação anterior, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.	249
Figura 110. Natureza dos contactos realizados com outros agentes educativos.	250
Figura 111. Natureza dos contactos realizados com outros agentes educativos, tendo em consideração a variável independente “escola”.	250
Figura 112. Natureza dos contactos realizados com outros agentes educativos, tendo em consideração as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.	251
Figura 113. Frequência dos contactos realizados com outros agentes educativos.	251
Figura 114. Frequência dos contactos realizados com outros agentes educativos, tendo em consideração a variável independente “escola”.	252
Figura 115. Frequência dos contactos realizados com outros agentes educativos, tendo em consideração as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.	252
Figura 116. Articulação com associações e entidades da comunidade local, tendo em conta a variável independente “escola”.	253
Figura 117. Articulação com associações e entidades da comunidade local, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional.	253
Figura 118. Importância das parcerias com associações locais, tendo em consideração a variável independente “escola”.	254
Figura 119. Importância das parcerias com associações locais, tendo em consideração as variáveis independentes “função” e “situação profissional”. ..	254

Figura 120. Realização de levantamentos sobre dificuldades detectadas nos alunos, tendo em conta as variáveis independentes “escola”, “função” e “situação profissional” .	255
Figura 121. Frequência dos levantamentos sobre dificuldades detectadas nos alunos, tendo em consideração as variáveis independentes “escola”, “função” e “situação profissional” .	255
Figura 122. Realização de levantamentos sobre medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, tendo em conta as variáveis independentes “escola”, “função” e “situação profissional” .	256
Figura 123. Frequência dos levantamentos sobre medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, tendo em consideração as variáveis independentes “escola”, “função” e “situação profissional” .	256
Figura 124. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos, tendo em conta a variável independente “escola” .	257
Figura 125. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	257
Figura 126. Factores mais importantes para o sucesso dos AE, tendo em conta a variável independente “escola” .	258
Figura 127. Factores mais importantes para o sucesso dos AE, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	258
Figura 128. Contributo dos AE para a melhoria das competências sociais, tendo em conta a variável independente “escola” .	259
Figura 129. Contributo dos AE para a melhoria das competências sociais, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	259
Figura 130. Contributo dos AE para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, considerando a variável independente “escola” .	261
Figura 131. Contributo dos AE para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	261
Figura 132. Adequação da diversidade das estratégias implementadas pelos PA às necessidades dos alunos, considerando a variável independente “escola” .	262

Figura 133. Adequação da diversidade das estratégias implementadas pelos PA às necessidades dos alunos, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	262
Figura 134. Realização de reuniões para debater novas estratégias/modalidades de AE, considerando a variável independente “escola”.	263
Figura 135. Realização de reuniões para debater novas estratégias/modalidades de AE, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	263
Figura 136. Factores que, segundo os docentes, parecem desempenhar um papel fundamental no sucesso dos AE, considerando a variável independente “escola”.	265
Figura 137. Factores que, segundo os docentes, parecem desempenhar um papel fundamental no sucesso dos AE, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	266
Figura 138. Avaliação da carga horária dos AE, tendo em conta a variável independente “escola”.	266
Figura 139. Avaliação da carga horária dos AE, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	267
Figura 140. Frequência de acções de formação subordinadas à temática dos AE, necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, considerando a variável independente “escola”.	267
Figura 141. Frequência de acções de formação subordinadas à temática dos AE, necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	268
Figura 142. Auscultação relativamente a sugestões sobre o funcionamento dos AE, considerando a variável independente “escola”.	268
Figura 143. Auscultação relativamente a sugestões sobre o funcionamento dos AE, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional” .	269

Figura 144. Conhecimento sobre a realização de auto-avaliação dos AE, tendo em conta as variáveis independentes "escola", "situação profissional" e "função".....	269
Figura 145 - Análise dos resultados relativos à forma como os encarregados de educação tomaram conhecimento do plano de apoio dos seus educandos, tendo em consideração a variável independente "escola".....	270
Figura 146 - Frequência com que os encarregados de educação tomam conhecimento sobre os progressos dos seus educandos, tendo em consideração a variável independente "escola".....	270
Figura 147 - Alterações aos PA, segundo os encarregados de educação, tendo em conta a variável independente "escola".....	271
Figura 148 - Análise dos resultados sobre a satisfação dos encarregados de educação relativamente aos AE, tendo em conta a variável independente "escola".....	271
Figura 149 - Opinião dos educandos sobre os AE, tendo em consideração a variável independente "escola".	272
Figura 150 - Forma como os alunos preferem aprender, tendo em consideração a variável independente "escola".....	272
Figura 151 - Conhecimento da carga horária do AE do educando, considerando a variável independente "escola".	273
Figura 152 - Adequação da carga horária do AE, considerando a variável independente "escola".	273
Figura 153 - Realização de progressos pelos educandos, considerando a variável independente "escola".	274

Índice de tabelas

Tabela 1 - Referenciais de Avaliação.....	28
Tabela 2 - Perspectivas de avaliação.....	29
Tabela 3 - Número de alunos distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade.....	74
Tabela 4 - Número de elementos de cada um dos sub-grupos da população amostral.....	76
Tabela 5 - Técnicas de investigação por inquérito.....	77
Tabela 6 - Análise qualitativa versus quantitativa.....	80
Tabela 7 - Instrumentos de investigação utilizados com os diferentes elementos da população amostral.....	82
Tabela 8 - Análise estatística descritiva da média, desvio-padrão, mínimo e máximo da variável "idade" dos encarregados de educação".	85
Tabela 9 - Tipo de contactos entre os agentes educativos (dados recolhidos nas entrevistas).....	93
Tabela 10 - Tipo de conhecimento e participação dos encarregados de educação nos AE (dados recolhidos nas entrevistas).	108
Tabela 11 - Articulação com a Direcção e outras estruturas de gestão intermédia do agrupamento, segundo os docentes titulares de turma (dados recolhidos nas entrevistas).....	118
Tabela 12 - Auscultação dos docentes titulares de turma (dados recolhidos nas entrevistas).	122
Tabela 13 - Auscultação dos docentes de apoio educativo (dados recolhidos nas entrevistas).....	123
Tabela 14 - Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria propostos para o subdomínio avaliado.....	132
Tabela 15 - Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria propostos para o subdomínio avaliado.....	141
Tabela 16 - Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria propostos para o subdomínio avaliado.....	149

Tabela 17 - Avaliação dos recursos humanos e materiais por escola, segundo os docentes titulares de turma.	153
Tabela 18 - Avaliação dos recursos humanos e materiais, segundo os docentes de apoio educativo, considerando a variável independente “escola”.....	157
Tabela 19 - Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria propostos para o subdomínio avaliado.	177
Tabela 20 - Influência dos AE na melhoria das competências sociais dos alunos (dados recolhidos nas entrevistas).	182
Tabela 21 - Progresso mais notório do aluno, segundo os encarregados de educação.	186
Tabela 22 - Escolha do parâmetro em que os apoios surtem maior efeito, segundo os docentes titulares de turma.....	189
Tabela 23 - Escolha do parâmetro em que os apoios surtem maior efeito, segundo os docentes de apoio educativo.	190
Tabela 24 - Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria apresentados no domínio "sucesso escolar".	191
Tabela 25 - Sugestões dadas pelos docentes relativamente a possíveis alterações a implementar nos AE.....	196
Tabela 26 - Aspectos em que os AE têm maior influência, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	233
Tabela 27 - Avaliação de recursos humanos e materiais, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.....	233
Tabela 28 - Aspectos em que os apoios têm maior influência, tendo em consideração a variável independente “Escola”.	260
Tabela 29 - Aspectos em que os apoios têm maior influência, tendo em consideração as variáveis independentes “função” e “situação profissional”..	260
Tabela 30 - Avaliação dos docentes relativamente a recursos humanos e materiais disponíveis para os apoios, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.	264
Tabela 31 - Progresso mais notório, considerando a variável "escola".....	274

“ (...) E explicava:

- Só existe justiça numa competição se todos partirem de condições iguais. Mas tal não existe, já se sabe. E se todos fossem iguais, como poderia ficar um à frente do outro? Numa competição as pessoas acabam sempre como começaram – concluí o senhor Valéry (...).”

Gonçalo M. Tavares

O Senhor Valéry (2002, p. 61)

Introdução

As directrizes europeias impelem os sistemas educativos comunitários para o incremento da qualidade, com o objectivo de conseguir melhorias sociais. Apesar da pressão, só se conseguirão progressos se os responsáveis educativos pensarem os processos e as estratégias adoptadas pela Escola. Trata-se de uma análise que deverá também contemplar a identificação dos aspectos positivos e dos pontos a melhorar, pois só assim será possível reformular modelos e processos e, desta forma, colocar a Escola nos trilhos da excelência.

O carácter obrigatório e permanente da avaliação está preconizado na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, que desenvolve o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Apesar disso, apenas nos últimos anos se tem assistido nas escolas a uma preocupação crescente com a estruturação, sistematização e modelização de processos e rotinas de auto-avaliação que, até então, decorriam informal e descontinuamente, estando, por vezes, a avaliação associada apenas a processos de avaliação externa.

Apesar de nos últimos anos terem sido implementados e cultivados nas escolas hábitos e práticas de avaliação, estes revestem-se de uma natureza generalista, o que facilmente se percebe pelos estudos existentes na área. Com efeito, estes ocupam-se, maioritariamente, da Escola no seu todo, parecendo, muitas vezes, que as várias pequenas partes que constituem o todo ficam como que adormecidas numa avaliação global. Não será exagerado afirmar-se que existe um paralelismo entre este tipo de postura e a sociedade actual, na qual é perfeitamente plausível não conhecer o vizinho da porta ao lado, mas comunicar pela internet com alguém que mora do outro lado do mundo. O mesmo parece acontecer ainda na avaliação das escolas, em que todos centram atenções no geral, esquecendo, muitas vezes, as pequenas partes que o constituem.

Constata-se que o vazio de estudos sobre a avaliação de aspectos particulares da Escola se acentua ainda mais quando pesquisamos sobre a

avaliação subordinada ao tema dos apoios educativos (AE), pois estes são ainda um tema obscuro no panorama educativo nacional e não apenas no que diz respeito a estudos avaliativos. Encontram-se vários estudos sobre necessidades educativas especiais e os apoios a elas associados, mas, no que concerne a apoios pedagógicos para alunos com planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento, são escassas as pesquisas desenvolvidas no território nacional. Tendo em conta o largo número de alunos que beneficia destes apoios, seria de todo o interesse, tanto para os órgãos ministeriais como para as escolas, agentes educativos, alunos e suas famílias, que estudos nesta área fossem desenvolvidos com maior regularidade, o que é, de resto, o ponto de partida para a nossa investigação.

Justificação da Investigação

Mertens (1998, p. 2) assume investigação como “one of many different ways of knowing or understanding”. Segundo Verma e Mallick (1999, p.1), investigação é frequentemente definida como um processo “of systematic inquiry (...) involves finding out something which was previously not known, or shedding fresh light on an issue or problem”. Investigação é ainda definida como:

(...) manipulation of things, concepts or symbols for the purpose of generalising and to extend, correct or verify knowledge, whether that knowledge aids in the construction of a theory or in the practice of an art. The mechanic or physician is a research worker only when he attempts to generalise about all automobiles or all patients in a given class. (Slesinger & Stephenson, in Sharma, 2008, citados por Verma & Mallick, 1999, p.1)

Atendendo às considerações de Mertens (1998, p. 37), segundo o qual “a research topic can emerge from a wide variety of sources, including the researcher’s interests” e a Wazennar e Babbie (1995), que defenderam que um estudo deverá ter aplicabilidade e contribuir para uma melhor compreensão de uma determinada questão ou problema, decidimos debruçar o nosso estudo

sobre a construção de um referencial de avaliação dos AE do 1.º CEB de um agrupamento de escolas, pois acreditamos que a escolha da temática a tratar deverá recair sobre um tema do nosso interesse, para que a motivação e entusiasmo se mantenham constantes durante todo o período de realização do estudo. Entendemos ainda que a realização de estudos avaliativos no âmbito educacional é essencial, visto que se constitui como uma ferramenta básica para a melhoria do trabalho da escola pela análise, modificação, alargamento e implementação de determinados programas, além de dar uma contribuição importante para a sinalização e compreensão dos determinantes externos e internos que actuam sobre eles (Costa, s.d., p.2).

Tomando este pressuposto em consideração, pretende-se com este trabalho construir um referencial de avaliação, visando a avaliação dos procedimentos adoptados para a implementação e funcionamento dos AE. Visto que a avaliação educacional é agora um tema emergente e aliciante no panorama educativo nacional, tentando contribuir para uma melhoria educativa, pretende-se com este estudo cooperar neste processo de melhoria. Com efeito,

(...) nos últimos anos, a avaliação educacional tornou-se um tema instigante no cenário educacional contemporâneo, exercendo um papel crescente nas mais diversas áreas da educação e não se restringindo apenas ao plano pedagógico. Em verdade, pode-se dizer que a avaliação espelha e reflete as políticas públicas dos diferentes governos e podemos afirmar, apoiadas em autores como Afonso (2000), que vem constituindo um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas do último século. (Costa, s.d., p.2).

A relevância desta investigação é suportada por seis pilares fundamentais:

- a) Insere-se num processo de desenvolvimento pessoal e profissional;
- b) Enquadra-se nas novas exigências sociais colocadas à Escola actual;
- c) Procura responder às necessidades específicas do agrupamento que se constitui como estudo de caso;
- d) Insere-se no processo de concessão de uma maior autonomia às escolas do nosso país, na medida em que se poderá constituir como um ponto

de partida para uma auto-avaliação dos AE que tenha como pilar o referencial avaliativo aqui proposto;

e) Visa contribuir para o desenvolvimento da investigação nacional sobre o tema – avaliação das escolas – que se constitui como uma novidade no panorama educacional português, apesar de se encontrar já bem desenvolvida e a funcionar plenamente noutros países;

f) Contribui para a percepção sobre a forma como o agrupamento em estudo está a conduzir e a implementar os AE no 1.º CEB.

Objectivos e questões de investigação

Objectivo Geral do estudo:

- Construir e validar um referencial de avaliação dos dispositivos de AE implementados no 1.º CEB de um agrupamento;
- Facultar um quadro de referência para a realização da auto-avaliação dos AE do 1.º CEB, pelo Agrupamento *Alfa*.

Objectivos específicos:

- Identificar os aspectos essenciais associados ao processo de planificação e implementação dos AE;
- Delinear os domínios estruturantes do referencial proposto tendo em conta os aspectos identificados;
- Elaborar os instrumentos para a recolha de dados;
- Identificar os grupos de focagem do estudo;
- Validar o referencial de avaliação desenvolvido pela implementação no agrupamento para o qual foi concebido.

Organização do trabalho

O presente trabalho está organizado em duas partes. A primeira onde se constrói o quadro conceptual e a segunda onde se apresenta o estudo empírico. A primeira parte divide-se em três capítulos: I – Para uma conceptualização da avaliação: o recurso a referenciais e à referencialização; II – Avaliação das Organizações Escolares: modelos, programas e práticas; III – Apoios Educativos. A construção destes três capítulos procura conceber um quadro teórico que sustente não apenas a construção do referencial avaliativo dos AE, pela percepção de todas as dimensões adjacentes aos mesmos, mas que permita também a validação do mesmo. O enquadramento conceptual procura dar resposta aos objectivos definidos na introdução, de forma clara e objectiva. Na elaboração do referencial teórico foi nossa preocupação fundamentá-lo nas orientações expressas nos normativos legais e, sempre que possível, na investigação educacional produzida. Contudo, nesta matéria, torna-se necessário realçar a escassez de trabalhos produzidos no que se refere à avaliação dos AE.

Na segunda parte, constituída por dois capítulos, é apresentado o estudo empírico da investigação. No capítulo I – Metodologia – apresentamos a classificação e caracterização da investigação desenvolvida, bem como a caracterização do universo e da população amostral. Neste capítulo é ainda exposto e explorado o referencial de avaliação dos AE proposto, bem como a explicitação sobre a construção dos instrumentos metodológicos e a natureza da análise de dados realizada. Por último, e ainda neste capítulo, são explorados e justificados os procedimentos adoptados durante a realização da investigação, quer no delinear do quadro de referência proposto, quer na validação do mesmo.

A apresentação e análise dos resultados ocupam o capítulo II, tratando-se, portanto, da fase da investigação que se vai debruçar sobre a análise da informação e dos dados recolhidos relativos à implementação e funcionamento dos AE. Para cada domínio apresentam-se as informações recolhidas e a sua análise, finalizando-se com uma suma e com a identificação dos aspectos

positivos, aspectos a melhorar e a proposta de acções de melhoria, só depois se passará ao domínio seguinte. A avaliação do processo de implementação e do funcionamento dos AE termina neste capítulo.

Parte I – Enquadramento conceptual

Na primeira parte deste trabalho – Enquadramento Conceptual – far-se-á uma incursão na temática da avaliação. Numa primeira fase analisaremos o conceito de avaliação e a sua evolução, bem como a avaliação com recurso à referencialização com exploração dos conceitos de referente, referido e referencial e dos diferentes tipos de referencial. Posteriormente, analisar-se-á os tipos e modalidades de avaliação, bem como as possíveis finalidades da mesma, apresentando-se as perspectivas de diferentes autores sobre a temática. Numa segunda fase, desenvolveremos uma reflexão sobre a avaliação das organizações escolares e sobre os modelos e projectos de avaliação implementados na Europa e em Portugal.

Com esta exposição, procurar-se-á explorar a temática da avaliação de forma a que a mesma se constitua como uma base sólida para o estudo desenvolvido e que aqui é apresentado.

Capítulo I

Para uma conceptualização da avaliação: o recurso a referenciais e à referencialização

1. Definição

Num mundo globalizante, marcado pela grande competitividade, a Educação ocupa um papel fulcral nas políticas governamentais, sendo tida como uma necessidade estratégica de todos os países na promoção do desempenho social e económico da população. Com efeito, segundo Freitas (2001, p. 95), “em Portugal, há 30 anos o termo avaliação aplicado à educação era praticamente desconhecido e portanto quase não era usado. Hoje, não só é conhecido como tem provocado grandes debates e certamente continuará a estimulá-los”.

Actualmente, procura-se promover a qualidade do ensino, criando progressos e incentivos que conduzam a Escola no sentido da melhoria da sua eficácia, sempre sob o critério da produção eficiente. Nesse sentido, é necessário dotar a escola de autonomia, racionalizar recursos e fomentar uma cultura de valorização da avaliação e de transparência de resultados. A avaliação das escolas apresenta-se como uma oportunidade para que a escola se reconheça, reflecta, desenvolva uma mentalidade própria, melhore o seu desempenho e a prestação de contas num âmbito de promoção de uma ética profissional suportada na participação social na vida da escola.

Se nos debruçarmos sobre o significado do conceito de avaliação, concluímos que é plurívoco. Assim, e apesar de não ser possível falar de aceção universal, existe uma ampla aceitação da concepção da avaliação como “o processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (Scriven, 1991, p.139). A avaliação é aqui concebida

como o processo de recolha de informações que são comparadas com critérios e padrões, terminando na formulação de juízos.

Avaliar, segundo este ponto de vista, significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo (...). (Hadji, 1994, p.29)

Podemos ainda encontrar, em bibliografia subordinada ao tema a definição de avaliação como “um acto deliberado e socialmente organizado que termina na produção do juízo de valor” (Barbier, 1990, citado por Alaiz *et al.*, 2003, p.9), ou, ainda, uma perspectiva mais abrangente que encerra no processo de avaliação a tomada de decisão. Segundo esta abordagem, a tomada de decisão é o objectivo primeiro da avaliação.

Na Figura 1, apresenta-se uma adaptação do esquema desenvolvido por Alaiz, Góis, e Gonçalves (2003), no qual se representam as operações que tornam possível a avaliação, com referência àquelas que cruzam e condicionam todo o processo de avaliação: a comunicação e a negociação.

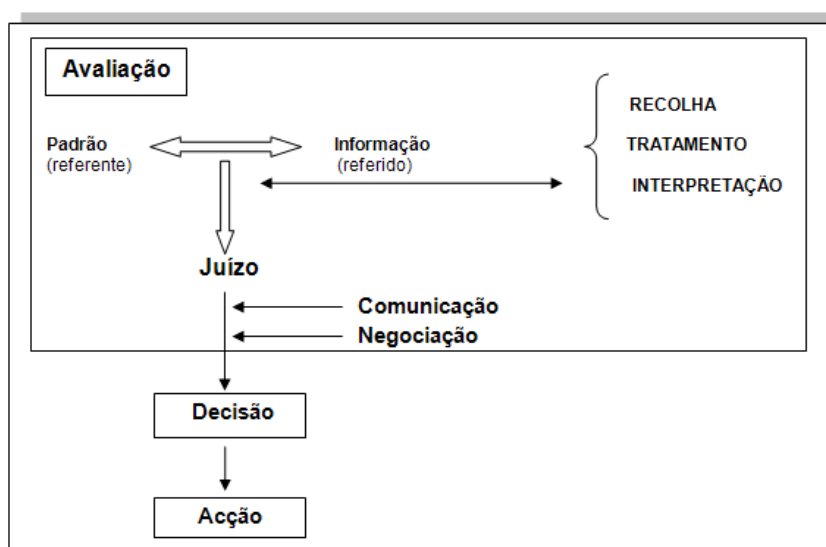


Figura 1. Conceito de Avaliação (Adaptado de Alaiz *et al.*, 2003, p.10)

Este processo procura a melhoria da escola, oferecendo pistas para novos objectivos e estratégias capazes de assegurar uma continuidade dinâmica com a participação de todos. Deve avaliar-se em função dos resultados, da eficácia, da gestão de meios e dos recursos.

2. Evolução do conceito de avaliação

Segundo Guba e Lincoln (1989, p.22) “evaluation as we know it did not simply appear one day; it is the result of a developmental process of construction and reconstruction that involves a number of interacting influences”.

A evolução histórica do conceito e das práticas de avaliação foi esquematizada por Guba e Lincoln (1989), que também aqui expressam a plurivocidade do conceito de avaliação. Esta evolução foi sistematizada em quatro momentos que designaram por “quatro gerações de avaliação”.

Na primeira “avaliar” e “medir” são entendidos como sinónimos e, na avaliação de organizações escolares, o avaliador recorre a um conjunto alargado de instrumentos e testes. “The first generation of evaluation can legitimately be called the measurement generation” (Guba & Lincoln, 1989, p. 26).

Na segunda geração, “medir” deixa de ser o epicentro da avaliação transformando-se num instrumento desta. Nesta geração, a avaliação baseia-se nos objectivos definidos pelo avaliador, que se torna aqui um especialista na definição de objectivos e um narrador. A descrição dos pontos fortes e fracos da organização são importantes nesta aceção. Neste caso, “a avaliação é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objectivos” (Hadji, 1994, p. 36).

Na terceira geração, a emissão de juízos de valor sobre o mérito e valor do objecto passa a ser a finalidade da avaliação. Assim sendo, o avaliador

transforma-se num juiz, mas mantém a faceta de técnico e narrador (tal como nas gerações anteriores).

Na quarta geração, o avaliador é um orquestrador de um processo negocial cuja finalidade é encontrar consensos sobre o objecto avaliado.

Fourth generation evaluation is a form of evaluation in which the claims, concerns, and issues of stakeholders serve as organizational foci (the basis for determining what information is needed), that is implemented within the methodological precepts of the constructivist inquiry paradigm (Guba & Lincoln, 1989, p. 50).

Apesar das diferentes concepções e práticas de avaliação aqui enunciadas e da sua apresentação em sucessão, há que ter em consideração que estas coexistem no tempo, não se excluindo mutuamente. Assim sendo, encontramos actualmente avaliações que se enquadram nas quatro gerações descritas.

3. Avaliação com recurso à referencialização

Quando avaliamos um objecto, procedemos a uma recolha de informações sobre o mesmo que serão, posteriormente, analisadas e comparadas com critérios e/ou padrões já existentes. Daí que alguns autores encontrem semelhanças entre o processo de avaliar um objecto e a realização de comparações entre o que se pretende avaliar e o que lhe serve de referência.

A produção de juízos de valor pressupõe um processo de recola de informações sistemáticas e relevantes para garantir a qualidade do juízo formulado. Avaliar é, assim, um meio de observar e, de forma mais precisa, de descrever aspectos quantitativos e qualitativos da estrutura, processo e produto da educação. (Reis & Alves, 2010, p. 200)

Os processos de avaliação construir-se-ão com base num sistema externo ou interno que lhes serve de referência. Este sistema surge designado de diferentes formas: sistema, quadro de referência, modelo ou referente.

Independentemente da dimensão e estrutura da organização em que se realiza a avaliação, os avaliadores têm ao seu dispor quadros de referência, que, no caso das meso-estruturas como os estabelecimentos de ensino são complementados com “referências localizadas e contingentes (características, problemas e obrigações resultantes do tipo de população escolar, do meio geográfico e económico, das diversas parcerias, ect.)” (Figari, 1999, p. 149). As referências que complementam os quadros de referência gerais contribuem para a redefinição do objecto a avaliar e da natureza das relações entre os actores envolvidos. Segundo Figari (idem), a avaliação de estruturas pouco estáveis exigem o recurso a um “processo de explicação ou de construção de um quadro de referências, a que chamaremos aqui de referencialização”.

Segundo Figari, referencialização é:

o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações. (idem, p. 151)

3.1 Referente, referido e referencial

No topo da cadeia que é o processo de referencialização, está o referente, aquilo que serve de base, modelo ou objectivo a partir do qual um juízo de valor é produzido. No processo de avaliação, o referente tem uma função instrumental, sendo visto como o objectivo pretendido, a norma que serve de referência ao juízo.

Do lado oposto da cadeia está o referido que representa os factos, facto ou realidade escolhido para a reflexão. Assim, poder-se-á dizer que a avaliação procura medir a distância que separa referente e referido.

O processo de avaliação consistiria então numa reflexão (para não o reduzir a uma medida) sobre o desvio entre o referente (que fixa o estado final necessário ou desejável e “desempenha uma papel instrumental”) e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como “material” para esta reflexão ou para esta medida). (Figari, 1996, p. 48)

Dependendo do domínio em que se emprega o termo referencial, este terá diferentes interpretações. Na matemática, por exemplo, o referencial cartesiano refere-se ao sistema que “permite assinalar a posição de um objecto em relação a um conjunto de outros objectos que desempenham o papel de “sistema de referência” (Figari, 1996, p. 49). O termo referencial, como substantivo, “indica a ideia de uma actualização e evoca um “aparelho” já construído” (idem, p. 48). Perante isto, pode entender-se o referencial como estável, generalizável e normativo ou podemos manter a noção de referencial como algo efémero, contextual e relativo.

3.2 Referenciais de avaliação

Como foi referido, a avaliação pode ser considerada como a construção de um raciocínio baseado num conjunto de juízos de valor que estabelecem a analogia entre um referido e o referente. Assim, sendo o referencial de avaliação utilizado para produzir o juízo de valores poderá influenciar o resultado obtido. Na Tabela 1 são apresentados os diferentes tipos de referencial de avaliação considerados, bem como a base que serve de suporte a cada um dos referenciais e um exemplo de aplicação dos mesmos.

O primeiro dos referenciais considerado, designado de criterial, é a base da avaliação baseada num critério pré-determinado. Este tipo de avaliação em educação pode encontrar-se nos países que defininem previamente *standards* que devem ser atingidos pelas escolas.

Tabela 1

Referenciais de Avaliação (Fonte: Alaiz et al., 2003, p. 15).

Designação	Base do referencial	Exemplo
Criterion	Critério	Comparação com <i>standards</i>
Normativo	Grupo	<i>Rankings</i> de escolas
Ipsativo	O próprio avaliando	Comparação com desempenho anterior

No caso do referencial normativo, a avaliação realizada tem por base o grupo, ou seja, a avaliação de cada elemento será depois comparada com o resultado do grupo que serve assim de referência. Um exemplo da aplicação deste tipo de referencial são os *rankings* de escolas elaborados, por exemplo, em função das classificações dos alunos nos exames nacionais.

Na avaliação ipsativa recorre-se a um referencial que tem por base o próprio avaliando, ou seja, o desempenho do avaliando em diferentes momentos. Este tipo de referencial será aquele que se usa numa auto-avaliação com o objectivo de inferir se o desempenho da escola numa dada dimensão melhorou relativamente ao ano anterior.

4. Modalidades de avaliação

Na avaliação das escolas há a necessidade de distinguir entre dois tipos de avaliação: formativa e sumativa. Enquanto a primeira tem em vista a melhoria dos resultados durante o decorrer do processo, a segunda visa informar sobre o sucesso ou insucesso de um determinado programa ou projecto quando ele já se encontra terminado. Em matéria de avaliação de projectos e instituições importa ainda distinguir entre dois tipos de avaliação formativa: a de implementação e a de progresso. A primeira avalia se o projecto está a ser implementado consoante o planeado, a segunda visa avaliar em termos de progressos realizados em relação aos objectivos definidos.

Devemos salientar que, no domínio da avaliação formativa, o essencial é a informação transmitida aos intervenientes do processo. Se transportarmos isto para a avaliação das escolas, poder-se-ia dizer que as informações dadas aos agentes da comunidade educativa são o factor essencial para a eficácia da auto-avaliação.

5. Perspectivas e Finalidades da avaliação

Tabela 2

Perspectivas de avaliação (Fonte: MacBeath & McGlynn, 2002, citado por Alaiz et al., 2003, p.33)

	Perspectiva		
	Prestação de contas	Produção de conhecimento	Desenvolvimento
Autores	Chelmsky e Shadish (1999)		
Finalidade	Fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento	Gerar novos <i>insights</i> sobre a qualidade/estado de diferentes dimensões da escola (liderança, <i>ethos</i> , aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o processo de melhoria
Audiências	Público em geral, os pais e o poder cultural e local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais, líderes
Utilizadores	Gestão da escola	Professores, alunos, gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal, de apoio, gestão da escola
Relações entre avaliação interna e avaliação externa	Avaliação sumativa externa suportada pelos dados da auto-avaliação	Principalmente a avaliação de diagnóstico através da auto-avaliação	Principalmente a auto-avaliação com apoio de um agente externo

Quando é proposta uma avaliação, independentemente do seu objecto, existe sempre uma finalidade e perspectiva inerentes a essa avaliação. De seguida, apresentam-se, de forma sumária, diferentes finalidades e perspectivas da avaliação escolar, umas associadas maioritariamente à avaliação externa, outras à auto-avaliação. Independentemente da modalidade de avaliação, estas têm sempre como finalidade última a melhoria da eficácia da escola.

Para além das perspectivas referidas na Tabela 2, foi ainda proposta por MacBeath (1999) uma perspectiva política da avaliação, a qual considera que qualquer processo avaliativo não está isento de um propósito político.

Capítulo II

Avaliação das Organizações Escolares: modelos, programas e práticas

1. Avaliação das organizações escolares

A avaliação do sistema educativo deve realizar-se de forma contínua e sistemática, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e, ainda, os de natureza político-administrativa e cultural. Com efeito,

A pressão no sentido da avaliação dos serviços públicos e, em especial, das escolas, tem origens muito diversas e lógicas diferentes, quando não contraditórias. Por isso, a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico, de que enunciamos o que nos parece mais pertinente.

O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, a saber, a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004). Assim, a autonomia dos serviços públicos, consubstanciando uma delegação de poder, pressupõe a responsabilização e a transparência, a definição de objectivos e a recolha de informação sobre resultados. (CNE, 2005, p.5)

A avaliação das escolas está inteiramente associada a práticas de investigação educacional que devem privilegiar as escolas como espaços de análise. As decisões tomadas nas escolas e pelas escolas serão tanto mais eficazes quanto maior for o conhecimento da estrutura e lógica do seu funcionamento.

Apesar de, na actualidade educativa portuguesa as escolas serem constantemente bombardeadas com informações e obrigações avaliativas, esta realidade é ainda muito recente no nosso país, visto que, até 1979, não há menções significativas sobre a avaliação da Escola. Segundo Clímaco, “o impulso que as políticas de avaliação tiveram nos últimos 20 anos decorreu das preocupações com a eficácia e com a eficiência da educação, claramente postas em causa a partir dos anos 70” (2005, p.114). Nem a publicação da LBSE contribui com novidades significativas sobre a avaliação das Escolas. Apenas

a partir de 1996, com a reconfiguração do quadro orientador da política de administração da educação, da administração e gestão das Escolas, dos novos regimes de avaliação e formação dos professores e do Decreto-Lei n.º 115-A/98, assim como das alterações produzidas pela Lei n.º 24/99, um novo ciclo se abre: as escolas, unidades base do sistema educativo, adquirem um lugar central na orgânica do Sistema Educativo, ao mesmo tempo que emerge a importância da sua avaliação. (Alves, 2003, pp.325-326)

A 20 de Dezembro de 2002 é publicada a Lei n.º 31, a Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, que define que:

o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objectivos:

a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;

b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;

c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;

d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;

e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;

f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;

g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;

h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;

i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Perante a pressão política e social exercida, a dinâmica de descentralização e de reforço da autonomia que responsabiliza cada vez mais perante a comunidade e País que servem, é necessário que a Escola se sinta impelida para desenvolver mecanismos que lhe permitam responder de forma atempada e contextualizada aos problemas que lhe são colocados. Neste sentido, as práticas avaliativas e mais propriamente as de auto-avaliação tornam-se cada vez mais pertinentes no actual contexto educativo, afirmando-se como instrumentos de autonomia que permitem à Escola afirmar-se como organização pensante e aprendente. Vários autores apresentam diferentes motivações para o desenvolvimento da auto-avaliação pelas escolas, nomeadamente Afonso (2000), o qual enunciou três motivações: permite-lhes melhorar o seu desempenho; é um instrumento de marketing; permite a gestão da pressão da avaliação externa institucional.

Na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, onde se preconiza a Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, prevê-se a realização obrigatória e permanente da auto-avaliação de cada escola e /ou agrupamento como

modalidade de avaliação, estando também aqui prevista a avaliação externa. “A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (artigo 5.º da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro).

Relativamente à auto-avaliação é ainda importante referir que o termo é frequentemente utilizado como sinónimo de avaliação interna. Apesar disso, o uso deste termo dever-se-ia fazer unicamente nas práticas de avaliação interna em que, dentro do possível, toda a comunidade educativa participa no processo de avaliação. Não impedindo tal facto a participação de agentes externos através de diferentes parcerias, como por exemplo, com um “amigo crítico”. A diferenciação entre a auto-avaliação e a avaliação interna é bem representada pela metáfora do iceberg, segundo a qual a avaliação interna será a parte visível do iceberg, ou seja, a recolha e compilação de informações que serão depois facultadas à entidade responsável pela avaliação externa. A auto-avaliação é a parte submersa do iceberg, um mecanismo de “análise, reflexão e transformação dos processos educativos no sentido da melhoria da prestação desse serviço, atendendo à própria missão educativa delineada pelo agrupamento” (Terrasêca & Coelho, 2009, p.9).

Segundo Rouchy (1981, citado por Terrasêca & Coelho, 2009, p.14), “a auto-avaliação permite aos actores a recuperação da sua qualidade de autores das práticas”, algo que se mostra “extremamente relevante perante os sentimentos de despersonalização, expropriação e sobrecarga que habitam os professores” (idem). Este esclarecimento torna-se pertinente tendo em conta que, por vezes, são consideradas duas concepções de auto-avaliação: uma mais restrita que considera que o processo de avaliação exige conhecimentos técnicos complexos e, por isso, deverá ser levada a cabo pelos docentes; e uma concepção mais ampla que tem como imprescindível a colaboração dos pais, dos alunos, dos autarcas e de outras pessoas com interesse directo ou indirecto na escola.

Na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro está ainda prevista uma outra modalidade de avaliação – a avaliação externa - que difere da auto-avaliação pelo facto de ser realizada por agentes externos à escola, ainda que os

membros da comunidade educativa da escola avaliada colaborem activamente. Em Portugal esta avaliação é realizada via institucional, através do programa de avaliação colocado em prática pela Inspeção Geral de Educação (IGE). Um outro exemplo Europeu conhecido de avaliação externa diz respeito à avaliação realizada em Inglaterra pelo OFSTED¹.

Tendo em conta o carácter recente dos agrupamentos, a avaliação pode constituir-se como um mecanismo valioso na construção de uma identidade colectiva, com um papel fundamental na uniformização de processos, estratégias e objectivos. No entanto, para que tal aconteça, é necessário que a mesma seja vista como um processo de análise fundamentado no diálogo e na partilha e nunca no confronto de ideias.

Deste ponto de vista, ressalta, desde logo, a necessidade de uma reconfiguração de uma certa representação mitificada da escola como “comunidade” baseada mais no consenso do que no conflito, mais na convergência do que na divergência, enfim, mais na conformidade do que no confronto de interesses. (Alves & Machado, 2008, p.103)

2. Modelos, programas e projectos de avaliação

Na Europa e em Portugal, têm sido implementados uma grande panóplia de modelos de avaliação.

De certa forma podemos dizer que os modelos constituem modos de pensar a realidade, (...) fala-se de “modelo” quando os conteúdos de avaliação se caracterizam por constituir uma descrição idealizada, ou uma conceptualização, do objecto a avaliar, a partir das duas dimensões estruturantes. Fala-se de “modelo”, também, quando o modo de conduzir o processo de avaliação se rege por normas ou procedimentos que afectam o tipo de conhecimento que se produz. (Clímaco, 2005, p. 125)

¹ OFSTED designa a instituição inglesa criada em 1992 e designada de Office for Standards in Education. CF. Site [http:// www.ofsted.gov.uk/](http://www.ofsted.gov.uk/)

Cada estabelecimento pode e deve decidir qual o caminho que lhes é mais conveniente. Segundo MacBeath (2004, p.152), “those who live day to day in classrooms and schools should play a major role in evaluating their experience, their successes and priorities for future development”.

2.1 Transforming learning: The Hay Group

Este projecto consiste num serviço desenvolvido para professores, líderes educacionais e líderes de equipas, disponibilizado a partir da internet. O Hay Group desenvolveu um trabalho em parceria com as escolas e as autoridades educativas locais no sentido de proporcionar um serviço protegido por um código, que permite aos agentes educativos avaliar alguns aspectos do funcionamento da escola e da sala de aula. Este serviço permite aos professores e líderes educacionais recolher informações e opiniões de colegas e alunos sobre:

- O clima motivacional criado pelos professores na sua aula;
- O clima criado pelos coordenadores e líderes de equipa;
- O contexto criado pelos líderes escolares para a melhoria da escola;
- Os estilos de liderança demonstrados.

De acordo com os dados recolhidos e divulgados pelos intervenientes, serão desenvolvidos o aconselhamento, as linhas condutoras e os planos de acção a seguir.

2.2 Effective School Self-Evaluation Framework

A European Effective School Self-Evaluation Framework (ESSE) foi desenvolvida no sentido de guiar os inspectores e os agentes externos que visitam uma escola onde a auto-avaliação foi recentemente implementada. O principal objectivo deste quadro avaliativo (Figura 2) é permitir a recolha de evidências e a formação de juízos sobre a efectividade da implementação do

processo de auto-avaliação nas escolas e, também, do apoio externo garantido pelos países ou regiões à auto-avaliação das escolas.

Apesar de este quadro se focar na efectividade da auto-avaliação e não na própria auto-avaliação, a documentação é usada por escolas na Europa para conduzir a sua auto-avaliação, particularmente a segunda parte da ESSE Framework, que define os indicadores de qualidade.

ESSE Framework	
Part one	Provides the rationale for the ESSE Framework.
Part two	Sets out the quality indicators.
Part three	Provides guidelines for conducting evaluation visits using the ESSE quality indicators.
Part four	Explores the balance between internal and external evaluation.
Part five	Countains country reports which set out the strengths in self-evaluation in the countries and the regions that participated in the project. The reports also identify some possible areas for improvement for each country and region.
Part six	Features case studies of effective school self-evaluation.

Figura 2. ESSE Framework (National College for School Leadership [NCSL], s.d., p.5).

2.3 Modelo escocês – “How good is our school?”

A Escócia começou a desenvolver um modelo de auto-avaliação em 1991 e tem vindo, desde então, progressivamente, a refinar o mesmo de acordo com

o *feedback* dos professores. O modelo escocês desenvolve-se em sete áreas-chave que incluem conjuntos de indicadores associados a cada uma das áreas temáticas, a saber:

- Currículo;
- Resultados;
- Ensino e aprendizagem;
- Apoio aos alunos;
- Clima;
- Gestão de recursos, liderança e garantia de qualidade.

Neste modelo, a classificação é realizada utilizando uma escala de quatro níveis de força. Este modelo, além de ser utilizado na Escócia, foi também aplicado em escolas Inglesas, tendo sido traduzido para outras línguas, entre elas o alemão.

2.4 European Foundation for Quality Management Business Excellence Model – EFQMBEM

O EFQMBEM foi desenvolvido no início dos anos 90 nos Estados Unidos da América, tendo origem no controlo de qualidade da produção industrial. Foi depois aplicado em muitos países, apesar das tomadas de posição constantes tanto de defesa continuada como de crítica extrema. Este modelo organiza-se em duas categorias: uma de processo “clientes”, outra de produto “resultados”. A partir destas duas categorias, surgem nove áreas distintas: liderança, planificação e estratégia, gestão do pessoal, recursos, processos, satisfação do cliente, satisfação do pessoal, impacto na sociedade e resultados da escola. Apesar de este modelo ser amplamente aplicável ao contexto escolar, é fortemente influenciado pela satisfação do “cliente”.

A divulgação deste modelo deve-se em grande parte à sua simplicidade, mas também ao poder das instituições que o defendem. As críticas provêm em grande parte dos que defendem que a organização escolar é demasiado

específica em relação às organizações empresariais e daqueles que se opõem à introdução de mecanismos de mercado no seio educacional.

2.5 Experiências de avaliação em Portugal

Apesar de, em Portugal, as rotinas avaliativas terem ainda um curto percurso realizado, foram já aplicados diferentes programas e projectos de avaliação nas escolas nacionais. Paralelamente à evolução legislativa registada, surgiram em Portugal algumas experiências no domínio da avaliação, podendo destacar-se destas:

- Projectos de iniciativa pública ou de parceria com instituições europeias:
 - Observatório da Qualidade;
 - Projecto Qualidade XXI;
 - Programa de Avaliação Integrada das Escolas;
 - Efectividade da auto-avaliação das Escolas.

- Projectos de iniciativa privada:
 - Programa avaliação de escolas secundárias (AVES);
 - Projecto “Melhorar a Qualidade”.

2.5.1 Observatório da Qualidade da Escola – PEPT (1992-1999)

Este *observatório da qualidade* surgiu paralelamente ao Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) e no seguimento do estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*. Foi implementado como componente obrigatória do *Programa de Educação para Todos* e foi um dos primeiros projectos de auto-avaliação executados em Portugal. Destinava-se a escolas que possuíssem 2.º e 3.º CEB.

O “Observatório da Qualidade da Escola” pretendia observar a escola, identificar prioridades para o seu desempenho e para o seu progresso. O modelo pretendia ter uma visão global da escola e era composto por quinze indicadores de desempenho, que abrangiam indicadores qualitativos e quantitativos. Abordavam áreas como o enquadramento sócio-familiar da população escolar; factores de ensino; factores do contexto organizacional, resultados da aprendizagem, entre outras. Ao contrário das teorias mais actuais, não incorporava a sala de aula como uma dimensão da auto-avaliação. (Baptista, 2007, p.48)

Olhando o *Observatório* aos olhos das linhas políticas e de estratégia educativa, constatamos que este se insere em quatro linhas: a promoção da qualidade da escola, a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas e a produção de informação sistemática sobre as escolas.

O *Observatório* tinha por objectivos:

- Apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas;
- Estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação;
- Tornar a informação útil;
- Aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores;
- Desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social.

O *Guião Organizativo* apresentava-se como o documento orientador do *Observatório* (CNE, 2005, p.37).

2.5.2 Projecto Qualidade XXI (1999-2002)

O Projecto Qualidade XXI, coordenado em Portugal pelo Instituto de Inovação Educacional (INE), foi lançado no ano de 1997 pela União Europeia. Este projecto, que foi desenvolvido segundo as indicações dadas por John

Macbeath em “Schools must speak for themselves” (1999), tinha como objectivo principal monitorizar a qualidade na educação escolar nos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos e escolas secundárias.

Um dos princípios orientadores do Projecto Qualidade XXI é o de que cada escola tem uma identidade única e que deverão ser os seus agentes educativos que, pela auto-reflexão, contam a “história” da escola e que reflectem sobre aquilo que realizam. Este princípio permite à escola e à sua comunidade escolar definir as suas decisões com base nas reflexões, visto que uma avaliação informada permite à organização tornar-se mais inteligente.

A auto-avaliação não substitui nem é substituída pela avaliação externa, tendo cada uma o seu papel, sendo importante compreender as funções inerentes a cada uma delas e de que forma estas se poderão complementar e articular.

O Projecto previa a criação de um Grupo Monitor que deveria ser representativo dos diferentes agentes educativos que estão presentes na escola (pais, alunos, professores, representantes do pessoal não-docente, encarregados de educação e representantes da Direcção da escola). A este grupo cabia o papel de traçar um “perfil de auto-avaliação”, ou seja, uma imagem de conjunto da qualidade da escola, mediante a recolha de informações junto dos representantes dos diversos grupos de agentes educativos, sendo este o ponto de partida para o delinear das áreas-chave de análise e dos indicadores. Além de prever a participação e colaboração dos diferentes agentes educativos da escola, este projecto previa ainda a participação de um agente externo que iria funcionar como *amigo crítico*, cuja “actividade consistia em estabelecer um diálogo, uma comunicação a um tempo compreensiva e crítica sobre o trabalho de avaliação que o Grupo Monitor (ou uma parte dele) ia realizando” (Alaiz et al., 2003, p. 60).

O Projecto apresentava como objectivos:

- fomentar o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação por parte das escolas básicas e secundárias;
- fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional;

- permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis, criar condições para, numa perspectiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas (CNE, 2005, pp.37-38).

Neste modelo de auto-avaliação, nitidamente de tipo participativo e vinculado ao conceito da escola democrática, foram apresentadas quatro áreas fundamentais:

- Resultados da aprendizagem;
- Processos internos ao nível da sala de aula;
- Processos internos ao nível da escola;
- Relações com o contexto.

Neste projecto, participaram professores de mais de cinquenta escolas nacionais, tendo sido realizadas inúmeras formações de professores. Verificou-se que o Projecto Qualidade XXI teve diferentes resultados nas diversas escolas, sendo que, em algumas,

não produziu qualquer efeito. Porém, em outras, como resultado do empenho e competência da respectiva liderança, do voluntarismo de alguns professores e da compreensão de uma parte significativa do corpo docente surgiram e institucionalizaram-se práticas, que contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação (Alaiz et al., 2003, p.61).

Neste modelo, há a registar como documentos orientadores as *Directrizes para as escolas participantes* e o *Guia Prático de Auto-avaliação* (CNE, 2005, p.38).

2.5.3 Programa de avaliação integrada das escolas (1999 – 2002)

Este programa, iniciado pela IGE no ano lectivo 1999/2000, bebeu das experiências anteriormente realizadas por esta entidade, como, por exemplo, o Observatório da Qualidade da Escola e o Projecto Qualidade XXI. O programa implementado nos estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e

secundário consistia numa avaliação externa que seguia as seguintes orientações:

- intervenção estratégica e integrada (contempla as diversas facetas da realidade escolar (meios, processos, resultados e actores, é realizada por equipas de inspectores);
- intervenção intencional;
- convergência de interesses (externa e interna);
- intervenção com consequências” (idem, pp.37-38).

Eram objectivos deste programa:

- “valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- devolver informação de regulação às escolas (...);
- induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os actores;
- criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola;
- desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...);
- disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...) (IGE, 2002, citado por CNE, 2005, pp.38-39).

Este programa, que se estrutura em três áreas temáticas (organização e gestão, educação, ensino e aprendizagem, clima e ambiente educativos), tem como ponto de partida o avaliação dos resultados da aprendizagem e tem em consideração o enquadramento socioeconómico.

Para a implementação deste programa avaliativo eram formadas equipas constituídas, geralmente, por três inspectores, podendo ser alargadas, dependendo da complexidade da escolas e/ou agrupamento.

2.5.4 Efectividade da auto-avaliação das Escolas (2005 -)

A IGE está a implementar, no âmbito do seu programa de Aferição, uma actividade em que se aplicam os instrumentos adaptados do projecto europeu

das inspecções de educação “Efectividade da auto-avaliação das Escolas (ESSE)”, cuja aplicação está a decorrer nos estabelecimentos de educação pré-escolar, básico e secundário.

Esta actividade de avaliação externa recai sobre a meta-avaliação e procura responder à questão: “Qual é a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (idem, pp.42-43).

Apresenta os seguintes objectivos:

- Identificar aspectos-chave na aferição da auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- Desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação (...);
- Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de autoquestionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas (idem, p.43).

Esta avaliação é colocada em prática por grupos de dois inspectores e tem a duração máxima de dez dias, sendo os resultados depois comunicados à escola e/ou agrupamento.

2.5.5 Programa Avaliação de Escolas Secundárias – Programa AVES – (2000-...)

O Programa AVES tem sido aplicado em cerca de quarenta escolas portuguesas e é iniciativa da Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Baseia-se num modelo praticado pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, criado pela Fundación Santa Maria, de

Espanha e tem como documento orientador o *Programa de Avaliação das Escolas Secundárias – Referencial Genérico*.

Este modelo valoriza o contexto sociocultural da escola, a organização da escola e o clima organizacional, as estratégias de aprendizagem, os processos de ensino e de organização pedagógica e os resultados escolares dos alunos, estruturando-se segundo os seguintes princípios orientadores:

- Formatividade, não controlo ou supervisão;
- Longitudinalidade – decorre ao longo de três anos;
- Participação voluntária das escolas;
- Integração;
- Garantia de confidencialidade;
- Valor acrescentado de cada escola;
- Articulação da avaliação interna com a avaliação externa;
- As escolas como organizações aprendentes.

O Programa AVES tem como objectivos:

- conhecer os processos educativos de cada escola;
- descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar;
- analisar o impacto das mudanças;
- analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem;
- permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares;
- elaborar modelos explicativos da informação obtida;
- colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria;
- conhecer melhor os factores da qualidade da educação, em Portugal.

Todo o processo de implementação do modelo é coordenado por uma equipa da Fundação Manuel Leão e uma pequena equipa de docentes de cada escola que coordena e faz o acompanhamento de todo o processo (CNE, 2005, pp.41-42).

2.5.6 Projecto “Melhorar a Qualidade” (2000-...)

O Projecto “Melhorar a Qualidade” resulta de uma parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo – AEEP - e a Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. – QUAL - tendo em vista proporcionar a um conjunto de escolas particulares associadas da AEEP uma oportunidade de realizar um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management – EFQMBEM.

Os objectivos deste projecto podem sumariar-se da seguinte forma:

- Estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação das áreas onde é necessário melhorar;
- Partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas”.

As escolas envolvidas no projecto são alvo de uma análise baseada em 9 critérios (liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados – clientes, resultados-pessoas, resultados-sociedade e resultados-chave do desempenho) que se ramificam em 30 subcritérios.

Para cada escola é nomeado um Animador de Melhoria e constituída uma equipa de auto-avaliação, que implementam o processo com o apoio de um consultor proveniente da QUAL.

Neste caso, o documento orientador do projecto é o *Guião de Auto-Avaliação* (idem, pp. 40-41).

Capítulo III

Os Apoios educativos enquanto objecto de avaliação: conceitos, agentes e estruturas

1. Definição e enquadramento normativo

Avaliar implica não apenas que se clarifique o conceito de avaliação, mas também o objecto dessa avaliação. Actualmente, existem registos e documentos relativos à avaliação da escola como um todo, uma avaliação que incide em diferentes domínios e estruturas da organização escolar. Contudo, encontramos já, pontualmente, modelos de avaliação relativos a estruturas específicas da Escola, como é o caso do modelo de avaliação da Biblioteca Escolar (BE).

Procurando contribuir para uma avaliação mais focalizada no âmbito da organização escolar, os AE do 1.º ciclo de um agrupamento constituem-se neste estudo como objecto de um referencial de avaliação em construção. A visão sobre a definição de AE resulta da conciliação entre a noção legislativa e os objectivos que estes visam atingir designadamente, a “promoção de uma escola integradora” (Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho).

Olhando a escola ao pormenor, constatamos que, primeiramente, se assistiu à democratização do ensino, em que as portas das escolas foram abertas a todos quantos quisessem aprender. Cabe-nos ressaltar que a democratização do ensino não se resume à criação de vagas em número suficiente para todos; é necessário também criar as condições essenciais para garantir o sucesso escolar. Adaptaram-se as modalidades de ensino que eram usualmente empregues no ensino doméstico ao ensino colectivo. O processo de racionalização impôs-se nas rotinas e organização pedagógica das escolas

fundamentado no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2003, p.29).

Mais tarde, começou a sentir-se nas escolas a tentativa de democratizar o sucesso escolar. Emerge no panorama educativo nacional uma perspectiva humanista e democrática do indivíduo que procura uma reestruturação das práticas e políticas vividas nas escolas para que estas respondam à diversidade individual dos alunos. A comprová-lo os artigos 27º e 28º da LBSE:

são estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (...). Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.

Os AE apresentam-se, desta forma, como uma ferramenta ao dispôr da democratização do sucesso escolar. Uma tentativa de que, ao longo da corrida, que é o percurso escola, todos tenham iguais possibilidades de alcançar a “meta”. Assim, entende-se por apoios e complementos educativos os procedimentos que procuram contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos, ou seja, o objectivo primeiro dos apoios será o de procurar facultar aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ou outros défices, os instrumentos que lhe permitam “competir” de igual para igual com os seus pares. Assim sendo:

o apoio educativo poderá ser compreendido nas etapas de aprendizagem de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento, ou por outro lado, numa vertente de maior amplitude, que consiste num apoio regulador indirectamente ligado à aprendizagem, mas indispensável à motivação, assim como à construção que o aluno faz no que diz respeito ao sentido atribuído à sua vida na escola. Ou seja, uma vertente de nível cognitivo e uma vertente de nível social. (Santos, 2006)

Na actualidade educativa e social o sucesso escolar é fortemente associado à qualidade do ensino. Daí que se procure por inúmeros meios garantir a permanência dos alunos na Escola e que, ao mesmo tempo, a

permanência seja um espelho de sucesso e integração. Há, no entanto, quem argumente que esta estratégia inclusiva está a deitar por terra a qualidade do ensino, está a encurtar caminhos, a diminuir a exigência para que todos consigam atingir a meta proposta, o sucesso escolar.

Quase diariamente, cidadãos com mais ou menos impacto mediático culpam a escola de se estar a banalizar, de ter baixado escandalosamente as suas exigências e de, em suma, ter deixado de representar a forma privilegiada de aculturação e educação de excelência que “antes” representava. A causa destes males é apontada como sendo a inclusão ou pelo menos o facto de a escola não separar mais precocemente os alunos segundo as suas capacidades ou outras categorias. O facto de todos os alunos estarem juntos na mesma escola e na mesma classe resultaria numa perda de nível da escola e também em prejuízo para todos: a inclusão e a sua conseqüente heterogeneidade diminuiria a qualidade da educação. (Rodrigues, 2003, p.8)

Segundo Wiederholt e Chamberlain (1989, citado por Vieira, 1996, p.28), a definição de apoio aplica-se sempre que o professor de apoio educativo tem “a responsabilidade de assegurar serviços educativos dirigidos aos alunos que estão em risco de insucesso escolar”. Este AE poderá ser prestado na sala de aula da turma do aluno que beneficia do apoio ou numa sala especificamente reservada para o efeito. A decisão sobre esta e outras situações relacionadas com as características do apoio serão tomadas tendo em consideração as necessidades do aluno com vista a ajudá-lo a obter sucesso nas aprendizagens.

Para Sanches, “os apoios e complementos educativos visam a superação das dificuldades, mas também a descoberta de talentos e desenvolvimento de potencialidades” (1996, p.27). Segundo a mesma autora, para que os apoios e complementos educativos surtam efeito “têm de ser uma estratégia resultante de uma análise das necessidades do contexto educativo em questão e um elemento integrador e integrante da filosofia da escola e da sua dinâmica” (idem, p.28). De acordo com o Ministério da Educação (1998, p.12), os apoios e complementos educativos devem estabelecer-se com base em duas vertentes em que uma se focaliza:

(...) nos passos de aprendizagem, próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio (de ordem mais cognitiva) e outra, mais abrangente, consistindo num apoio regular indirectamente ligado à aprendizagem, mas indispensável à motivação, à construção que o próprio aluno faz, no que diz respeito ao sentido atribuído à vida na escola (de ordem mais social).

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, contextualiza os AE na Escola, segundo os princípios gerais da LBSE que procura tornar a escola “o centro privilegiado da acção educativa” (art. 17º e 18º).

Neste estudo, entendemos o AE como o conjunto de estratégias de intervenção que visam a melhoria do sucesso educativo dos alunos e da igualdade de oportunidades para todas as crianças, considerando-se para o mesmo as seguintes estratégias de intervenção: plano de recuperação, plano de acompanhamento e plano de desenvolvimento, visto que são das estratégias de intervenção que com mais frequência se aplicam nas escolas e, como tal, necessitam ser observadas e avaliadas de forma contínua e participada pelos diversos agentes educativos envolvidos em todo o processo. Para o presente estudo, as definições das diferentes estratégias de intervenção alvo de avaliação pelo modelo corresponderão ao que está legislativamente determinado no Despacho normativo n.º 50/2005. Sendo assim, entendemos por:

- Plano de recuperação:

(...) o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor no ensino básico.;

- Plano de acompanhamento:

(...) o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.;

- Plano de desenvolvimento:

(...) o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, que na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema.

Em relação a cada uma das estratégias supra referidas, apenas foi considerada para avaliação a modalidade do AE acrescido, pois, o nosso conhecimento sobre os AE do 1.º ciclo do agrupamento escolhido para o estudo demonstrou que, além da pedagogia diferenciada na sala de aula, a modalidade do AE acrescido seria a que mais vezes era implementada pelos docentes do 1.º ciclo deste agrupamento.

2. Agentes e estruturas educativas envolvidas nas rotinas e processos associados aos AE

Importa ainda, neste estudo, fazer referência às estruturas e agentes educativos que permitem, coordenam e implementam os AE nas escolas e/agrupamentos. Sendo assim, nesta secção relataremos as funções dos encarregados de educação, docentes titulares de turma, docentes de apoio educativo, Departamento do 1.º ciclo, Conselho de docentes titulares de turma, Conselho Pedagógico e Direcção do agrupamento no que respeita aos AE.

2.1 Docentes de apoio educativo

Do Despacho n.º 105/97 de 1 de Julho, consta o conceito de docente de apoio educativo, como aquele “ (...) que tem como função prestar o AE à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de

ensino/aprendizagem” (ponto 3, alínea a). Assim, com este decreto, as funções do docente de apoio educativo alargam-se, sendo a partir daqui encarado como um recurso da escola na optimização do processo de ensino/aprendizagem e socialização dos alunos. As suas funções são, sobretudo, o auxílio aos professores das turmas e a participação na organização escolar. Deste modo, o docente de apoio educativo passa a fazer parte da equipa pedagógica, torna-se um membro integrante da escola.

De acordo com o ponto 12 do Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho, os docentes que prestam AE nas escolas têm como funções:

a) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos AE adequados;

b) Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola;

c) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;

d) Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;

e) Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola;

f) Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.

g) Elaborar os relatórios individuais de cada aluno, bem como das actividades realizadas, e enviá-los ao conselho de turma ou docentes, ao órgão de gestão e à equipa de coordenação de AE.

Os docentes de apoio educativo têm agora um papel mais exigente que os leva a interagir a diferentes níveis com os diversos actores e estruturas educativas. Perante tais exigências, é necessário que os mesmos possuam um perfil que lhes permita responder às necessidades dos alunos, da família e da escola, um perfil pautado não apenas pela formação académica e pedagógica,

mas também pela capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal e inter-institucional.

2.2 Docentes titulares de turma

Segundo o artigo 5.º do Despacho n.º 105/97 de 1 de Julho, o docente titular de turma, em matéria de AE, tem como função a sinalização dos alunos que “exigem recursos ou adaptações no processo de ensino/aprendizagem, dando posterior conhecimento ao órgão de administração e gestão da escola”. Juntamente com a sinalização do aluno, deverá constar o tipo de apoio que lhe parece ser mais apropriado à situação. Este processo de sinalização deverá ser realizado em articulação com os docentes responsáveis pelo AE. É ainda da responsabilidade do docente titular de turma a comunicação ao encarregado de educação das necessidades do seu educando, da proposta de plano de apoio a implementar e ao longo do processo facultar informações sobre a evolução do mesmo. Segundo o artigo 3.º do Despacho n.º 178-A/93, “as actividades de apoio pedagógico devem, sempre que possível, ser planeadas, realizadas e avaliadas em diálogo com os pais ou encarregados de educação”, isto porque, segundo a Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro (estatuto do aluno), os pais e encarregados de educação são responsáveis por dirigir a educação dos seus filhos e educandos no melhor interesse dos mesmos.

2.3 Encarregados de Educação

Os pais são normalmente os primeiros e os mais influentes professores das crianças. Nos seus primeiros anos de vida, os pais ensinam as crianças a língua, os símbolos e os significados utilizados na sua cultura. Os pais, como modelos de papel primários, contribuem significativamente para a aquisição das capacidades dos seus filhos. Por causa das suas funções vitais, é importante que os pais estejam envolvidos nas vidas dos seus filhos, tanto em casa, como na escola. A escola é apenas uma forma de educação, e a educação que a

criança recebe em casa deve ser relacionada à escola para proporcionar continuidade. (UNESCO, s.d.)

Como já foi referido anteriormente, cabe aos pais ou encarregados de educação, “para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos” (ponto 1, artigo 6.º da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro). Assim sendo, os encarregados de educação deverão não apenas conhecer as necessidades dos seus filhos ou educandos, acompanhar os seus progressos, mas também ser parte da solução, procurando “promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola” (alínea b do ponto 2 do artigo 6.º da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro). A participação dos pais ou encarregados de educação na implementação dos planos de apoio educativo dos filhos ou educandos deverá fazer-se segundo indicações do docente do 1.º ciclo e de acordo com o que está planeado no plano de apoio, mas poderá complementar-se com outras actividades que os pais ou encarregados de educação entendam produtivas para o progresso dos seus filhos ou educandos.

2.4 Conselho Pedagógico

O Conselho pedagógico:

(...) é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. (artigo 31.º do Decreto-lei n.º 75/2008)

Como tal, entre as suas funções constam responsabilidades no domínio dos AE, como: “definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos” e “definir princípios gerais nos domínios da articulação e

diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar” (alíneas e) e g) do artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 75/2008). Neste sentido, o Conselho Pedagógico deverá realizar um acompanhamento próximo sobre o planeamento, implementação e avaliação dos AE.

2.5 Conselho Geral

Apesar de, aparentemente, este ser um órgão distante dos processos associados aos AE, não podemos esquecer que segundo o Decreto-lei n.º 75/2008:

(...) o Conselho Geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa nos termos e para os efeitos do nº4 do artigo 48º da LBSE.

estando implícitas em algumas das suas funções, aspectos relativos aos AE, a saber:

- c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento;
- e) Aprovar os plano anual e plurianual de actividades;
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- k) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;
- n) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- o) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.” (artigo 13.º do Decreto-lei n.º 75/2008)

Olhando a estes aspectos, é importante realçar que este órgão tem um papel fundamental na ligação da Escola à comunidade, visto que nele têm

representação não apenas os encarregados de educação (cujo representante tem assento no Conselho Pedagógico), mas também elementos do município e da comunidade local. Por outro lado, tem também funções associadas à auto-avaliação do agrupamento, na qual se incluem aspectos relativos aos AE. Além disso, este órgão tem ainda parte activa na aprovação, implementação e avaliação do Projecto Educativo de Agrupamento (PEA), do Regulamento Interno (RI) e do Plano Anual de Actividades (PAA), instrumentos de autonomia que mapeiam a planificação, implementação e avaliação dos AE.

2.6 Direcção do agrupamento – Director

“O director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, administrativa, financeira e patrimonia” (artigo 18.º do Decreto-lei n.º75/2008). No exercício das suas funções, o director é coadjuvado pelo subdirector e, no máximo, por três adjuntos, que o auxiliam nas suas funções. O Decreto-lei n.º 75/2008 definiu alterações significativas na administração e gestão das escolas, dando ao director poderes amplos, pelo que as suas funções são, também, transversais aos processos associados aos AE, a saber:

a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:

i) As alterações ao regulamento interno;

ii) Os planos anual e plurianual de actividades;

iii) O relatório anual de actividade;(…)

a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;(…)

d) Distribuir o serviço docente e não docente;(…)

f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;(…)

h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;

i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;

j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;(…)

l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos.

Além das funções exercidas directamente pelo Director, existem muitas tarefas que para serem concretizadas com sucesso carecem da colaboração de outros agentes e estruturas educativas. Com este fim, foi definido no artigo 42.º do Decreto-lei n.º 75/2008 que:

com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo de Agrupamento, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Constam ainda no RI do agrupamento em estudo estruturas de gestão intermédia que terão parte activa na gestão dos AE, entre elas o Departamento do 1.º ciclo e o Conselho de docentes titulares de turma.

2.7 BE e Professor Bibliotecário

A BE é uma estrutura importante na componente pedagógica das escolas. A ela são atribuídas competências não apenas na literacia dos alunos, mas no sucesso educativo dos mesmos. A BE tem como missão disponibilizar

“serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos em todos os suportes e meios de comunicação” (IFLA, 2000, p.1).

Além das competências gerais da BE e do professor bibliotecário, estes têm ainda responsabilidades que se enquadram com necessidades e processos relativos aos AE. Poderão, por exemplo, ter um papel importante no que toca a dotar a Escola com recursos materiais e didácticos adequados às necessidades dos alunos que beneficiam de Planos de apoio educativo (PA), possibilitando e garantindo “a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afectos à biblioteca” (alínea *d*) do ponto 2 do artigo 3.º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho), ou pela colaboração directa na concretização dos projectos curriculares de turma (PCT) ou dos PA promovendo “a articulação das actividades da biblioteca com os objectivos do projecto educativo de agrupamento, do projecto curricular de agrupamento/escola e dos projectos curriculares de turma” (alínea *b*) do ponto 2 do artigo 3.º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho) e apoiando “as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada” (alínea *f*) do ponto 2 do artigo 3.º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho).

Perante as premissas apresentadas e contrariamente ao que se poderia pensar à partida, parece que a BE poderá desempenhar um papel importante para o sucesso dos PA. Contudo, visto que a implementação do actual funcionamento desta estrutura é ainda recente, é importante analisar se a colaboração entre esta estrutura e os agentes educativos responsáveis pela planificação e implementação dos AE ocorre efectivamente ou se ainda é necessário dar mais algum tempo para que a mesma se torne real e os agentes educativos encontrem utilidade na mesma.

2.8 Associações e Entidades da Comunidade Local

Nos últimos anos, muito se tem discutido e escrito sobre a participação de associações e entidades locais na vida da Escola. A Escola é um espaço de criação e propagação da cultura. Assim sendo, nela as crianças adquirem noções de identidade e continuidade.

Aprendendo os valores e as tradições das suas culturas, as crianças aprendem como enquadrar-se nas suas famílias, suas comunidades e a sociedade em geral. A cultura desenvolve-se e adapta-se constantemente às mudanças no modo de vida da comunidade. Os membros da sociedade devem trabalhar juntos para garantir que a sua cultura seja preservada. (UNESCO, s.d.)

A sociedade em geral e a comunidade local em particular devem, assim, estar atentas à Escola e às suas necessidades, para que, colaborando entre si, possa não apenas preservar a sua cultura, mas também melhorar a vida da comunidade. A ligação da Escola à comunidade local deve ser uma preocupação de todos, dos agentes educativos directamente ligados à Escola, mas também das autarquias e associações e entidades locais. No Decreto-lei n.º 75/2008 está definido na alínea o) do artigo 13.º, como função do Conselho Geral, “promover o relacionamento com a comunidade educativa” e na alínea i) do n.º 4 do artigo 20.º consta ainda como função do director:

estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º.

Com efeito, cada vez mais se acentua a necessidade e importância da intervenção da comunidade local na vida da Escola, não apenas para colaborar nas suas necessidades imediatas, mas também para a preservação da cultura local e, desta forma, a aproximação dos alunos às suas famílias. A Escola desempenha, assim, um dos mais importantes papéis sociais da actualidade: a preservação da identidade social e cultural dos seus alunos e famílias.

3. Instrumentos de autonomia

Quando analisamos a temática dos AE, independentemente da importância que lhe damos, é impossível esquecermos a forma como estes se articulam com o funcionamento dos restantes processos associados à vida de um agrupamento. Nesse sentido, e tendo em atenção a actualidade educativa e os normativos legais, torna-se preponderante referirmo-nos aos documentos que se constituem como instrumentos de autonomia e que, por isso mesmo, orientam todos os processos da vida do agrupamento. O artigo 9.º do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril define claramente o PEA, o RI, o PAA e o Orçamento como instrumentos de autonomia, sendo os mesmos entendidos, para efeitos deste decreto-lei, como:

a) “«Projecto Educativo de Agrupamento» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;

b) «Regulamento Interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

c) «Planos Anual e Plurianual de Actividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do PEA, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;

d) «Orçamento» o documento em que se prevêem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

Além destes documentos, são ainda considerados instrumentos de autonomia (ponto 2 do artigo 9.º do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) o

relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação, sendo entendidos, para os efeitos deste decreto-lei, como:

a) «Relatório Anual de Actividades» o documento que relaciona as actividades efectivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização;

b) «Conta de Gerência» o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

c) «Relatório de Auto-avaliação» o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no PEA, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”.

Apesar de no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril estarem consagrados todos os documentos anteriormente referenciados como instrumentos de autonomia, no referencial por nós proposto apenas se fará referência directa ao PEA e ao RI, ainda que todos os outros surjam implicitamente referenciados. Tal acontece porque, apesar da importância dos restantes documentos, parece-nos que estes dois serão aqueles de mais fácil acesso a todos os agentes educativos envolvidos neste estudo e de que a maioria terá conhecimento.

Consideramos ainda importante para este estudo a inclusão do PCT como documento orientador dos AE, visto que este documento surge da necessidade de caracterizar os elementos constituintes da turma devido à diversidade pessoal que implica diferenciação de estratégias, conceitos estes a que os AE se associam inteiramente. Com efeito, segundo Leite (2000, p.5) “a ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional (...)”, sendo que “é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber” (*idem*, p.7).

Parte II – Estudo empírico

Na segunda parte do trabalho, será apresentado o estudo empírico, começando com uma explicitação sobre a metodologia utilizada. Aqui, referir-se-á o tipo de investigação implementado, bem como o referencial avaliativo proposto. Serão ainda descritos objectivos e questões de investigação associados ao referencial avaliativo proposto, assim como a estrutura e procedimentos. Apresentar-se-á igualmente um esquema sistematizado do paralelismo existente entre o Quadro referência da IGE para a avaliação externa e o referencial avaliativo aqui proposto para os AE do 1.º CEB. Posteriormente, realizar-se-á uma caracterização do universo e da população amostral, dos instrumentos metodológicos empregues no estudo e, ainda, uma referência ao tipo de análise utilizado neste estudo. Por último, no primeiro capítulo desta parte, referir-se-ão os diversos procedimentos relativos às várias etapas do estudo realizado.

No segundo capítulo, serão apresentados e analisados os dados recolhidos durante o estudo, os quais serão também alvo de uma triangulação concretizada de acordo com o que será posteriormente descrito.

Capítulo I

Metodologia

1. Classificação da investigação

Quando iniciámos este processo de classificação da investigação desenvolvida, deparámo-nos com uma investigação dual, a qual se dividiu em dois momentos: o primeiro momento consistiu na análise da realidade do agrupamento que é alvo do nosso estudo e na construção do referencial de avaliação dos AE do 1.º CEB desse agrupamento; o segundo momento que se consubstanciou na validação do referencial desenvolvido. Tendo em consideração os pressupostos referidos e também que este estudo recai sobre a construção de um quadro de referência de avaliação dos AE do 1.º CEB de um agrupamento, podemos afirmar que esta investigação é um estudo de caso, no sentido em que se trata “the presentation and interpretation of detailed information about a single subject, whether an event, a culture, or (...) an individual life” (Verma & Mallick, 1999, p. 81).

Com efeito, podemos afirmar que o estudo de caso mais não é do que “o emprego de vários instrumentos de investigação, tendo em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (Adelmam & col., 1977, citado por Sousa, 2005, p.138). Sendo assim, o investigador irá empregar diversos instrumentos de avaliação na tentativa de explicar e caracterizar um fenómeno único e particular, o que lhe permitirá centralizar todas as suas atenções e energias no fenómeno em estudo, bem como em todos os processos a ele associados. Tendo estes aspectos em consideração, o estudo de caso tem a sua vantagem primeira na “ (...) concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interactivos em curso, para melhor

compreender a sua fenomenologia” (Sousa, 2005, p. 139). Em sentido oposto, a principal crítica a este tipo de investigação diz respeito à impossibilidade de fazer generalizações, o que, segundo os seus críticos, lhe retira alguma utilidade científica. Apesar disso, pode considerar-se que estes estudos, além da utilidade que têm na caracterização pormenorizada de um caso específico, poderão ainda constituir-se como o alicerce para futuros estudos que pretendam generalizações associadas ao estudo de caso realizado.

Apesar de esta investigação ser, à partida, um estudo de caso, no segundo momento da investigação (validação do referencial de avaliação proposto) recorreu-se a uma investigação de avaliação através “ (...) systematic procedures which are adopted over a period of time to collect and process data concerning the effectiveness of a particular programme or set of events” (Verma & Mallick, p.12). Recorreu-se, pois, ao método descritivo de investigação que “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito” (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, pretendeu-se, neste segundo momento da investigação, validar o referencial de avaliação dos AE do 1.º ciclo, procurando fazer esta validação por meio de diferentes instrumentos que procuraram clarificar os procedimentos associados à planificação e implementação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento implementados no ano lectivo de 2009/2010 no agrupamento em estudo.

2. Referencial de avaliação

Quando se começa a delinear um referencial, há que primeiro identificar qual o seu objecto e, posteriormente, perceber quais os factores que circundam esse objecto e que têm influência sobre o mesmo, isto é, há que olhá-lo como um móvel com várias gavetas. Tendo isto em atenção e depois de termos definido os AE do 1.º CEB do Agrupamento *Alfa* como objecto do referencial a

desenvolver, foram delineados os objectivos e questões de investigação que se apresentam de seguida.

2.1 Objectivo geral do referencial a desenvolver

- Monitorizar os AE do agrupamento, ao nível do 1.º CEB

2.2 Objectivos específicos

- Analisar a influência dos AE no sucesso escolar e inclusão dos alunos
- Analisar a articulação entre os actores educativos envolvidos na implementação dos AE
- Analisar a diversidade dos AE face às necessidades verificadas
- Analisar se os recursos humanos e materiais disponibilizados são adequados e suficientes perante as necessidades
- Analisar a articulação entre os documentos orientadores do agrupamento e da turma (PEA, PAA e PCT) e os AE desenvolvidos
- Analisar a envolvimento da comunidade local (entidades e associações locais) nos AE
- Identificar constrangimentos ao processo de planificação e implementação dos AE

2.3 Questões de investigação

- De que forma os AE implementados demonstraram a sua influência e eficácia no sucesso e inclusão escolar dos alunos?
- Quais os principais factores de sucesso dos AE?

- Como articulam os actores educativos envolvidos na planificação e implementação dos AE?
- De que forma os actores educativos diversificam os AE implementados tendo em consideração as necessidades existentes?
- De que forma os recursos humanos e materiais disponibilizados para os AE se adequam às necessidades existentes?
- De que forma são considerados os documentos orientadores (PEA, PAA, PCT) e são traçadas pontes de articulação na elaboração dos PA implementados?
- De que forma as entidades e associações locais são envolvidas nos AE implementados?
- Quais os constrangimentos ao sucesso dos AE?

Na elaboração de um referencial avaliativo, além da definição do seu objecto, é ainda preponderante considerar aquilo que se pretende, definindo os seus objectivos, a finalidade, a avaliação a implementar, o critério que serve de base ao referencial e a perspectiva em que se insere. Assim sendo, o referencial proposto baseia-se numa avaliação que tem por finalidade o desenvolvimento da capacidade do agrupamento para “planear e implementar o seu processo de melhoria” (Alaiz et al., 2003, p. 33). Tendo em atenção o que foi anteriormente exposto, este referencial tem por critério base o próprio avaliando, sendo, por isso, um referencial ipsativo, na medida em que visa a comparação do resultado obtido na avaliação com o desempenho anterior. Com este referencial, propõe-se a implementação de uma avaliação formativa, pois não pretendemos informar sobre o sucesso de algo já terminado, mas, antes, procuramos melhorar os resultados durante o decurso do processo.

2.4 Estrutura e procedimentos associados ao referencial proposto

O referencial de avaliação desenvolvido neste estudo foi estruturado em quatro domínios: articulação pedagógica, gestão dos AE, diversidade da oferta educativa e sucesso escolar (Figura 3). Com a exploração dos AE por meio da análise destes domínios pretende-se monitorizar os AE do Agrupamento *Alfa*, especificamente a modalidade de apoio pedagógico acrescido. Procurou-se perceber que aspectos estão a funcionar plenamente, quais os aspectos que requerem melhorias e quais as sugestões dadas pelos agentes. Tentou-se ainda determinar se as sugestões dadas pelos docentes resultam da aplicação deste referencial. Não se pretende aqui implementar um referencial avaliativo centrado na avaliação sumativa, mas, antes, na avaliação formativa que permita analisar os processos e não apenas os resultados, que identifique os aspectos positivos do funcionamento actual dos AE do 1.º ciclo do Agrupamento *Alfa*, os aspectos que requerem melhoria e que, partindo destas bases, encontre acções de melhoria passíveis de serem implementadas a curto ou médio-prazo.

A. Articulação pedagógica/Curricular		
A.1. Articulação entre os agentes educativos no desenvolvimento e implementação dos AE		
Indicadores	Factores críticos de sucesso	Evidências
A.1.1. Articulação entre os docentes envolvidos no processo de desenvolvimento e implementação dos PA	<ul style="list-style-type: none"> Os diferentes docentes responsáveis pelos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento colaboram na elaboração e implementação dos diferentes planos e trocam informações de forma constante de modo a maximizarem os efeitos dos planos aplicados. 	<ul style="list-style-type: none"> Registos de reuniões/contactos Planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento Questionário e entrevista aos agentes educativos envolvidos no processo
A.1.4. Articulação entre docentes responsáveis pelos PA e a BE	<ul style="list-style-type: none"> As estratégias de melhoria implementadas com os PA e o projecto IPALE² procuram complementar-se em actividades de articulação com a BE A BE colabora na implementação e desenvolvimento dos PA e do projecto IPALE. 	<ul style="list-style-type: none"> Registos de reuniões/contactos Registo do trabalho articulado
A.1.5. Articulação entre os docentes envolvidos no desenvolvimento e implementação dos AE e os órgãos de direcção, gestão e administração do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> Os docentes articulam com os órgãos de direcção, gestão e administração do agrupamento no sentido de lhes transmitirem as necessidades preponderantes para o bom funcionamento dos mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> Registos de reuniões/contactos Questionário e Entrevista aos agentes educativos envolvidos na planificação e implementação dos AE

² Designação fictícia de uma projecto de apoio educativo desenvolvido pela Autarquia em parceria com os Agrupamentos.

A.1.6. Articulação entre os docentes envolvidos na implementação e desenvolvimento dos AE e os encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> • Os encarregados de educação participam na elaboração cooperativa dos PA • Os encarregados de educação reúnem frequentemente com os professores e outros agentes educativos envolvidos no processo de implementação e desenvolvimento dos PA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registo de reuniões/contactos • Questionário e entrevista aos agentes educativos
A.1.7. Articulação entre os docentes envolvidos na implementação e desenvolvimento dos AE e entidades e organizações da comunidade local.	<ul style="list-style-type: none"> • Os agentes educativos responsáveis pelos AE articulam com entidades e organizações da comunidade local, de forma a maximizarem os efeitos dos mesmos e complementarem as actividades desenvolvidas pelos AE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registo de documentos de articulação • Questionário/Entrevista
A. Articulação pedagógica/Curricular		
A.2. Articulação entre os AE e os documentos orientadores da turma/escola/agrupamento		
Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências
A.2.1. Articulação entre os PA e os documentos orientadores (PEA, PAA e PCT)	<ul style="list-style-type: none"> • As estratégias implementadas pelos PA articulam-se com as delineadas nos PCT das turmas dos alunos que deles beneficiam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário e Entrevista aos agentes educativos
	<ul style="list-style-type: none"> • Os PA e o PAA são elaborados e reestruturados de forma a que exista uma articulação efectiva entre os mesmos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Os PA são elaborados e reestruturados tendo em conta os objectivos e as metas do PEA. 	

B. Diversidade de Oferta Educativa em termos de AE		
Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências
B.1.1. Diversidade dos AE (estratégias/modalidades) adequada às necessidades da escola/agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade de AE disponíveis para fazer face às necessidades da comunidade educativa é adequada à realidade local. • As estratégias implementadas nos PA vão ao encontro da diversidade de necessidades da escola/agrupamento, e procuram com essa diversificação colmatar as necessidades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário e entrevista aos docentes e encarregados de educação.
C. Gestão dos AE		
C.1. Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços		
Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências
C.1.1. Adequação dos recursos humanos, materiais e físicos às necessidades de funcionamento dos AE	<ul style="list-style-type: none"> • As equipas responsáveis pelos AE são de formação pluridisciplinar adequando-se às necessidades da escola/agrupamento. • Os agentes educativos envolvidos na implementação dos AE são em número suficiente para as necessidades da escola/agrupamento. • O espaço físico destinado aos apoios apresenta condições adequadas às solicitações da comunidade educativa e a uma utilização diversificada. • Os materiais disponíveis para os AE são em quantidade e 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de agentes educativos envolvidos nos AE • Questionário e entrevista aos agentes educativos responsáveis pelo AE • Mapas dos apoios

	<p>diversidade adequada às necessidades da comunidade educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os espaços onde decorrem os AE são adequados ao tipo de actividade e número de alunos envolvidos. 	
C.1.2. Adequação da carga horária dos AE às necessidades dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> A carga horária dos AE é adaptada às necessidades dos alunos, para assim ser possível colmatar as dificuldades apresentadas pelos mesmos. 	Mapas do apoio
C.Gestão dos AE		
C.2. Articulação entre os AE e a escola/agrupamento		
Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências
C.2.1. Avaliação dos AE na escola/agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> Os AE são avaliados de forma contínua Os órgãos de direcção, administração e gestão são envolvidos no processo de auto-avaliação dos AE Foram criados modelos de relatórios, planos e instrumentos de recolha de informação. Os instrumentos de recolha de informação são aplicados de forma sistemática no decurso do processo de gestão A informação recolhida é analisada e os resultados da análise/avaliação originam, quando necessário, a redefinição de estratégias, sendo integrados no processo de planeamento. Os resultados da auto-avaliação são divulgados junto das diferentes estruturas e agentes educativos do agrupamento e da 	<ul style="list-style-type: none"> Registos de observação, questionários, entrevistas ou outros realizados no âmbito da avaliação dos AE.

	restante comunidade, com o objectivo de realçar os pontos fortes e fracos da sua implementação.	
D. Sucesso escolar		
Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências
D.1.1. Impacto dos AE nos resultados escolares dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Os AE promovem a progressão na aprendizagem e a aquisição de competências essenciais • Os AE influenciam positivamente as taxas de aprovação 	<ul style="list-style-type: none"> • PA • Relatórios analíticos dos PA • Questionário a docentes, encarregados de educação e Direcção
D.1.2. Impacto dos AE nas atitudes e na integração dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • A implementação dos AE promove a integração e inclusão sociais, aproximando realidades distintas 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário aos agentes educativos.

Figura 3. Referencial de avaliação proposto para os AE do 1.º CEB.

2.5 Paralelismo entre os Domínios do Quadro de Referência da IGE e os Domínios do Referencial proposto

Quando este referencial foi pensado, procuramos não descurar o quadro referência da IGE para a avaliação externa das escolas. Deste modo e após o esboço do referencial delineou-se um esquema do paralelismo existente entre os domínios de um e outro, procurando uma percepção sobre a abrangência do referencial delineado. De que forma o mesmo se revia no quadro de referência de avaliação da IGE. Na Figura 4 apresenta-se o paralelismo delineado entre ambos, correspondendo a cada domínio ou subdomínio do Quadro de referência da IGE uma cor diferente, que será depois associada aos domínios e/ou subdomínios do referencial proposto de acordo com a semelhança do seu propósito.

Domínios do Quadro de Referência da IGE	
1. Resultados	
1.1	
1.2	
1.3	
1.4	
2. Prestação do Serviço Educativo	
2.1	
2.2	
2.3	
2.4	
3. Org. e Gestão Escolar	
3.1	
3.2	
3.3	
3.4	
3.5	
4. Liderança	
4.1	
4.2	
4.3	
4.4	
5. Capacidade de Auto-regulação	
5.1	
5.2	

Domínios do Referencial construído	
A. Articulação pedagógica	
1	2.1 3.1 3.4 4.3 4.4
1.1	
1.2	
1.3	
1.4	
1.5	
2	2.1 3.1
B. Diversidade da OE	
1	2.3 3.1 3.5 4.1 4.3 4.4
C. Gestão dos AE	
1	3.1 3.2 3.3 3.5 4.1
1.1	
1.2	
2	3.1 3.2 3.3 4.1 5.1 5.2
2.1	
2.2	
D. Sucesso Escolar	
1	1.1 1.2 1.3 1.4
1.1	
1.2	

Figura 4. Paralelismo entre o quadro de referência da IGE e o referencial proposto.

3. Universo e População amostral

3.1 O Agrupamento de Escolas *Alfa*

O Agrupamento de Escolas *Alfa* entrou em funcionamento no ano lectivo 2003/2004 e é constituído por quatro Jardins de Infância (JI), três escolas básicas do 1.º ciclo e uma Escola Básica 2/3 ciclos.

O ambiente envolvente deste agrupamento tem sido objecto de uma transformação com o aumento demográfico, em que um ambiente rural tem vindo a ser substituído por um espaço residencial onde coexistem bairros sociais, moradias individuais e prédios de estrutura e âmbito diferenciados, subsistindo ainda as denominadas “ilhas” (tipo de habitação operária ou bairro com uma única entrada, caracterizada por uma construção abarracada e aglomerada) e as casas rurais.

O agrupamento é frequentado por cerca de 1200 alunos, desde o ensino pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, existindo também Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação de Adultos (EFA). Relativamente ao 1.º ciclo, no ano lectivo 2009/2010, frequentaram este agrupamento cerca de 424 alunos, que se distribuem pelos diferentes anos de escolaridade conforme se apresenta na Tabela 3.

Tabela 3

Número de alunos distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade.

Ano de escolaridade	N.º alunos
1.º ano	82
2.º ano	111
3.º ano	105
4.º ano	126

No geral, a maioria das famílias dos alunos possuem habilitações académicas ao nível da escolaridade básica e aproximadamente 30% integra as categorias sem habilitação, formação desconhecida e outra. Cerca de metade dos alunos do

agrupamento beneficiam do apoio da Acção Social Escolar (ASE), havendo uma maior incidência no escalão A e dando-se uma diminuição progressiva da educação pré-escolar para o 3.º CEB. As três escolas básicas do 1.º ciclo possuem instalações novas ou requalificadas que garantem a existência das condições essenciais ao bom funcionamento das actividades.

No que concerne aos AE (plano de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento), cerca de 20,2% dos alunos que frequentam o 1.º ciclo do agrupamento beneficiam de PA, sendo este valor 5,7% superior ao valor médio nacional presente no último relatório da IGE referente aos resultados escolares no ano lectivo 2007/2008.

Por questões éticas, ao longo do estudo, o agrupamento em estudo será designado “Agrupamento *Alfa*” e as escolas do 1.º ciclo que dele fazem parte e que participam no estudo, serão denominadas por Escola “A”, “B” e “C”.

3.2 População amostral

O universo deste estudo é constituído por todos os agentes educativos do Agrupamento *Alfa*. Deste universo foram integrados no estudo todos os agentes educativos que, directa ou indirectamente, estão envolvidos na planificação e implementação dos AE do 1.º CEB e cuja função será a de auxiliar na validação do referencial avaliativo. Deste modo, surgiu uma população amostral constituída por cinco subgrupos: os docentes titulares de turma, os docentes de apoio educativo, a coordenadora de docentes titulares de turma, o elemento da Direcção responsável pelo 1.º CEB e os encarregados de educação, cujos educandos beneficiaram de AE no ano lectivo 2009/2010. Além destes subgrupos, foram ainda incluídos neste estudo os docentes que prestam apoio a alunos com Planos Educativos Individuais, os alunos que beneficiam desse apoio e os respectivos encarregados de educação de forma a perceber de que forma o funcionamento deste tipo de apoio se aproximava ou distanciava do AE “geral” e de que forma o seu funcionamento se auxiliava ou colidia. Os diferentes subgrupos constituintes da população amostral são compostos como se apresenta na Tabela 4.

Tabela 4

Número de elementos de cada um dos sub-grupos da população amostral.

Subgrupo da população amostral	Número de elementos
Professores Titulares de turma	19
Docentes de apoio educativo	5
Professores de Apoio a alunos com Programa Educativo Individual (PEI)	2
Encarregados de Educação	69 ³
Coordenador Conselho de Docentes Titulares de turma	1
Elemento da Direcção do agrupamento	1

4. Instrumentos metodológicos

Na prossecução deste estudo e no sentido da validação do referencial proposto e pela análise de cada um dos domínios aí apresentados, foram desenvolvidos diferentes instrumentos metodológicos cujo objectivo é o da recolha de informações sobre os indicadores delineados no referencial desenvolvido. Estes instrumentos inserem-se na metodologia de inquérito, ou seja, “em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes” (Sousa, 2005, p.153).

Na investigação por inquérito pode recorrer-se a diferentes técnicas, individualmente, em simultâneo ou cruzando-as (Tabela 5). No nosso estudo, recorreremos às técnicas do inquérito por questionário e por entrevista, tendo os questionários precedido as entrevistas. Isto porque

³ Apesar de o sub-grupo “encarregados de educação” ser constituído por 69 elementos, na realidade este número corresponde ao número de questionários entregues aos docentes titulares de turma para distribuírem pelos encarregados de educação dos alunos que beneficiavam de AE no ano lectivo 2009/2010. Contudo, devido a flutuações do número de alunos apoiados (devido às várias datas passíveis de serem utilizadas para comunicar a necessidade de apoio para um aluno) este número não corresponde ao que nos foi fornecido pela Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo no início do estudo e fomos informados mais tarde que, devido à não concretização do AE para alguns alunos assinalados, até à data de devolução dos questionários, alguns dos 69 encarregados de educação não participaram no estudo.

(...) o principal factor distintivo entre o inquérito por entrevista e um inquérito por questionário é o primeiro ser realizado em situação presencial, enquanto que o segundo é administrado à distância. A presença ou ausência do investigador no acto da recolha de dados é assim determinante no que respeita aos procedimentos técnicos de concepção e de administração dos inquéritos. (Carmo & Ferreira, 2008, p.141)

Tabela 5

Técnicas de investigação por inquérito (Adaptação de Carmo & Ferreira, 2008, p. 140).

Grau de directividade das perguntas	Situação do investigador no acto do inquérito	
	Presente	Ausente
Menor directividade	Entrevista pouco estruturada	Questionário pouco estruturado
Maior directividade	Entrevista estruturada	Questionário estruturado

No nosso estudo, recorreremos ao inquérito por questionário, o qual, pelas suas características, consideramos estruturado e exploratório, visto que se pauta pela directividade na maioria das questões (Anexo 4). Com as mesmas pretendíamos recolher informações sobre o objecto em estudo, a compreensão de situações associadas a cada um dos domínios, mas também perceber que outras questões poderiam estar implícitas ao processo de planificação e implementação dos AE em estudo.

Na elaboração dos questionários foram tidos em consideração os domínios do quadro de referência proposto tendo sido elaboradas questões específicas para cada um deles. Foi ainda tido em consideração o grupo a quem se destinavam os questionários (docentes titulares de turma, docentes de apoio educativo e encarregados de educação) não apenas pela necessidade de adaptação da linguagem, mas também porque determinadas questões são destinadas a um sub-grupo específico da população amostral, enquanto outras têm um carácter geral. Os questionários foram distribuídos durante os meses de Março e Abril, tendo sido, na sua maioria, devolvidos até ao mês de Maio, período durante o qual foram iniciadas as entrevistas.

O plano de elaboração seguido para as entrevistas foi em tudo semelhante ao dos questionários. Tendo em conta que “a entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p.247), recorreremos a este instrumento com vista a aprofundar as temáticas tratadas nos questionários e esclarecer questões que tenham surgido no seu tratamento. Elaboraram-se entrevistas semi-estruturadas, visto que, apesar de existir um guião previamente pensado e elaborado, por vezes, dependendo da resposta obtida a uma determinada questão, a seguinte poderia ser reformulada, eliminada ou complementada (Anexo 5).

Enquanto que o questionário escrito oferece vantagens quando se trata da obtenção de dados concretos em grandes amostras, a entrevista procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas. (Sousa, 2005, p.247)

O facto de nas entrevistas aplicarmos “processos fundamentais de comunicação e interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.191), faculta-nos a possibilidade de recolher “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (idem, p.192). Daí a nossa opção por este instrumentos metodológico numa fase mais avançada da investigação, durante a qual esta requeria um aprofundamento das temáticas tratadas.

5. Análise qualitativa

Neste estudo, foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa, pelo que procurou adoptar-se uma postura interpretativa na condução do estudo, sem que, na análise, fosse ignorado o contexto circundante. Como afirma Bradley (1993, p.431), neste tipo de metodologia o pesquisador é um intérprete da realidade.

A natureza qualitativa da investigação desenvolvida foi definida tendo em consideração o estudo que se pretendia desenvolver, pois “a análise qualitativa apresenta certas características particulares (...) e é válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (Bardin, 2009, p.141).

Por tradição, as metodologias quantitativas e qualitativas estão associadas a diferentes paradigmas e a distinção entre estas faz-se com recurso à produção de conhecimento e ao processo de investigação, pressupondo uma correspondência entre epistemologia, teoria e método, estando cada tipo de método ligado a uma perspectiva paradigmática distinta e única. No que se refere ao paradigma qualitativo, este é holístico, assumindo a realidade como dinâmica, orientando-se para a descoberta, exploração, descrição, expansionismo e indução. Neste paradigma, advoga-se o recurso a métodos qualitativos, à observação naturalista e “a partir de dentro”, bem como ao fenomenologismo e à compreensão. Apresenta características subjectivas, não sendo generalizável, com dados “reais”, “ricos” e “profundos”. É ainda importante realçar que está inteiramente voltado para o processo e não para o resultado.

Nos estudos que recorrem a uma metodologia qualitativa, os procedimentos não estão dependentes exclusivamente de uma análise estatística, mas procuram, antes, descrições detalhadas de comportamentos e circunstâncias, recorrendo frequentemente a citações directas de experiências pessoais, trechos de textos, interacção entre indivíduos, entre outros.

É usual o recurso a uma metodologia de natureza qualitativa “when the phenomena under study are complex, are social in nature, and do not lend themselves to quantification” (Liebscher, 1998, p. 669). O recurso a uma metodologia qualitativa exige que o investigador saiba observar, registar e analisar as interacções entre pessoas e/ou destas com sistemas.

Por outro lado, a adopção de uma abordagem qualitativa pressupõe, normalmente, o desenvolver de tipos de pesquisa específicos como: o estudo de caso, a investigação-acção e estudos etnográficos. Também se associam a esta abordagem métodos mais frequentes, como a observação participante, a entrevista individual semi-estruturada ou não estruturada, o grupo focal e a análise documental. Outro aspecto relevante neste tipo de abordagem é o da consistência dos dados que é muitas vezes testada através da triangulação.

Olhando ao método qualitativo, podemos afirmar que as suas características podem ser resumidas tendo em consideração cinco factores: o paradigma, o tipo de dados, a postura do investigador, o tipo de abordagem e a análise (Tabela 6).

Tabela 6

Análise qualitativa versus quantitativa (Adaptação de Carmo & Ferreira, 2008, p.195).

	Quantitativa	Qualitativa
Paradigma	Hipotético-dedutivo	Holístico-interpretativo
Dados	Representados numericamente	Representados verbalmente
	Quantitativos	Qualitativos
	Estruturados e não valorativos	Com maior riqueza de detalhes
Postura do Investigador	Observador	Interpretador da realidade
	Distância objetiva	Imerso no contexto
Abordagem	Positivista	Interpretativa
	Experimental	Não experimental
	Estudos confirmatórios	Estudos exploratórios
Análise	Estatística	Conteúdo ou caso
	Inferências a partir de amostras	Padrões a partir dos próprios dados
	Teste de hipóteses e teorias	Hermenêutica e fenomenologia

6. Procedimentos

6.1 Análise documental

No início da investigação foram recolhidas informações por análise documental e por questionamento directo e informal dos agentes educativos envolvidos no processo em estudo.

A análise documental “é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, 1974, citado por Bardin, 2009, p.47).

Ao longo da execução desta investigação, tivemos em consideração que vários factores são decisivos para o sucesso da missão dos AE. Primeiro, a disponibilidade de recursos humanos e materiais; depois, a articulação entre os agentes educativos:

docentes, técnicos especializados, encarregados de educação, Direcção e estruturas de gestão intermédias e outros elementos e organizações da comunidade local. É ainda de vital importância que os AE se adequem aos problemas e às necessidades vivenciadas nas e pelas escolas e tenham em conta a diversidade de documentos orientadores vigentes. O referencial que aqui se apresenta foi pensado de acordo com a realidade do agrupamento a que se destina, procurando pelo mesmo analisar aos olhos da legislação e dos diferentes agentes educativos os processos associados aos AE do 1.º ciclo do Agrupamento *Alfa*.

6.2 Esboço do referencial avaliativo

O processo iniciou-se com o esboço de um referencial que procurou espelhar as características do agrupamento *Alfa*, enquadrado pela legislação em vigor e tendo em atenção o tipo de avaliação que se pretendia implementar. Assim, delinearam-se os domínios e subdomínios de análise para depois se abrir num leque de indicadores, factores críticos de sucesso, evidências a recolher, perfis de desempenho e posteriormente identificar possíveis acções de melhoria. Cada domínio e sub-domínio delineado para este referencial são apresentados num quadro onde constam um conjunto de indicadores que se concretizam em factores críticos de sucesso específicos. Os indicadores mais não fazem que indicar zonas nucleares de acção para cada domínio e que permitem a aplicação de elementos de medição que possibilitarão concluir sobre a qualidade dos AE. Para cada um dos indicadores foram ainda delineados um conjunto de possíveis instrumentos passíveis de facultar as informações relativas aos mesmos. Por último, e *a posteriori*, serão ainda sugeridas acções de melhoria que poderão ser implementadas no ano seguinte.

6.3 Constituição e inquirição da população amostral

Relativamente ao sub-grupos da população amostral caracterizados anteriormente, a sua inquirição foi desenvolvida de acordo com a Tabela 4. Contudo, há a ressaltar que, apesar do que foi anteriormente referido em relação à constituição dos diferentes sub-grupos da população amostral, importa referir que nem todos os

docentes e encarregados de educação se mostraram receptivos a participar no estudo desenvolvido. Desta forma, a participação deu-se como é exposto na Tabela 7.

Tabela 7

Instrumentos de investigação utilizados com os diferentes elementos da população amostral.

Técnica	Inquérito		Pesquisa documental	
	Questionário	Entrevista		
Fonte	N.º entregues	N.º devolvidos	N.º	
Elemento da Direcção do agrupamento	-	-	1	-
Docentes titulares de turma	19	16	12	-
Docentes de apoio educativo	4	4	2	-
Coordenador do Conselho de docentes titulares de turma	-	-	1	-
Encarregados de educação	69	41	-	-
Documentos (PA, relatórios, actas, modelos de documentos, etc.)	-	-	-	X

Para este estudo foram seleccionadas diferentes variáveis independentes para os sub-grupos da população amostral referentes aos docentes. No caso dos docentes titulares de turma, seleccionamos as variáveis “escola” e “situação profissional”, enquanto para os docentes de apoio educativo foram seleccionadas as variáveis “escola”, “situação profissional” e “função” (esta variável refere-se às funções

desempenhadas pelos docentes de apoio, visto que alguns acumulam a esta a função de coordenação de estruturas de gestão intermédia do agrupamento).

É ainda importante referenciar que, inicialmente, foram incluídos neste estudo os docentes responsáveis pelo apoio aos alunos com PEI, bem como os seus encarregados de educação. Contudo, devido à diferença de procedimentos que resultam de uma legislação própria decidimos não utilizar estes dados no presente estudo. Apesar de estes dados não terem sido alvo de análise não se alteraram os enunciados das questões colocadas nos questionários e entrevistas em que se faz referência a este tipo de apoio. Sendo assim, sempre que, durante esta dissertação, se fizer referência a estas questões elas surgirão redigidas como foram inicialmente enunciadas.

Uma outra situação a ressaltar diz respeito à dispensa dos docentes titulares de turma, de responder às questões do n.º 2 ao n.º 23, caso não possuíssem alunos que beneficiassem de AE.

Por último, os docentes que acumulam funções de coordenação às de docente de apoio educativo não participaram na fase de entrevistas, visto que o número de horas de apoio por eles prestadas são reduzidas. Decidimos, ainda, não entrevistar o Coordenador de Departamento, mas, antes, o docente responsável pela Coordenação do Conselho de docentes titulares de turma, visto que, apesar de ter uma visão aprofundada sobre a planificação e implementação dos apoios, não tem tantas funções associadas ao funcionamento dos AE, o que lhe poderá trazer uma visão mais esclarecida e aberta sobre todo o processo.

Capítulo II

Apresentação e discussão dos dados

Após a recolha de dados por entrevista, questionário e análise documental procedeu-se à sua análise. Assim, os dados recolhidos nos questionários foram introduzidos no SPSS 17, tendo sido realizado o tratamento estatístico, segundo o que se irá apresentar no II Capítulo. Por seu lado, os dados recolhidos nas entrevistas foram introduzidos no programa QSR Nvivo7, no qual se realizou uma análise qualitativa das respostas e quando se mostrou pertinente, apresentou-se uma análise quantitativa em complemento da análise qualitativa.

Posteriormente, procedeu-se à triangulação dos dados como referido na Figura 5. A triangulação é, segundo Patton (1990, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p.201), “uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido”.

É importante ainda salientar que, ao longo da análise, por vezes, o número de respondentes a uma dada questão não coincide com o número total de respondentes apresentado inicialmente, o que ocorreu devido à falta de resposta de alguns dos participantes no estudo a determinadas questões (*missing values*).

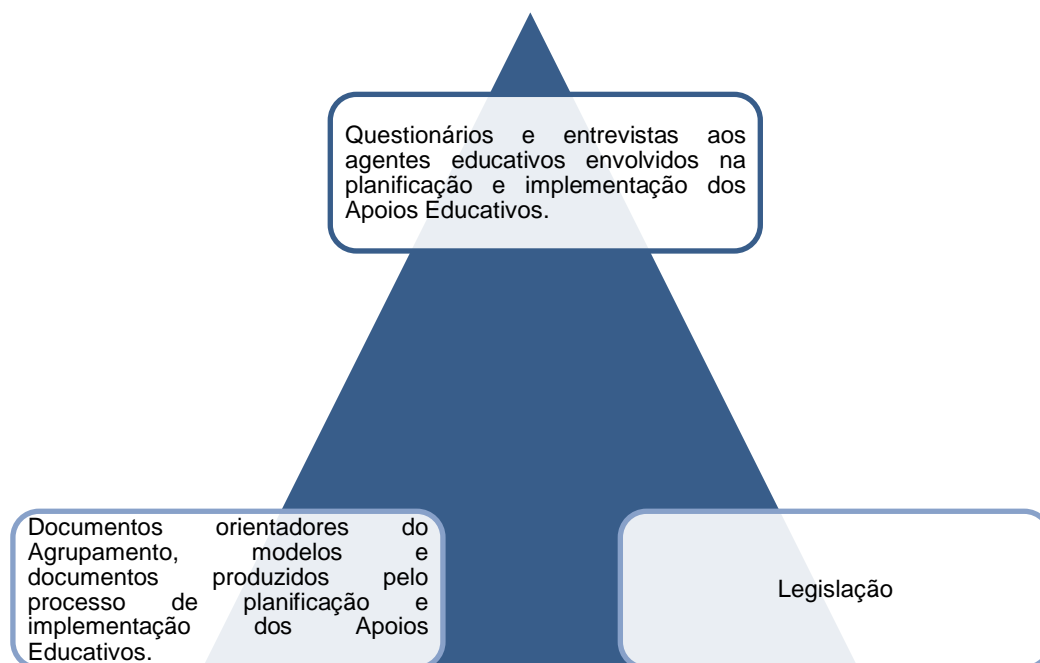


Figura 5. Triangulação de dados no estudo.

1. Caracterização das populações amostrais

1.1 Encarregados de Educação

A caracterização dos encarregados de educação inquiridos foi feita a partir das seguintes variáveis independentes: Idade, habilitação literária e profissão.

Como comprovamos pela Tabela 8, a média de idades dos encarregados de educação respondentes é de aproximadamente 36 anos (35,66), com um desvio-padrão de 7,617 e com mínimo e máximo de idades de 23 e 53 anos, respectivamente. Pela análise da Figura 6 podemos inferir que a maioria dos encarregados de educação inquiridos (53,7%) possui mais de 35 anos e que apenas 2,4% dos encarregados de educação tem menos de 25 anos.

Tabela 8

Análise estatística descritiva da média, desvio-padrão, mínimo e máximo da variável "idade" dos encarregados de educação".

N	Válidos	38
	Missing	3
Média		35,66
Desvio-padrão		7,617
Mínimo		23
Máximo		53

Relativamente às habilitações académicas, constatamos que a maioria dos inquiridos (18 encarregados de educação) possui apenas o 1.º CEB (Figura 6B).

Como comprovamos pela análise da Figura 7, há uma prevalência maior de domésticas e desempregados nos encarregados de educação inquiridos, o que indicia que se trata de um agrupamento em que a maioria dos alunos que beneficiam de AE provêm da classe média-baixa.

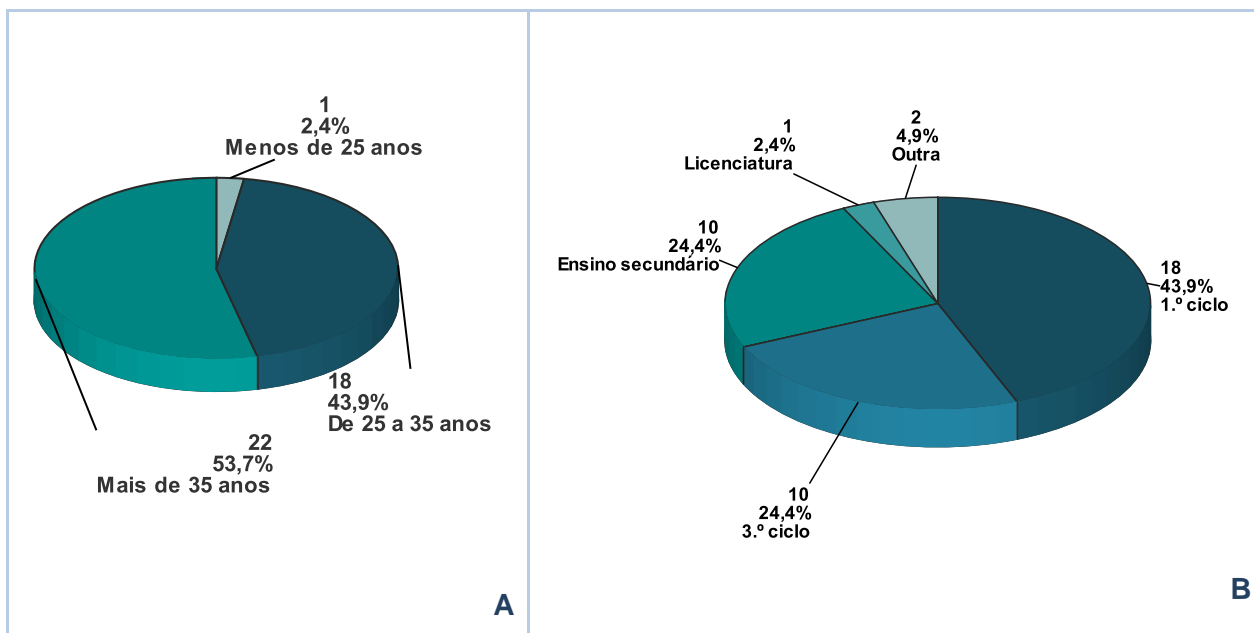


Figura 6. Distribuição etária (A) e caracterização das “habilitações académicas” (B) dos encarregados de educação.

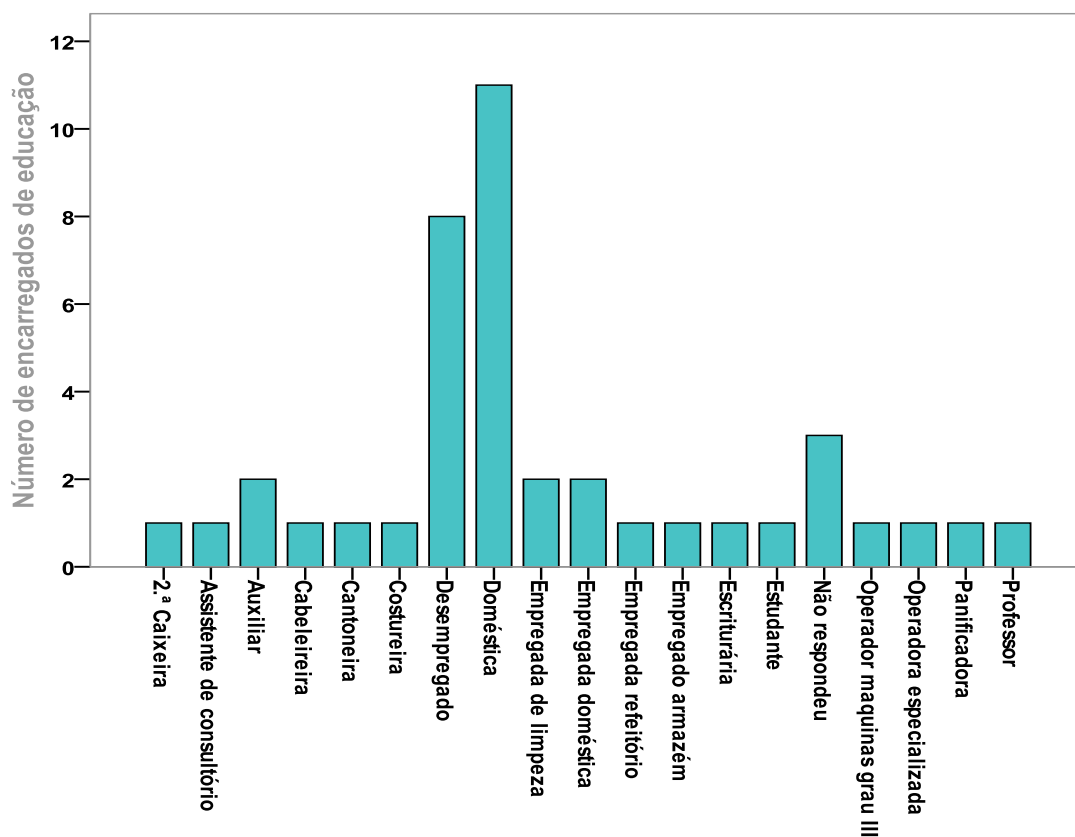


Figura 7. Caracterização profissional dos encarregados de educação.

1.2 Docentes titulares de turma

Na Figura 8A, verifica-se a existência de uma maioria (13) de docentes titulares de turma respondentes possuidores de licenciatura em oposição a apenas 3 docentes possuidores de bacharelato.

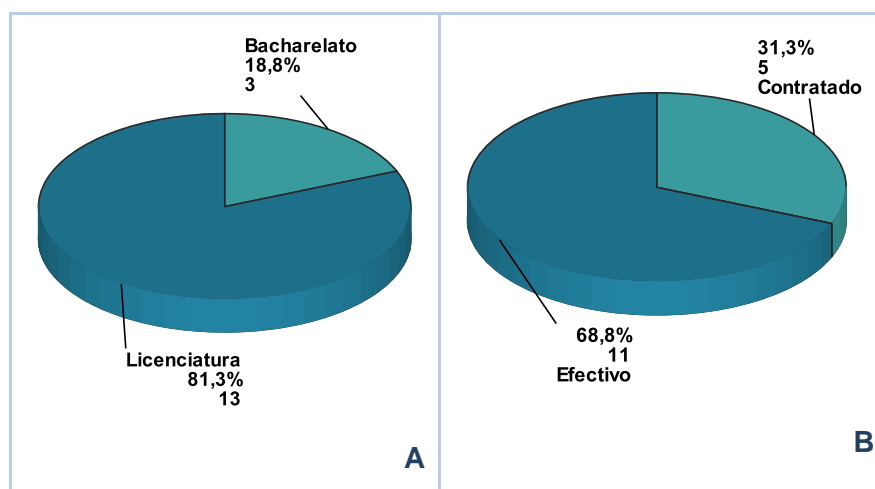


Figura 8. Caracterização das "habilitações académicas" (A) e da "situação profissional" (B) dos docentes titulares de turma do 1.º ciclo do agrupamento.

Relativamente à situação profissional dos docentes do 1.º ciclo no agrupamento, podemos constatar, pela Figura 8B, que há uma maioria (68,8%) de docentes titulares de turma efectivos e 31,3% de docentes contratados.

1.3 Docentes de apoio educativo

A população amostral referente aos docentes de apoio educativo é constituída por quatro docentes, sendo três licenciados e um bacharel. Destes professores, três são efectivos (75%) e um contratado (25%) (Figura 9).

Analisando a Figura 10 observamos que 50% destes professores (dois docentes) têm "20 ou mais anos" de serviço. Os restantes 50% têm de "5 a 10 anos (exclusive)". Por outro lado, observamos ainda que apenas um docente está, neste agrupamento, pelo primeiro ano.

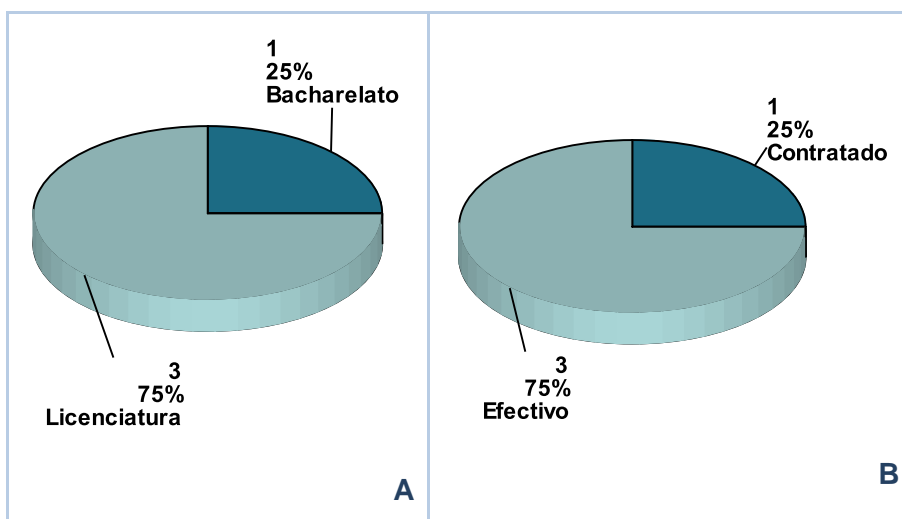


Figura 9. Caracterização das “habilitações literárias” (A) e da “situação profissional” (B) dos docentes de apoio educativo.

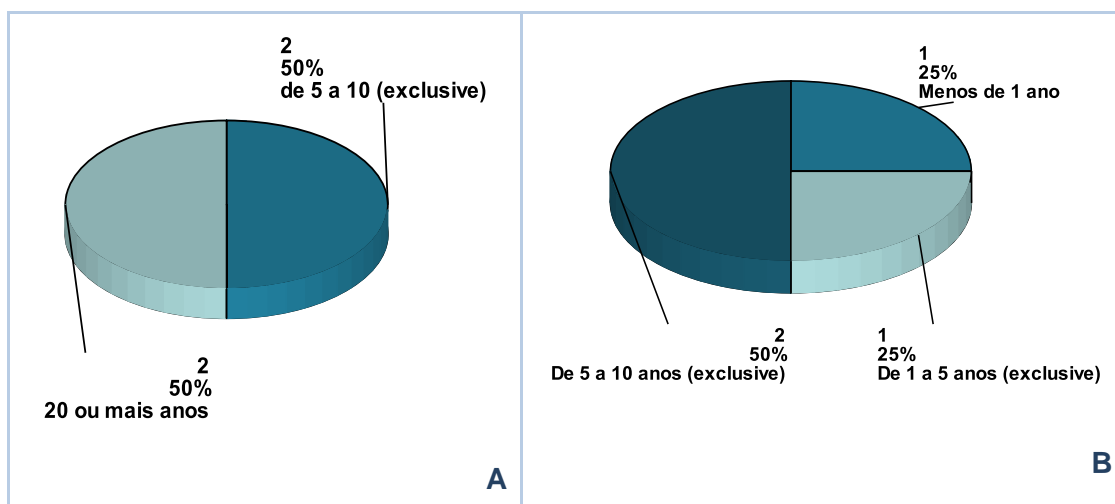


Figura 10. Caracterização do “tempo total de serviço docente” e do “tempo de serviço docente neste agrupamento” dos docentes de apoio educativo.

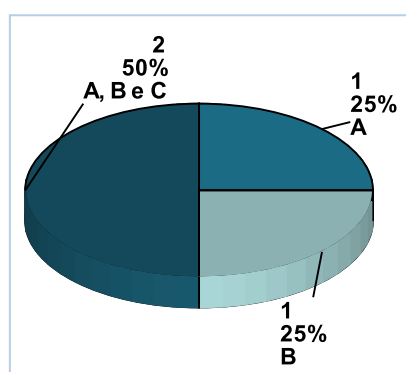


Figura 11. Distribuição do serviço dos docentes de apoio educativo.

Dos quatro docentes responsáveis pelo AE no 1.º ciclo, dois leccionam nas três escolas, um na escola A e outro na escola B (Figura 11).

2. Auscultação dos agentes educativos relativamente ao funcionamento dos AE

Quando questionamos os docentes titulares de turma relativamente à presença de alunos que beneficiam de AE na sua turma, 75% dos docentes afirmou ter alunos que beneficiam de AE, enquanto 25% afirmam não ter nas suas turmas alunos com este “benefício” (Figura 12). Assim, os resultados apresentados graficamente, relativamente a esta parte do questionário, só se referem às respostas dadas pelos docentes titulares de turma que têm integrados na sua turma alunos que beneficiam de AE; os restantes foram dispensados de responder às questões referentes ao funcionamento dos AE no presente ano lectivo, visto que não têm alunos que beneficiem dos mesmos. Constatou-se que apenas quatro docentes ficaram dispensados de responder às questões: três são professores que leccionam ao primeiro ano de escolaridade e o outro corresponde a um docente que assinalou “não” ter alunos que beneficiam de AE, quando, na realidade, na sua turma, tem alguns alunos aos quais são prestados estes apoios. Esta situação, muito provavelmente, dever-se-á a uma interpretação errada da questão, que poderá contornar-se com os dados recolhidos na entrevista.

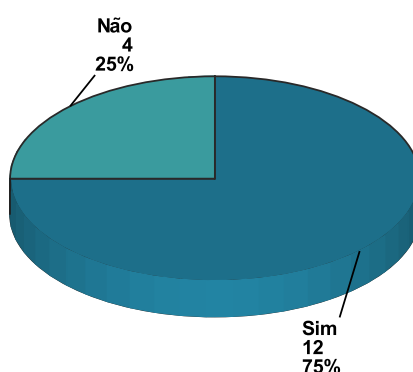


Figura 12. Número de docentes com alunos que beneficiam de PA e PEI.

Quando analisamos que tipo de AE é solicitado no 1.º ciclo do agrupamento, constatamos que maioritariamente (75,9%), os alunos beneficiam de planos de recuperação, 19% beneficia de planos de acompanhamento e 5,2% de PEI, não havendo, no momento da aplicação do questionário, qualquer plano de desenvolvimento a ser prestado no agrupamento (Figura 13). Estes dados fornecidos pelos docentes titulares de turma vêm contrariar os dos encarregados de educação quando alguns destes assinalaram a opção “plano de desenvolvimento” como o apoio prestado ao seu educando. Outra constatação interessante diz respeito ao facto de a opção “plano de acompanhamento” ter sido mais vezes assinalada pelos encarregados de educação do que a opção “plano de recuperação”, visto que as respostas dadas pelos professores titulares mostram exactamente a realidade inversa, ou seja, o número de planos de recuperação é superior ao de planos de acompanhamento.

Contudo, nesta análise temos que ter em consideração que nem todos os encarregados de educação e docentes entregaram o questionário. Contudo, é plausível que o número de planos de acompanhamento seja inferior ao de planos de recuperação, pois cada plano de acompanhamento está associado obrigatoriamente a uma retenção do aluno no ano transacto. Outra conclusão que se poderá retirar é que existe uma incompreensão de alguns encarregados de educação relativamente à denominação dada ao apoio prestado ao educando, o que vem falsear os resultados obtidos pelos questionários aplicados a este sub-grupo da população amostral.

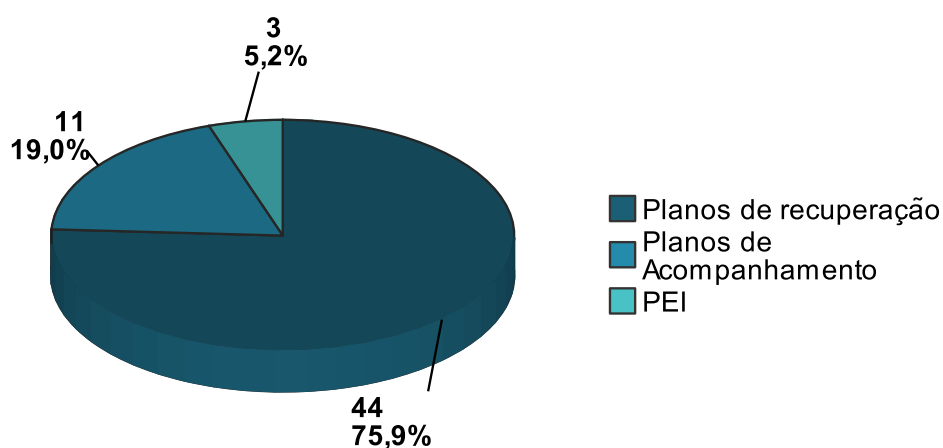


Figura 13. Número de PA (dos diferentes tipos) e PEI.

1 | Articulação pedagógica/Curricular

1.1 | Articulação entre os agentes educativos no desenvolvimento, implementação e prossecução dos AE

1.1.1 | Articulação entre docentes titulares de turma e docentes de apoio educativo

Os agentes educativos envolvidos na implementação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento e dos programas educativos individuais – PEI - comunicam:

Procurando analisar a articulação entre os agentes educativos responsáveis pela planificação e implementação dos apoios, foram questionados docentes titulares de turma e de AE sobre o tipo de contactos que ocorriam entre eles. Os docentes titulares de turma responderam maioritariamente (75%) que estes contactos se faziam em reuniões formais e em conversas informais, sendo ainda referido por 25% dos respondentes que estes contactos eram apenas formais (*Figura 14A*). Quando a mesma questão foi colocada aos docentes de apoio educativo, uma maioria de 75% (3 docentes) afirmou que estes contactos podem ter uma natureza formal ou informal, referindo os restantes 25% (1 docente) que existiam apenas contactos informais (*Figura 14B*). Perante estes resultados expressos graficamente (*Figura 14*), constatamos uma concordância entre a maioria das respostas de ambos os grupos. Contudo, há que referir que não existe uma concordância de procedimentos entre todos os docentes, pelo que procuramos perceber de que modo as variáveis independentes em estudo ou outros factores externos poderiam influenciar este resultado. Estarão estas diferenças associadas à situação profissional dos docentes, à escola em que leccionam, à função ou funções exercidas? Dever-se-ão a diferenças individuais de procedimento que poderão surgir perante a inexistência de um documento que regule estes procedimentos, ou resultarão de um entendimento diferenciado da situação?

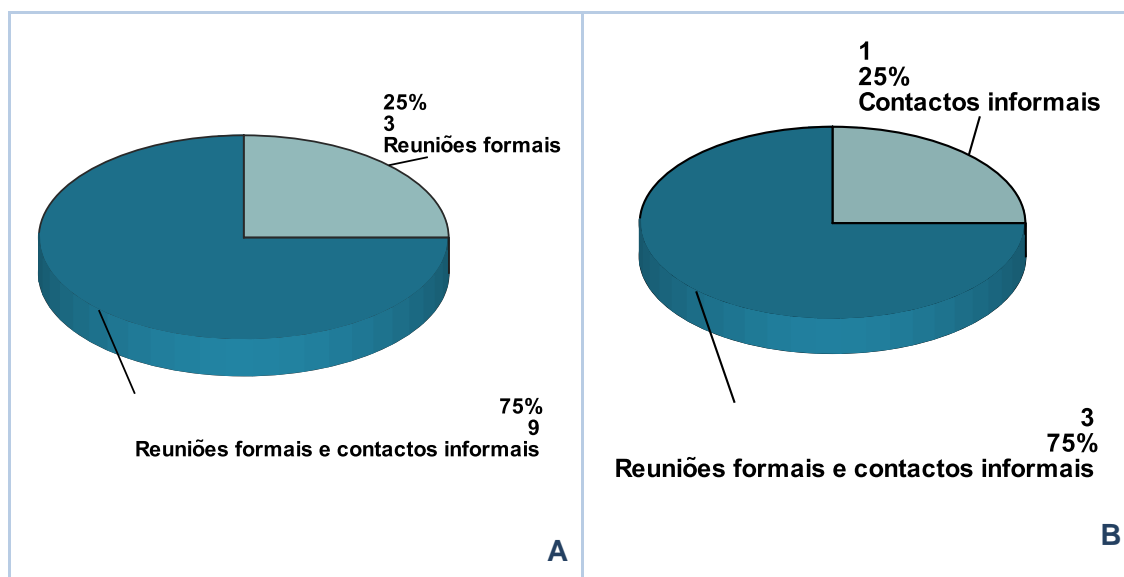


Figura 14. Tipo de contactos entre os agentes educativos segundo os docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).

Assim, analisando as respostas dos docentes titulares de turma das diferentes escolas (Figura 70 – Anexo 1), verifica-se que apenas na escola C são referidas, por todos os docentes, “reuniões formais e contactos informais”. Nas escolas A e B, alguns docentes referem “reuniões formais e contactos informais” e outros apenas “reuniões formais”. Há ainda a salientar que na escola B, apenas um docente titular de turma contratado referiu que os contactos se faziam em “reuniões formais”; todos os outros, efectivos e contratados, referiram que estes contactos poderiam realizar-se em “reuniões formais e contactos informais”. Pelo contrário, na escola A, a ocorrência somente de “reuniões formais” foi assinalada por dois docentes efectivos.

Analisando a mesma situação no grupo de docentes de apoio educativo (Figura 95 – Anexo 2), observamos que o docente contratado afirma que os contactos podem ter natureza formal ou informal, no grupo de docentes efectivos dois deles corroboram a ideia anterior e um menciona apenas a existência de contactos informais. Quando analisamos a variável “função” constatamos que os dois docentes com função de AE conjugada com a de coordenação referem a existência de “reuniões formais e contactos informais”. No caso dos docentes responsáveis apenas pelo AE, um afirma que apenas se dão contactos informais, entretanto o outro corrobora a ideia do primeiro grupo (Figura 95 – Anexo 2). No que diz respeito à variável escola, todos os docentes que leccionam exclusivamente nas escolas A e B afirmam que os contactos são formais e informais, ao passo que nos docentes que leccionam AE nas três escolas,

um docente afirma que os contactos são exclusivamente informais e o outro diz existirem os dois tipos de contactos (Figura 94 – Anexo 2). É de notar que a variabilidade dos resultados, no caso dos docentes de apoio educativo, é introduzida apenas por um docente.

Analisando os dados recolhidos nas entrevistas e posteriormente tratados no programa Nvivo, concluímos que o único elemento entrevistado que referiu a existência de reuniões formais e informais desempenha funções não apenas de docente titular de turma, mas também de coordenação, o que justifica que possa ter uma visão mais abrangente de toda a situação. Por outro lado, constatamos ainda que maioritariamente os docentes titulares de turma referem a existência de reuniões informais. No caso dos docentes de apoio educativo, apenas um se referiu à temática durante a entrevista, tendo mencionado a realização de reuniões informais (Tabela 9).

Apesar de não existir concordância nas respostas dadas pelos docentes inquiridos, cruzando estes dados com as entrevistas, constatamos que os contactos entre docentes titulares de turma se fazem maioritariamente de forma informal.

(...) quando a colega dos apoios está cá, muitas vezes arranjam um bocadinho para conversarmos, mas não há nada de reuniões marcadas nem estipuladas. Eu encontro-me com a colega no dia em que ela vem, pergunto como estão os alunos (...). (Professor n.º11, docente titular de turma, Escola A)

Tabela 9

Tipo de contactos entre os agentes educativos (dados recolhidos nas entrevistas).

	AE	Titular	Titular e Coordenação
Reuniões informais	1	7	0
Reuniões formais	0	1	0
Reuniões formais e informais	0	1	1

Apesar de os contactos serem maioritariamente informais, não havendo “reuniões mesmo específicas para tratar disso” (Professora n.º1, docente de apoio educativo,

Escolas A, B e C), os docentes têm nas reuniões de departamento e no conselho de docentes uma oportunidade para referenciar e registar formalmente aspectos associados a esta temática, afirmando: “fazemos reuniões formais, nas reuniões de conselho de docentes, nas reuniões de departamento (...) estão todos presentes.” (Professor n.º 5, docente titular de turma, Escola B).

Perante estas afirmações, apercebemo-nos que existem diferentes interpretações desta situação pelos docentes, visto que a existência de contactos informais é consensual. Contudo, no que se refere aos contactos formais, alguns docentes não consideram as reuniões de Departamento e Conselho de docentes um contacto formal entre os agentes educativos envolvidos na planificação e implementação dos apoios, acontecendo o inverso com outros. Há a considerar, no entanto, que, como está referido no ponto 3 do artigo 47º do RI do Agrupamento *Alfa*, referente ao Conselho de docentes titulares de turma do 1.º ciclo, “os docentes a exercer funções de AE podem, sempre que os assuntos que compõem a ordem de trabalhos o justifique, integrar a convocatória para as reuniões ordinárias ou extraordinárias”.

É ainda mencionado na alínea b), do ponto 2 do artigo 41º, referente à composição do Departamento do 1.º ciclo que este é composto pelos “Docentes do 1º Ciclo - Grupo de recrutamento-110” e ainda que uma das funções dos Departamento Curriculares será a de “desenvolver formas cooperativas do trabalho docente ao nível da planificação e desenvolvimento das actividades educativas, dos apoios educativos e da avaliação dos alunos;” (alínea k) do artigo 42.º do RI do agrupamento). Sendo assim, as reuniões realizadas dentro dos âmbitos referidos poderão ter-se como contactos formais entre o docente titular de turma e o docente de apoio educativo.

Após esta análise, apercebemo-nos que efectivamente existem contactos e trocas de informações formais e informais entre docentes titulares de turma e os professores que prestam o AE, no sentido de planificarem e coordenarem a implementação e evolução dos mesmos. Assim, podemos considerar que os dados recolhidos inicialmente no inquérito por questionário poderiam ter sido enganosos caso não tivessem sido recolhidos mais dados por entrevista, mostrando-se já aqui a sua utilidade.

Estes contactos, por escrito ou pessoalmente, ocorrem com que frequência?

Relativamente à frequência dos contactos, podemos inferir que, mais uma vez, existe um leque diversificado de respostas. Apesar disso, maioritariamente, os docentes titulares de turma (58,3%) e os docentes de apoio educativo (75%) afirmam que os contactos ocorrem “sempre que necessário”. É ainda referido por 25% dos docentes titulares de turma que os contactos ocorrem “uma vez por período e sempre que necessário” e 16,7 % dos respondentes afirma que ocorrem “uma vez por período”. No que se refere aos docentes de apoio educativo, 25% (1 docente) afirma que estes contactos ocorrem “uma vez por período e sempre que necessário” (Figura 15).

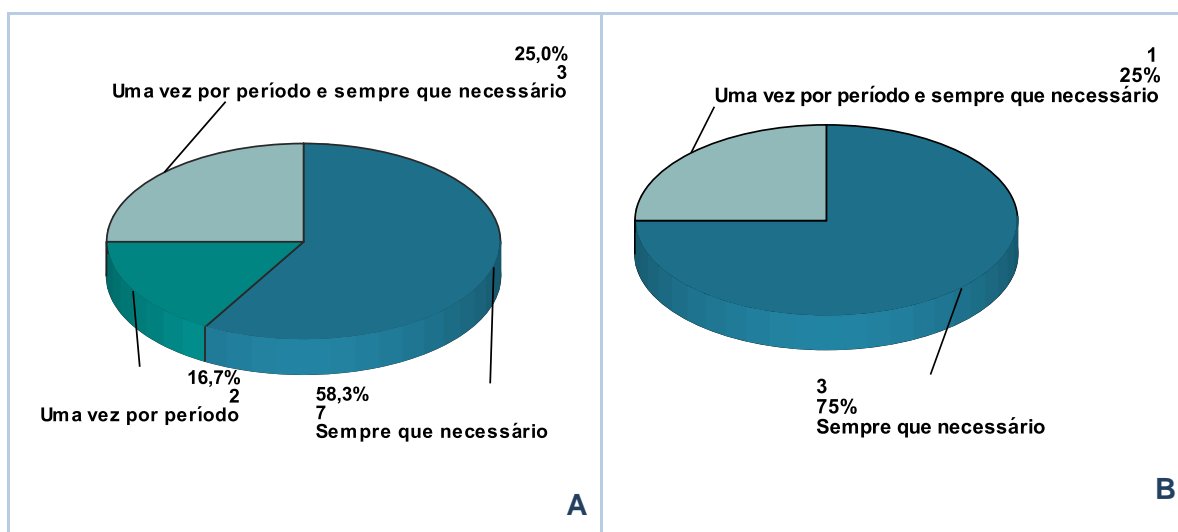


Figura 15. Periodicidade dos contactos entre os agentes educativos segundo os docentes titulares de turma (A) e os docentes de apoio educativo (B).

Perante a diversidade de respostas obtidas nos dois grupos resolvemos testar a influência das variáveis independentes em estudo sobre os resultados obtidos. No caso dos docentes titulares de turma (Figura 71 – Anexo 1), constatou-se que na escola C há uniformidade nos procedimentos, sendo referido pelos docentes que os contactos são realizados “sempre que necessário”. Por outro lado, nas escolas A e B as respostas encontram-se divididas, não existindo na escola B nenhum docente a afirmar que os contactos ocorrem apenas uma vez por período. Relativamente à variável “situação profissional”, não parece existir influência da mesma nos resultados, visto que

a única resposta em que apenas um dos grupos tem representatividade é a de que estes contactos ocorrem apenas “uma vez por período”, sendo que esta resposta ocorre apenas na escola A por professores efectivos. Em relação às outras duas possibilidades de resposta, tanto docentes contratados como efectivos têm representatividade.

No caso dos docentes responsáveis pelo AE, o docente que afirma que estes contactos ocorrem “uma vez por período e sempre que necessário” presta o AE nas três escolas do agrupamento e é contratado; os restantes docentes afirmam que os contactos ocorrem “sempre que necessário” (Figura 97 – Anexo 2).

Os dados recolhidos sugerem-nos, mais uma vez, que estes resultados dependem mais da interpretação da situação e da questão por parte dos docentes do que das variáveis independentes em estudo, visto que nas entrevistas as referências dos docentes vão todas no mesmo sentido, ou seja, estes contactos ocorrerão pelo menos uma vez por período, aquando da entrega dos relatórios pelos docentes de apoio educativo e depois sempre que necessário em contactos informais. Tendo em conta o depoimento de alguns docentes são realizadas “bastantes reuniões, reuniões quer de carácter formal quer informais.” (Professor n.º 14, docente titular de turma, Escola A), sendo ainda referido por outro docente que:

(...) a avaliação que eu faço de final de período para os alunos que têm apoio, eu faço a minha avaliação mas não imprimo nada e vou trocar informações sempre com a, (...) , no caso, com a professora A, por exemplo, mesmo inclusivamente, na apreciação global, trocamos sempre impressões embora ela não assine, como não assina a professora B também as fichas de informação para os encarregados de educação, mas trocamos sempre (...) pronto é hábito, trocamos sempre impressões (Professor n.º 2, docente titular de turma, Escola B).

Analisando este parâmetro, referente ao tipo e periodicidade de contactos entre os agentes educativos envolvidos na implementação dos apoios, sob o ponto de vista legal, verificamos que: apesar de nas funções dos docentes que prestam AE constar a colaboração com os docentes titulares de turma e com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica do agrupamento, não é referida a natureza e periodicidade desses contactos. Contudo, sabendo que estes docentes participam nas reuniões do Departamento do 1.º ciclo e que no RI do agrupamento está definido que “para o exercício das suas competências os Departamentos reúnem ordinariamente duas

vezes por período e no início e final do ano lectivo” (ponto 1 do artigo 45.º do RI do agrupamento), é facilmente perceptível que os docentes de apoio educativo reunirão formalmente com os docentes titulares de turma do 1.º ciclo de forma regular a fim de realizar a tão referenciada articulação.

Como docente de apoio educativo tem conhecimento:

Quando questionados relativamente ao seu conhecimento sobre os documentos orientadores do agrupamento e o PCT das turmas, 50% (2 docentes) dos docentes de apoio educativo refere que tem conhecimento do PEA, PAA e PCT. Os outros 50% (2 docentes) referem que apenas conhecem o PEA e o PAA (Figura 16).

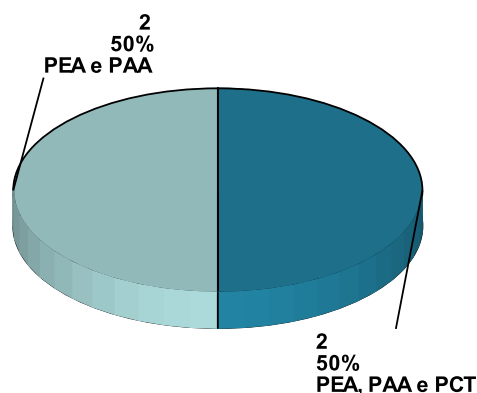


Figura 16. Conhecimento dos documentos orientadores do agrupamento e do PCT por parte dos docentes de apoio educativo.

Relativamente à influência das variáveis independentes nos resultados obtidos a partir desta questão, verifica-se que os dois docentes de apoio educativo que afirmaram conhecer o PEA, PAA e PCT são docentes efectivos, em que um presta apoio nas três escolas do agrupamento e o outro apenas na escola B, sendo que há a considerar que o docente que presta AE exclusivamente na escola B conjuga esta função com a de coordenação. No que se refere aos dois docentes que afirmaram ter conhecimento do PEA e PAA, um é contratado e presta AE nas três escolas do agrupamento, enquanto o outro é efectivo, conjuga a função de AE com a de coordenação e presta o apoio apenas na escola A. Perante estes resultados não

podemos afirmar que exista uma relação entre os resultados obtidos e as variáveis independentes em estudo (Figuras 100 e 101 – Anexo 2).

Relatório final do ano lectivo

Quando questionados sobre a redacção de um relatório relativo ao AE e aos resultados alcançados com o mesmo para anexar ao processo individual do aluno no final do ano lectivo, uma maioria de 83,3% (10 docentes) dos docentes titulares de turma afirmou que “sim” (Figura 17A), e destes 100% referiram que este relatório era redigido em colaboração com os restantes agentes educativos envolvidos no processo de implementação do apoio (Figura 18).

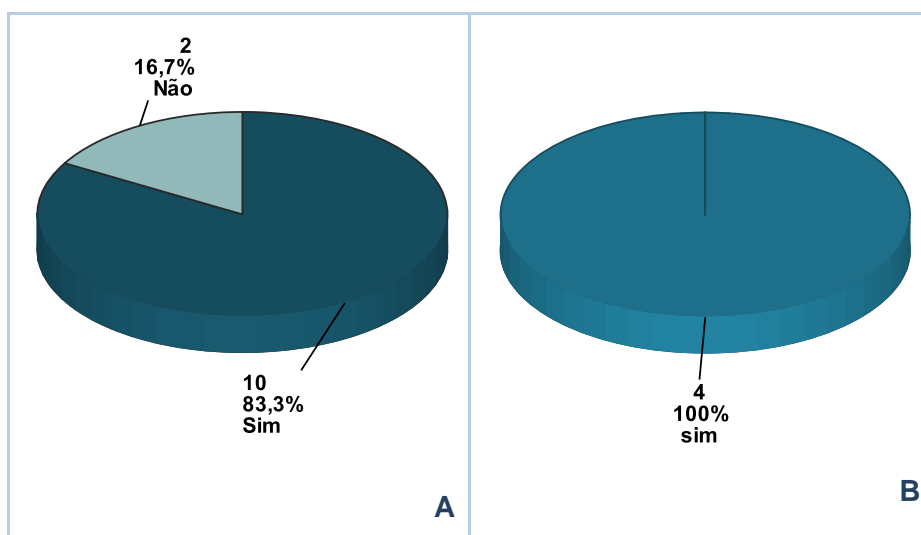


Figura 17. Elaboração de relatório relativo ao AE de acordo com os docentes titulares de Turma (A) e dos docentes de apoio educativo (B).

No caso dos docentes de apoio educativo, 100% referiu que elaborava o relatório relativo ao apoio de cada aluno no final do ano lectivo (Figura 17B). Nas entrevistas, referiram-nos ainda que estes relatórios eram entregues não apenas no final do ano lectivo, mas também no final de cada período. Segundo afirmou o professor n.º 14 (docente titular de turma, Escola), “(...) os professores (de apoio) com quem eu tenho trabalhado têm feito sempre no final do período um relatoriozinho sobre o alunos.”

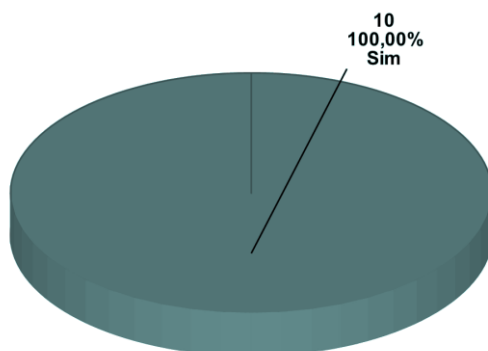


Figura 18. Docentes titulares de turma que referiram a redação do relatório em colaboração com os restantes agentes educativos envolvidos na implementação do plano de apoio.

Analisou-se a influência das variáveis independentes em estudo, verificando-se que os docentes titulares de turma que responderam não elaborar o relatório relativo ao AE eram efectivos (2 docentes) e das escolas A e B (Figura 74 – Anexo 1). Apesar disso, e mais uma vez, parece não poder concluir-se da influência das variáveis independentes em estudo sobre os procedimentos adoptados, sugerindo os resultados uma diferença de procedimentos que depende do indivíduo ou grupo de agentes educativos envolvidos no apoio e não da escola ou situação profissional do docente. Há ainda que considerar que alguns dos docentes que responderam “sim” a esta questão, possuem nas suas turmas alunos com PEI. Daí que, neste caso, seja obrigatória a elaboração do relatório e que a mesma seja realizada em conjunto pelos agentes educativos envolvidos na implementação do PEI.

No caso dos docentes de apoio educativo, como já foi referido, todos elaboram um relatório sobre o apoio no final de cada período.

São os professores do AE que fazem, neste caso eu faço dos alunos que tenho, só faço dos alunos que tenho e depois entrego aos professores titulares e depois qualquer informação que eles precisem para os relatórios deles, vão também ao meu tirar alguma informação. (Professor n.º 1, docente de apoio educativo, Escolas A, B e C)

Em alguns casos, dependendo dos agentes educativos e das situações, os relatórios do AE são elaborados em parceria pelos agentes educativos responsáveis pelo apoio, tal como acontece com o ensino especial. Contudo, tal procedimento depende exclusivamente dos agentes educativos, visto que no caso do AE não existe nenhum documento que regulamente a elaboração em parceria destes relatórios. “Em conjunto, portanto os relatórios de apoio, cada uma elabora o seu relatório e depois

complementamo-nos as duas, pelo menos funcionou assim este ano, percebes? Foi construído basicamente em comum.” (Professor n.º 3, docente titular de turma, Escola B)

Procurando aprofundar o entendimento destas questões questionou-se o representante da Direcção do agrupamento em entrevistas sobre este procedimento, o qual afirmou que:

(...) os docentes de apoio educativo colaboram com o professor titular na avaliação do aluno que apoiam, não sei se estão presentes ou não na reunião de avaliação com os pais, (...) mas colaboram na avaliação, isso sim, entregam o relatório ao professor titular. (elemento da Direcção do agrupamento)

A análise dos dados referentes a este item revela que o relatório elaborado pelo docente de apoio educativo tem um carácter periódico, sendo entregue ao docente titular de turma que realiza a avaliação tendo como base estas informações, mas também as que recolhe no trabalho directo que realiza com o aluno. Quanto a esta temática, o Despacho n.º 10856/2005 de 13 de Maio, prevê nas funções do docente de apoio educativo de a realização de “(...) relatórios individuais de cada aluno, bem como das actividades realizadas, e enviá-los ao conselho de turma ou docentes, ao órgão de gestão e à equipa de coordenação de AE.” (artigo 12.º, alínea g) e ainda que:

Até 31 de Maio do ano lectivo, o docente do AE apresenta um relatório detalhado, caracterizando o progresso das crianças e alunos a seu cargo e das actividades realizadas, o qual deverá ser enviado ao conselho de docentes ou conselho de turma, ao órgão de administração do estabelecimento de ensino e à equipa de coordenação dos AE (artigo 5.2).

Em suma:

A análise dos dados relativos a este indicador “articulação entre docentes titulares de turma e docentes de apoio educativo” demonstra que os docentes titulares de turma e de apoio articulam informalmente no quotidiano educativo e formalmente nas reuniões de Departamento, nas quais estão presentes todos os docentes, e também

nas reuniões de conselho de docentes titulares de turma sempre que tal se mostra necessário.

Uma outra questão a realçar nesta relação de articulação entre docentes será a da importância de dar a conhecer aos docentes de apoio educativo não apenas o PEA, o PAA, a que terão acesso nas reuniões de Departamento e na reunião geral de docentes realizada no início do ano lectivo, mas também fazer conhecer o PCT. Uma proposta de melhoria neste parâmetro seria a elaboração por cada docente de apoio educativo de uma planificação para cada aluno a que presta apoio. Neste panorama, a necessidade de conhecimento do PCT acentuar-se-ia e, talvez aí, se percebesse a importância do conhecimento deste documento.

Inicialmente os docentes foram questionados sobre a elaboração de um relatório anual, mas foi perceptível que este relatório não tinha um carácter anual, mas que era elaborado no final de cada período. Foi também perceptível pela análise dos dados recolhidos, que o relatório do AE era elaborado pelos docentes de apoio educativo que depois o entregavam aos docentes titulares de turma. Partindo deste e dos dados recolhidos durante as aulas, os docentes titulares de turma elaboraram um relatório independente. Estas informações constarão depois da avaliação do aluno que é comunicada ao encarregado de educação no final de cada período e que depois será anexada ao processo individual do mesmo.

1.1.2 | Articulação entre docentes titulares de turma e os encarregados de educação

Tem conhecimento sobre o plano e estratégias de apoio de que o seu educando beneficia?

De que tipo de apoio beneficia o seu educando?

Quando inquiridos sobre o conhecimento do plano de apoio de que beneficia o educando, 37 dos 40 respondentes disseram conhecer o plano de apoio, mas, quando questionados relativamente ao tipo de plano de apoio vários encarregados de educação indicaram mais do que um tipo de plano de apoio ou então um que não era o do seu educando (Figura 19). Esta constatação leva-nos a questionar se estes

conhecerão o plano de apoio ou se saberão, pelo menos, qual a sua designação legal. Tendo em consideração as habilitações literárias dos encarregados de educação, esta situação poderá ter origem não no desconhecimento ou na falta de comunicação entre os encarregados de educação e os docentes titulares de turma dos alunos, mas antes, dever-se a uma incompreensão da informação transmitida pelos professores.

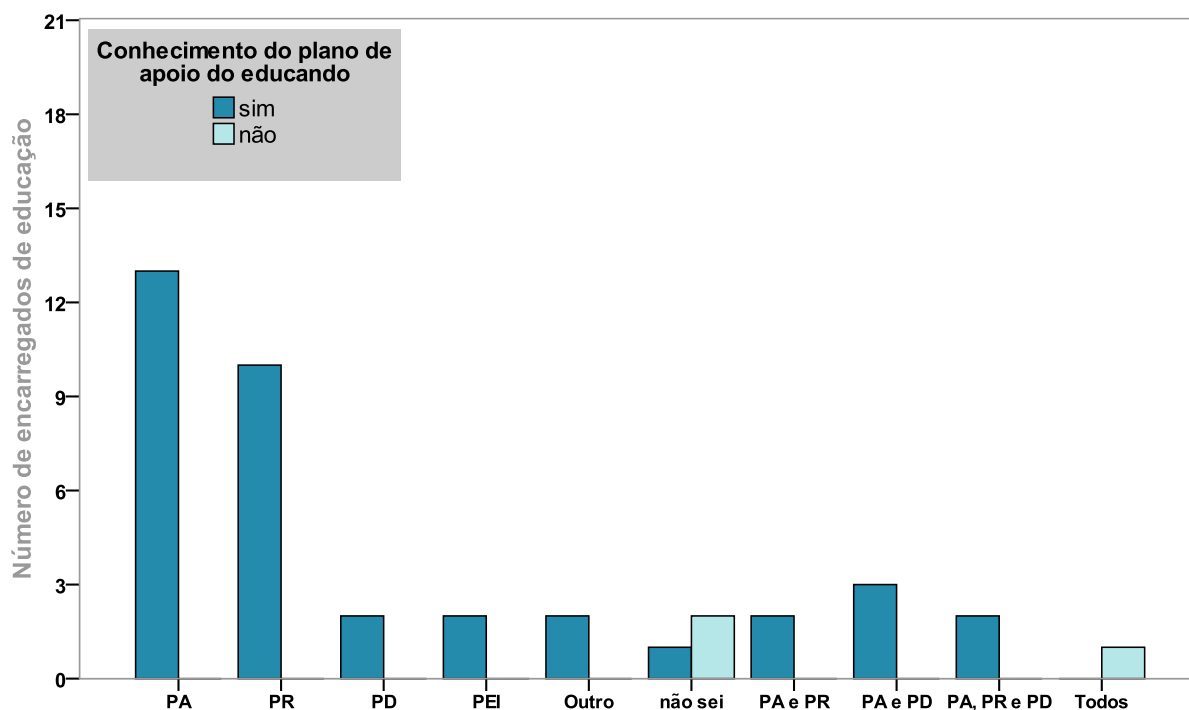


Figura 19. Relação entre o conhecimento do plano de apoio do educando e o tipo de plano de apoio que os encarregados de educação afirmam que o educando tem.

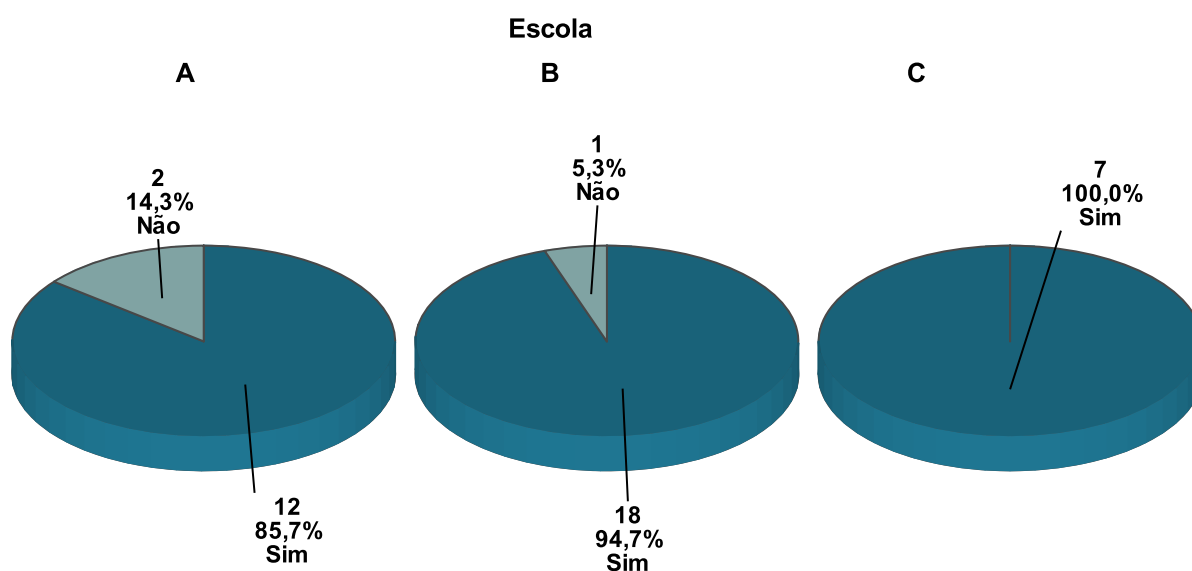


Figura 20. Conhecimento dos encarregados de educação sobre os PA dos educandos (resultados por escola).

Uma outra constatação retirada daqui foi que apenas nas escolas A e B alguns encarregados de educação afirmaram não ter conhecimento do plano de apoio do seu educando (

Figura 20).

Como tomou conhecimento do plano de apoio e das estratégias de que iria beneficiar o seu educando?

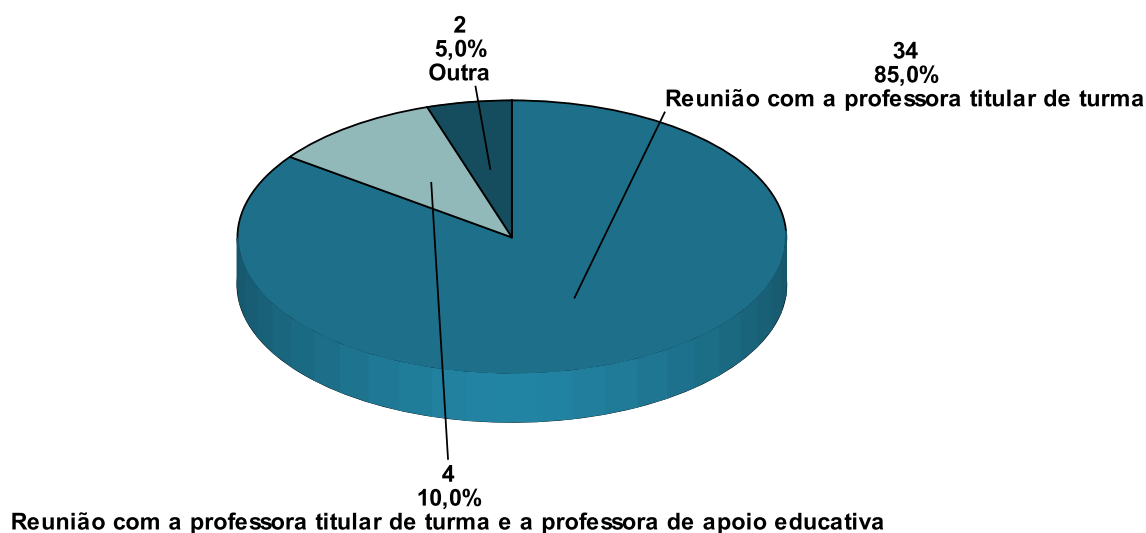


Figura 21. Modo como o encarregado de educação tomou conhecimento sobre o AE do seu educando.

Relativamente à Figura 21, constatamos que quando questionados em relação à forma como tomaram conhecimento do plano de apoio do educando, a maioria dos respondentes (34 encarregados de educação) afirmam terem tomado conhecimento numa reunião com o docente titular de turma, embora 4 encarregados de educação afirmam que nessa reunião também estava presente o professor responsável pelo AE. Procurando perceber qual a razão desta diferença de procedimentos, traçamos os gráficos referentes às respostas dos encarregados de educação nas diferentes escolas do primeiro ciclo do agrupamento. Pela análise desses gráficos, percebemos que apenas nas escolas B e C se verifica a presença dos docentes de apoio educativo em algumas das reuniões em que os encarregados de educação tomam conhecimento do

plano de apoio do educando (Figura 145 – Anexo 3). Esta diferença de procedimento pode dever-se à especificidade de cada situação, visto que, como afirmou o elemento da Direcção entrevistado, “cada professor é responsável pelo seu trabalho e também pela monitorização do funcionamento”.

Com que frequência toma conhecimento sobre os progressos realizados pelos seu educando?

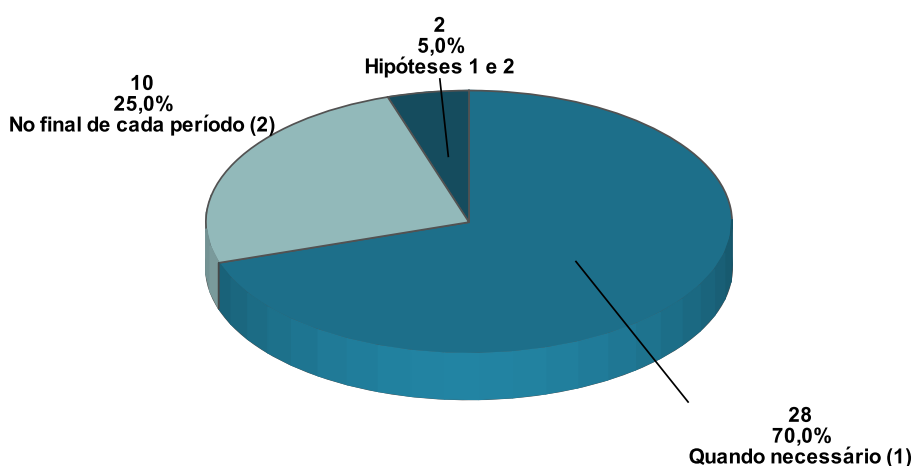


Figura 22. Frequência com que os encarregados de educação tomam conhecimento dos progressos dos seus educandos.

Quando questionamos os encarregados de educação sobre a frequência com que tomavam conhecimento dos progressos dos seus educandos, a maioria respondeu que tal acontecia “quando necessário” (28 encarregados de educação), 10 encarregados de educação afirmavam que tomavam conhecimento “no final de cada período” e 2 que isso poderia acontecer “no final de cada período” e “quando necessário” (Figura 22).

Procuramos perceber se a variável independente “Escola” poderia estar a influenciar os resultados obtidos. Pela análise dos dados (Figura 146 – Anexo 3), verificamos que apenas nas Escolas A e B os encarregados de educação referem a hipótese da tomada de conhecimento dos progressos do educando poder ocorrer “no final de cada período” e “quando necessário”. Na Escola C, os encarregados de educação referem que tomam conhecimento sobre os progressos do seu educando

“quando necessário” ou “no final de cada período”, não existindo nenhum que refira as duas hipóteses em simultâneo.

Os encarregados de educação têm conhecimento dos AE de que o seu educando beneficia?

Quando questionamos os docentes titulares de turma relativamente ao conhecimento dos encarregados de educação relativamente aos AE prestados aos alunos, 100% dos respondentes afirmaram que estes têm conhecimento do AE que os educandos beneficiam (Figura 23A). Este cenário adequa-se às respostas dadas pelos encarregados de educação nos seus questionários, nos quais 37 dos 40 respondentes referiram conhecer o plano de apoio do educando.

No que se refere à frequência dos contactos com os encarregados de educação, uma maioria relativa (5 docentes titulares de turma) afirma que estes contactos ocorrem “sempre que necessário”, sendo que esta hipótese é conjugada com outra periodicidade dos contactos em 2 casos (1 docentes titular de turma – “sempre que necessário e três vezes no ano” e 1 docentes titular de turma – “sempre que necessário e mais do que três vezes no ano”) (Figura 23B). Pela análise, constatamos que a menor frequência de contacto entre os encarregados de educação e os docentes titulares de turma corresponde a três contactos por ano, sendo esta a opção de 3 dos docentes respondentes. Assim, verifica-se que, maioritariamente, as respostas dos docentes titulares de turma e dos encarregados de educação estão de acordo no que concerne à frequência de contactos. Os dados por nós recolhidos sugerem que estes contactos ocorrem pelo menos três vezes no ano, que coincidem com o final de cada período, mas, além destes contactos, outros poderão acontecer sempre que necessário, pelo que, maioritariamente os respondentes dos dois grupos assinalaram, nos questionários, que os contactos ocorriam “quando necessário”.

Analisando a influência das variáveis independentes anteriormente testadas para outros procedimentos, detectamos que nenhuma delas parece ser influente no resultado obtido, não havendo nenhuma escola, nem nenhuma situação profissional em que todos os docentes escolhessem a mesma opção (Figura 73 – Anexo 1).

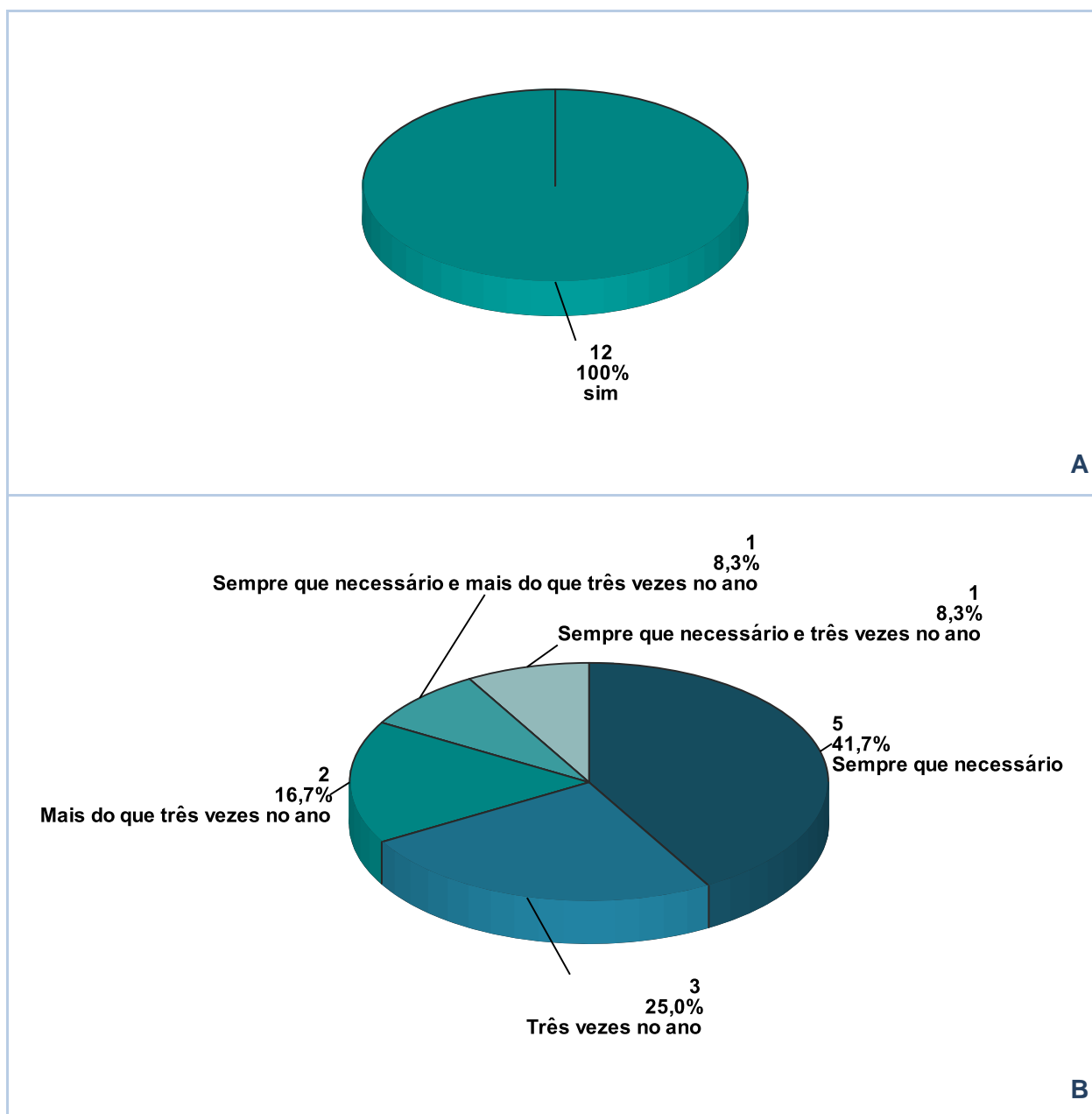


Figura 23. Conhecimento dos encarregados de educação relativamente ao plano de apoio do seu educando – A; Frequência dos contactos entre os docentes titulares de turma e os encarregados de educação, segundo os docentes titulares de turma - B.

Olhando aos dados recolhidos nas entrevistas (Tabela 10), verificamos que dos treze docentes titulares de turma que aludiram a esta temática, oito referiram que o envolvimento dos encarregados de educação se faz pela autorização para a implementação do AE e pelo acompanhamento da evolução do educando, sendo que apenas um docente afirmou que esse envolvimento se resumia à autorização para a

implementação do AE e dois que esse envolvimento não existia. O Professor n.º 4 (docente titular de turma, Escola B) afirmou que: “(...) informamos os pais, os pais tomam conhecimento que ele tem apoio e depois no final do período, no final do período também fazemos o ponto de situação com o encarregado de educação (...)”. Segundo o professor n.º 14 (docente titular de turma, Escola A),

Eles tomam conhecimento primeiro que os alunos têm o plano de recuperação ou de acompanhamento. Se essas medidas que lá vêm passarem directamente por eles, eles têm que (...) ter um apoio mais directo, porque pode não passar pelos trabalhos de casa, pode passar apenas por um apoio, um acréscimo aqui na escola. Se passar pelo encarregado de educação e nós sabemos bem que há encarregados que apoiam e outros que não e outros que nem sequer querem vir cá assinar as avaliações dizem que não têm tempo para perder com isso (...) Se passar por eles o apoio eles são informados, depois alguns cumprem e outros não, alguns também têm mais tempo do que outros e mais ou menos e mais capacidades que outros.

Há ainda a considerar que dois docentes referiram um envolvimento directo dos encarregados de educação na implementação do AE. Estes resultados podem dever-se à especificidade de cada situação, a procedimentos individuais ou ainda à interpretação diferenciada da questão.

Foi ainda por nós registado nas entrevistas aos docentes que:

(...) eles são informados e pede-se, pelo menos eu peço, para, se é uma criança que necessita de AE, é porque há qualquer coisa ali que não está a funcionar e normalmente eu peço para eles ajudarem também em casa, por isso é um processo de três: professora de apoio, professora titular e pais. (Professor n.º 3, docente titular de turma, Escola B)

e ainda que,

(...) na reunião que tive com os pais no final do primeiro período disse o seu filho, ou a sua filha, vai ser agora sujeito a um plano de recuperação, tanto que eles até assinaram o documento, concordaram. Vai intervir nestas áreas, nestas e nestas, não é? ou ao nível da autonomia, ou a nível também da concentração, reforço positivo nas aprendizagem, e também (...) pedimos um maior envolvimento também do encarregado de educação, também haver de facto uma continuação também em casa, um bocadinho mais de apoio, estarem mais atentos aos trabalho do aluno, para que de facto pudessemos trabalhar em conjunto. (Professor n.º 4, docente titular de turma, Escola B)

Tabela 10

Tipo de conhecimento e participação dos encarregados de educação nos AE (dados recolhidos nas entrevistas).

Conhecimento do AE pelos encarregados de educação	N.º de Professores
Os encarregados de educação apenas dão a autorização	1
Os Encarregados de Educação dão autorização e tomam conhecimento da evolução do educando	8
Não há envolvimento próximo dos encarregados de educação relativamente à implementação e plano de apoio do educando	2
Envolvimento directo dos encarregados de educação na implementação dos AE	2

Nas entrevistas, foi referido pelos docentes que é apresentada a situação aos encarregados de educação, é explicada a razão dos educandos necessitarem do plano de apoio e no que irá consistir o mesmo. Depois disso, é-lhes solicitado que dêem autorização para a sua implementação e, normalmente, pelo menos uma vez por período, são informados dos progressos do educando. Apesar de, maioritariamente, não haver um envolvimento directo dos encarregados de educação nos apoios, alguns docentes referem que solicitam junto dos mesmos uma maior atenção e apoio ao educando em casa na realização dos trabalhos de casa.

O AE, primeiro, obriga sempre a que, depois de referenciados pela escola na parte pedagógica que é sempre o professor, (...) e ficar em acta no departamento, nas reuniões de departamento. Os pais são convocados, é-lhe explicada a metodologia de trabalho e ele aceita ou não aceita, (...) Não é imposto. (Professor n.º 8, docente titular de turma, Escola C)

Os dados recolhidos junto dos encarregados de educação e docentes titulares de turma relativos à articulação realizada demonstram que, tal como está preconizado no ponto 5 do artigo 111.º do RI, “a frequência dos apoios pedagógicos pressupõe a autorização por parte dos encarregados de educação”. Contudo, os deveres dos encarregados de educação para com os seus filhos ou educandos estão muito além do simples acompanhar do processo de evolução; pelo contrário, eles deverão colaborar no mesmo. Assim, e como está explícito no artigo 3.º do Despacho n.º 178-A/93, “as

actividades de apoio pedagógico devem, sempre que possível, ser planeadas, realizadas e avaliadas em diálogo com os pais ou encarregados de educação”, estando também este tipo de participação referido, de uma forma mais ampla, no estatuto do aluno: “diligenciar para que o seu educando beneficie, efectivamente, dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem, nos termos do presente Estatuto, procedendo com correcção no seu comportamento e empenho no processo de aprendizagem” (alínea c) do ponto 2.º do artigo 6.º da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro).

Em suma:

A análise da relação de articulação que se estabelece entre os docentes titulares de turma e os encarregados de educação demonstrou que os encarregados de educação tomam conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos seus educandos, bem como do plano de apoio proposto. É-lhes pedida autorização para a implementação do plano de apoio traçado e solicitado que façam o devido acompanhamento do educando em casa. A participação directa ou indirecta do encarregado de educação depende não apenas do plano de apoio delineado, mas também da qualidade do acompanhamento dado pela família. É relatado por alguns docentes nas entrevistas que, apesar de este acompanhamento ser solicitado, muitas vezes, a família não o realiza, o que poderá ser o ponto de partida para o insucesso do apoio, mas, também, o cerne do insucesso escolar. Durante a implementação do apoio, os contactos entre o docente titular de turma e os encarregados de educação dão-se, pelo menos, uma vez por período e, além disso, sempre que tal se mostre pertinente para qualquer das partes, no sentido do melhor acompanhamento da evolução do aluno.

Uma outra situação passível de ser relatada reporta ao desconhecimento dos encarregados de educação sobre a designação do plano de apoio do seu educando. Este facto coloca a descoberto as dificuldades que estes encarregados de educação terão na compreensão dos PA delineados e muitas vezes da dificuldade de auxílio dos seus educandos pelo facto das suas habilitações literárias serem precárias. Terá de ser pensada uma solução para aproximar os encarregados de educação da escola, da

formação dos seus educandos e tal só poderá ser conseguido pelo formação e auxílio dos encarregados de educação por parte do Agrupamento *Alfa*.

1.1.3 | Articulação com o docente da BE

Segundo a sua experiência, é usual o responsável pela BE ser um dos intervenientes nos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento e nos programas educativos individuais - PEI? Se sim, descreva em termos de frequência e tipo (formal ou informal) esses contactos.

Relativamente à colaboração com o docente responsável pela BE na implementação dos AE, apenas um docente titular de turma (10%) referiu a participação do professor responsável pela BE na implementação dos apoios, tendo mencionado que os contactos entre docentes é realizado informalmente. Os restantes 9 docentes (90%), referiram que não é usual a participação deste agente educativo nos apoios (Figura 24). O único docente que referiu a articulação com o professor bibliotecário na implementação do plano de apoio lecciona na Escola A e é contratado (Figura 86 – Anexo 1).

No que se refere a este tema, é importante referir que a figura do professor bibliotecário surgiu no panorama educativo nacional recentemente, com a Portaria 756/2009 de 14 de Julho, tendo sido implementada no Agrupamento *Alfa* no ano lectivo de 2009/2010. Dada a recente afectação de recursos humanos para este fim, os agentes educativos poderão ainda não estar a tirar total partido do mesmo. Desta forma, este tópico carece de um acompanhamento futuro para que esta análise possa ser realizada e as conclusões tiradas. Isto porque uma das funções do professor bibliotecário definida no RI e na Portaria n.º 756/2009 é a de “promover a articulação das actividades da biblioteca com os objectivos do PEA, do projecto curricular de agrupamento/escola e dos PCT”. Sendo assim, será pertinente uma maior envolvência dos professores bibliotecários nos PA em que a sua participação se apresente como uma mais-valia para o progresso dos alunos.

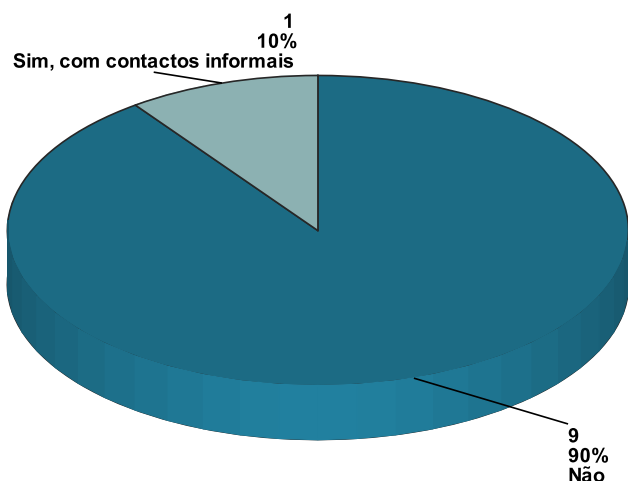


Figura 24. Participação do professor bibliotecário nos AE e tipo de contactos estabelecidos, segundo os docentes titulares de turma.

Em suma:

A afectação de recursos humanos para a função de professor bibliotecário surgiu no seguimento da Portaria 756/2009 de 14 de Julho, tendo sido implementada nas Escolas no ano lectivo de 2009/2010. Tal facto, pode justificar a inexistente ou reduzida intervenção do professor bibliotecário na colaboração com os restantes agentes educativos na implementação dos PA. Há, no entanto, a considerar que este recurso poderá ser bastante útil no que respeita aos AE, visto que poderá constituir-se como um precioso auxílio, por exemplo, na implementação de PA respeitantes a dificuldades de aprendizagem na Língua Portuguesa, ou ainda, no ensino da Língua Portuguesa a alunos oriundos de outros países.

1.1.4 | Articulação com associações e entidades da comunidade local

Segundo a sua experiência pessoal, com que frequência, associações e outras entidades da comunidade local são envolvidas nos AE?

Cada vez mais, hoje em dia, se fala da importância da ligação da Escola à comunidade local. Quando a Escola não reconhece nem valoriza a cultura da sua

comunidade, esta fica cada vez mais empobrecida e perde-se nesta “aldeia global”. Neste sentido, convém perceber qual o papel dos agentes locais nos AE.

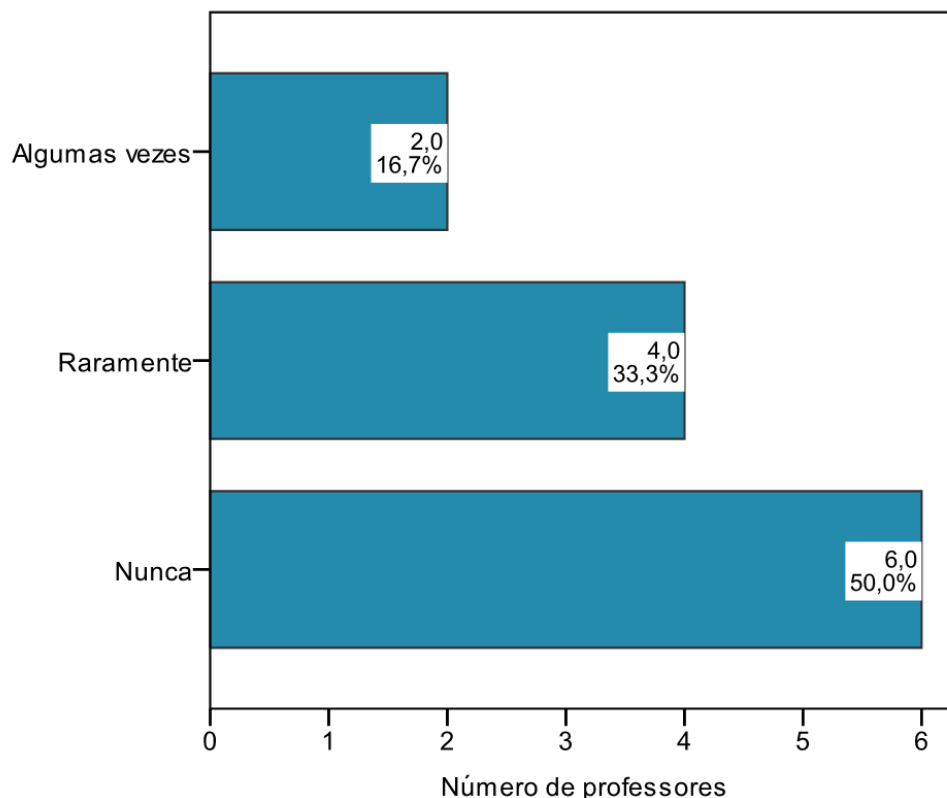


Figura 25. Frequência da participação de entidades e associações da comunidade local nos AE segundo os docentes titulares de turma.

Quando questionados relativamente à colaboração com entidades e associações locais na implementação dos apoios, 50% dos docentes titulares de turma afirmaram que, segundo a sua experiência, “nunca” entidades e associações locais são envolvidas na implementação dos apoios: 33,3% afirmaram que esta colaboração ocorre “raramente” e 16,7% responde “algumas vezes” (Figura 25). Apesar disso, durante as entrevistas foi referido por um docente o encaminhamento de alguns alunos para entidades extra-escolares que prestam apoios específicos no concelho, o que vem demonstrar que, apesar de maioritariamente ser afirmado pelos docentes o não envolvimento de associações e entidades da comunidade local, por vezes, em casos específicos esse envolvimento ocorre.

Se é para um psicólogo, antes de encaminhar para um psicólogo, como fiz com estes cinco alunos (...) aliás já fiz relatórios deles todos para encaminhar para a Associação A, mandei para a Associação A, para a CPCJ, mandei para os locais apropriados, não é? Agora tenho de pedir autorização aos pais primeiro, não é? E antes de pedir autorização tenho que falar com eles. (Professor n.º 5, docente titular de turma, Escola B)

Quando analisamos a influência que as variáveis independentes em estudo poderiam ter neste resultado, verificamos que, mais uma vez, não há prova de que qualquer uma delas tenha influência no mesmo. Apesar disso, verifica-se, mais uma vez, que na escola C todos os docentes responderam da mesma forma à questão, enquanto nas escolas A e B as respostas dos docentes distribuem-se pelas opções “nunca” e “raramente” e “nunca” e “algumas vezes”, respectivamente (Figura 85 – Anexo 1).

No que se refere às respostas dos docentes de apoio educativo quando inquiridos sobre a mesma temática, 50% afirma que a colaboração com as entidades e/ou associações da comunidade local ocorre “raramente”, 25% afirma que ocorre “algumas vezes” e os restantes 25% diz que “nunca” ocorre (Figura 26). Analisando a possível influência das variáveis independentes sobre os resultados, denotamos que não parece poder estabelecer-se uma relação directa entre ambos, visto que o número de docentes de apoio educativo é reduzido e as suas respostas se distribuem pelas diferentes possibilidades apresentadas, sugerindo-nos que os resultados se deverão a diferentes experiências individuais e não às variáveis independentes em estudo (Figuras 116 e 117 – Anexo 2). Nesta análise, há que ter em atenção que, segundo os dados recolhidos, os docentes de apoio educativo articulam quase que exclusivamente com os titulares de turma e o Departamento de 1.º ciclo. Neste sentido, não se mostrou pertinente questioná-los relativamente a este tópico nas entrevistas, pois, em alguns casos, estes podem não ser conhecedores do envolvimento das associações ou entidades locais que possam prestar, por solicitação do docente titular de turma, um apoio específico a um determinado aluno. Por outro lado, há também a considerar que os docentes que acumulam a função de AE à de coordenação de estruturas do agrupamento poderão ter conhecimento sobre situações específicas, situações estas que poderão não chegar aos que apenas desempenham funções de AE.

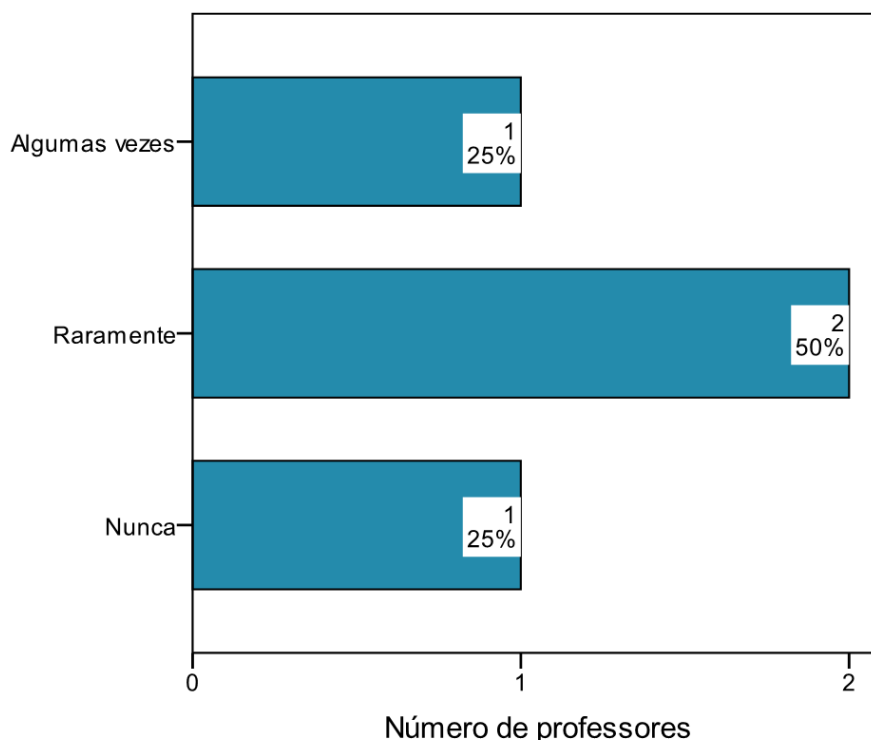


Figura 26. Frequência da participação de entidades e associações da comunidade local nos AE segundo os docentes de apoio educativo.

Pelos resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas, constatamos que nem sempre os docentes consideram as relações estabelecidas com as associações ligadas ao poder autárquico como relações estabelecidas com entidades da comunidade local. Este facto poderá indiciar um resultado distorcido, visto que, apesar de algumas vezes, se estabelecerem estas relações, como foi referido por alguns docentes nas entrevistas, por vezes, não são considerados pelos mesmos como articulações e colaborações com entidades e associações da comunidade local. Por outro lado, poderá também indiciar que, apesar de os contactos ocorrerem, estes não respondem ainda às necessidades vividas pela escola.

Nesta matéria, há que ter em atenção que a escola e a autarquia têm vários objectivos em comum, pelo que a criação de parcerias poderá ser um factor incentivador e decisivo para o sucesso de alguns PA.

Por outro lado, há a considerar que em nenhuma entrevista foi referida qualquer parceria com empresas ou entidades semelhantes no que concerne aos AE e não podemos esquecer que o estabelecimento deste tipo de parcerias está consagrado nas funções do Director do agrupamento (alínea i) do ponto 4 do artigo 14.º do RI), do

Conselho Geral (alínea n) do ponto 1 do artigo 8.º RI) e do Conselho Pedagógico (alínea i) do ponto 1 do artigo 24.º do RI), definidas pelo Decreto-Lei 75/2008.

Em suma:

A ligação da escola à comunidade local continua a constituir-se como uma meta pouco ou nada atingida no que concerne aos AE. Maioritariamente, os docentes titulares de turma afirmaram que a articulação com entidades e/ou associações da comunidade local, com objectivos associados aos AE, “nunca” se realizavam, distribuindo-se as restantes respostas entre as frequências de “algumas vezes” e “raramente”. No caso dos docentes de apoio educativo, as respostas centraram-se maioritariamente na frequência “raramente”, distribuindo-se as restantes pelas hipóteses anteriormente referidas para os docentes titulares de turma. Apesar de este resultado obtido nos questionários, recolhemos dados nas entrevistas que demonstram o envolvimento de algumas associações e/ou entidades municipais em processos associados aos AE. As entidades referidas nas entrevistas estão vinculadas ao poder municipal, daí que resultem da relação desenvolvida entre a autarquia e a escola.

O aprofundamento da relação entre a autarquia e a escola, e também a comunidade, poderá fomentar a aproximação da cultura escolar à cultura do meio e proporcionar a aliança entre a animação e a revitalização do tecido social, coordenando objectivos, iniciativas e recursos. (Santos et al., 2009, p.136)

É importante referir que, dada a não referência pelos docentes de parcerias com empresas e entidades semelhantes da comunidade local, depreendemos que tais não ocorrem, pelo menos no que se refere aos AE. Neste aspecto, há melhorias passíveis de serem pensadas e aplicadas no Agrupamento *Alfa*, visto que as parcerias entre as escolas e as empresas podem ser deveras frutíferas não apenas para a partilha de competências, mas também porque as empresas podem constituir-se como fontes alternativas para a angariação de financiamentos.

1.1.5 | Articulação entre os docentes titulares de turma e de AE com estruturas de gestão intermédia e com a Direcção do agrupamento

As informações relativas aos AE dos seus alunos são transmitidas ao:

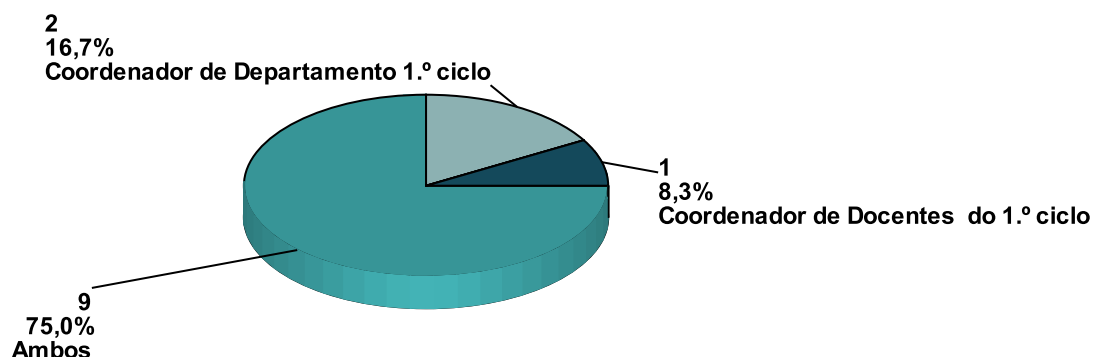


Figura 27. Transmissão hierárquica de informações relativas aos AE, segundo os docentes titulares de turma.

No que se refere à transmissão de informações relativas ao AE e na tentativa de caracterizar a hierarquia de gestão do agrupamento, questionamos os docentes sobre quem recebia as informações relativas aos AE dos alunos, procurando perceber qual o trajecto que segue a informação até chegar aos responsáveis pela direcção do agrupamento e aos órgãos de gestão de topo. Perante esta questão, 75% (9 docentes) dos docentes referiu que estas informações eram transmitidas aos coordenadores de Departamento e de docentes titulares de turma de 1.º ciclo, os restantes docentes mencionaram que a transmissão destas informações era realizada a um dos coordenadores anteriormente referidos, sendo que mais docentes referiram o Coordenador de Departamento de 1.º ciclo como receptor desta informação (Figura 27).

Analisando a possível influência das variáveis independentes em estudo, pôde constatar-se que nas escolas B e C todos os docentes (contratados e efectivos) afirmaram que estas informações eram transmitidas quer ao Coordenador de Departamento de 1.º ciclo, quer ao Coordenador do Conselho de Docentes Titulares de turma. Na escola A, contrariamente à situação referida para as outras duas escolas, os

docentes (contratados e efectivos) dividem as suas respostas pelas várias hipóteses de resposta sugeridas (Figura 76 – Anexo 1).

O facto da Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo parecer ter mais responsabilidades em termos de recepção de informações relativas aos AE, poderá indicar que tais informações são transmitidas nas reuniões de Departamento ou, ainda, que esta é uma temática preferencialmente discutida nestas reuniões porque é parte das competências desta estrutura. Por outro lado, podemos ainda considerar o facto do Coordenador de Departamento não acumular estas funções com a de docente titular de turma, tendo, por isso, maior disponibilidade e, como tal, mais tarefas a seu cargo.

Procurando aprofundar a temática anterior, nas entrevistas, questionamos os docentes titulares de turma sobre a forma como articulavam com a Direcção e outras estruturas do agrupamento e quem realizava essa articulação. Os docentes titulares de turma, maioritariamente, afirmaram transmitir as informações nas reuniões de Departamento ou ao coordenador que, depois, as transmitiria à Direcção e a outras estruturas.

Alguns docentes referiram ainda a transmissão de informações tanto nas reuniões de Departamento como no Conselho de docentes titulares de turma. Um docente afirmou não existir articulação com a Direcção e/ou outras estruturas do agrupamento e outro que essa articulação era realizada nas reuniões do Conselho de docentes titulares de turma (Tabela 11). Nesta análise, há ainda a ressaltar que foi notório, durante as entrevistas, o não esclarecimento de alguns docentes relativamente às designações a utilizar para cada estrutura, podendo este facto ter falseado um pouco os resultados.

Assim, nas entrevistas, foi referido pelos docentes, a respeito desta temática que: “(...) a nossa Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo ou a nossa Coordenador do Conselho de Docentes Titulares de turma faz chegar aos órgãos de gestão acima ou a quem de direito” (Professor n.º 9, docente titular de turma, Escola C) e ainda que “quando são questões destas de apoio, questões de apoio seja de que nível (...) quando falamos de encaminhamento, vai sempre por via hierárquica” (Professor n.º 5, docente titular de turma, Escola B).

Tabela 11

Articulação com a Direcção e outras estruturas de gestão intermédia do agrupamento, segundo os docentes titulares de turma (dados recolhidos nas entrevistas).

	Total
Sem articulação com a Direcção e outras estruturas do agrupamento	1
Articulação realizada a partir de departamento	6
Articulação feita nas reuniões de conselho de docentes e departamento	4
Articulação feita nas reuniões de conselho de docentes titulares de turma	1

Foi ainda mencionado por alguns docentes nas suas entrevistas que esta articulação também poderia ser realizada nas reuniões dos Coordenadores de escola com a Direcção ou através do Conselho Pedagógico, sendo que a articulação via Conselho Pedagógico também é realizada pelo Coordenador de Departamento de 1.º Ciclo.

(...) acho que é um aspecto um bocado burocrático ultrapassa-me um bocado. (...) Eu acho que a Direcção tem conhecimento através dos planos de acompanhamento que têm que ser aprovados em conselho pedagógico. A partir daí a Direcção está informada (...). (Professor n.º 3, docente titular de turma, Escola B)

Por último, apresenta-se ainda pertinente mencionar o depoimento do Coordenador do Conselho de docentes titulares de turma que referiu que a temática dos AE é maioritariamente tratada nas reuniões de Departamento de 1.º ciclo e que:

A razão é que todos os professores estão presentes enquanto que nas de titulares de turma não se justifica essa presença, (...) porque é nas reuniões de departamento que se faz a avaliação dos alunos, em que estão todos os professores presentes, também é por essa razão. (Coordenador do Conselho de Docentes Titulares de turma)

Resta-nos, por último, referir aquilo que está definido no RI sobre este tema, sendo que, no que ao Departamento de 1.º ciclo diz respeito, surgem funções como:

f) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;

g) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da articulação curricular (vertical e horizontal), da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;

k) Desenvolver formas cooperativas do trabalho docente ao nível da planificação e desenvolvimento das actividades educativas, dos apoios educativos e da avaliação dos alunos;

m) Analisar e reflectir sobre as práticas lectivas e a sua adequação ao contexto;

n) Reflectir sobre os instrumentos de avaliação interna e externa da escola, no sentido de adequar as metodologias adoptadas nos processos formativos de ensino/aprendizagem;

Surge ainda, no RI, como funções do Conselho de docentes titulares de turma do 1.º ciclo:

d) Articular com as restantes estruturas de orientação educativa a gestão adequada dos recursos e a adopção das medidas pedagógicas tendentes a evitar o abandono escolar e a propiciar o sucesso escolar;

e) Analisar as orientações referentes à avaliação dos alunos e promover a sua aplicação, pronunciando-se acerca das propostas de segunda retenção no mesmo ciclo, propostas pelos docentes titulares de turma;

i) Promover a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar, como forma de promover o sucesso escolar.

Perante estes dados, resta-nos concluir a importância destas estruturas de gestão intermédia não apenas como ponte entre os docentes e as estruturas directivas e pedagógicas, mas também o seu papel preponderante para o sucesso dos AE.

São-lhe pedidas sugestões sobre o funcionamento dos AE?

Procurando compreender a participação dos docentes titulares de turma no funcionamento e reformulação de processos relativos aos AE e também da articulação realizada entre estes e os órgãos de gestão e direcção do agrupamento questionámos

os mesmos relativamente ao solicitar de sugestões junto destes por parte dos órgãos de gestão e direcção.

Dos docentes titulares de turma respondentes uma maioria de 50% (8 docentes) afirma que estas sugestões são solicitadas “frequentemente”, 6,3% (1 docente) “ocasionalmente”, 37,5% (6 docentes) afirma que “nunca” são pedidas sugestões e 6,3% que estas sugestões são solicitadas “raramente” (Figura 28). Perante esta ambiguidade nas respostas fomos analisar da possível influência das variáveis independentes neste resultado, tendo-se verificado que tal ambiguidade está presente independentemente da escola e da situação profissional (Figura 89 – Anexo 1). Perante isto, resta-nos tentar perceber da mesma pela análise das entrevistas. Assim, e tendo em conta as entrevistas, parece-nos haver aqui uma dupla interpretação da questão, visto que alguns docentes entendem que esta consulta e pedido de sugestões é realizada aquando das reuniões de Departamento e Conselho de docentes titulares de turma, como surge referenciado pelo Professor n.º 17 (docente titular de turma, Escola A): “os professores são auscultados nas reuniões de Departamento do 1.º ciclo” e ainda pelos docentes n.º 5 (docente titular de turma, Escola B) e n.º 8 (docente titular de turma, Escola C), respectivamente.

(...) os únicos desabafos que temos é nas reuniões de departamento e de conselho de docentes em que depois temos que colocar em acta e queremos que fique em acta para que fique registado, portanto, quem nos ausculta são os colegas.

São mais os docentes titulares de turma que (...) nestas reuniões que fazemos agora no fim do ano, por exemplo, temos uma agora na próxima semana (...) apresentam os seus casos, explicam o que têm e como os colegas também do AE fazem parte do mesmo departamento, portanto, cruzam as próprias ideias ali. Portanto, acabam por não ser auscultados directamente e acabam por ser auscultados em simultâneo, quer colegas do AE, quer colegas titulares de turma e aí discute-se.

Outros encaram que estas solicitações deveriam ser realizadas de outro modo, que não nas reuniões de Departamento e/ou no Conselho de docentes titulares de turma e, visto que este tipo de consulta não ocorre, respondem que “nunca” lhes são pedidas sugestões. No seguimento destes dados, surgem também as afirmações de alguns docentes, como: “(...) não somos auscultados de nada, ninguém nos pergunta (...) Como está a ser feito? Como está a ser elaborado.” (Professor n.º 1, docente titular de turma, Escola B), ou ainda,

(...) Nunca, nunca (...) me perguntaram nada de como estão a correr os apoios, formalmente. Nas reuniões fala-se e a maior parte das pessoas comenta a necessidade de um horário mais alargado para os apoios, mas assim, nunca de forma alguma me perguntaram (Professor n.º 14, docente titular de turma, Escola A)

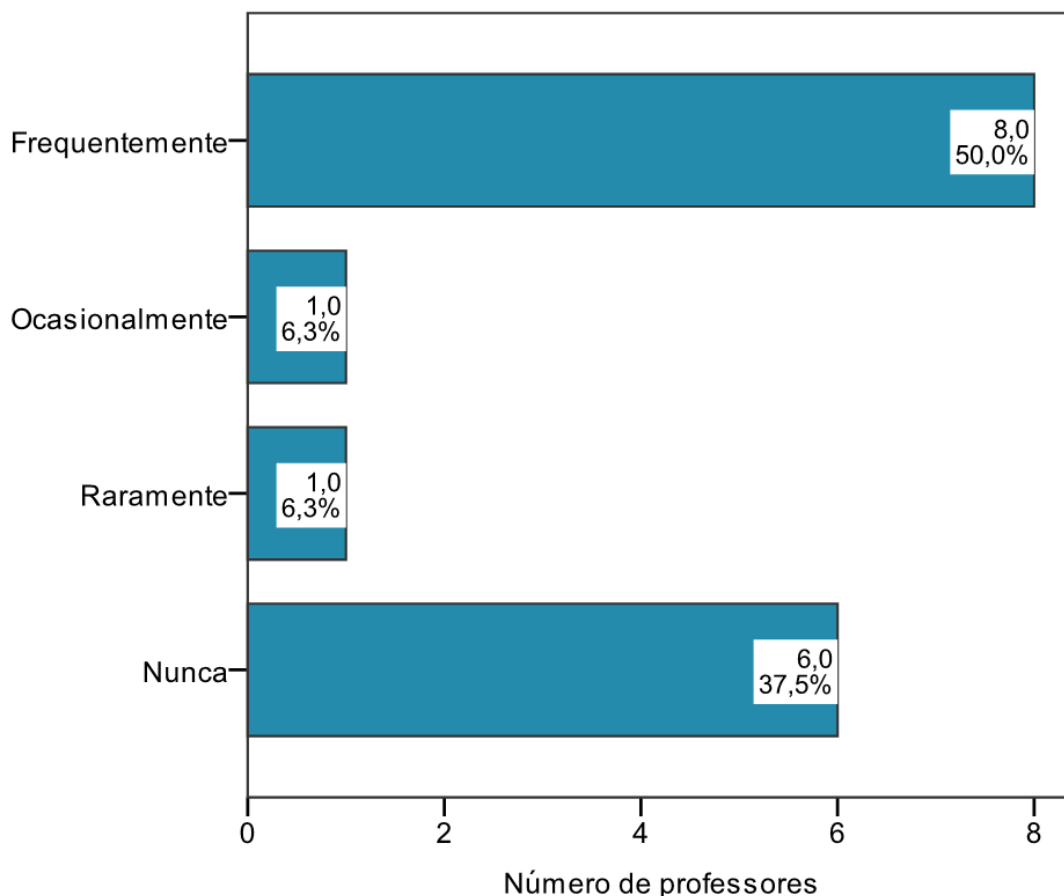


Figura 28. Frequência da solicitação de sugestões junto dos docentes por parte das estruturas de gestão intermédia e da Direcção do agrupamento de acordo com os docentes titulares de turma.

Olhando, quantitativamente, os dados recolhidos nas entrevistas, observamos que metade dos docentes afirma que não são auscultados relativamente aos apoios, ao passo que a outra metade afirma que essa consulta ocorre aquando das reuniões de Departamento e de Conselho de Docentes (Tabela 12).

Tabela 12

Auscultação dos docentes titulares de turma (dados recolhidos nas entrevistas).

	N.º de Docentes
A auscultação dos docentes é realizada nas reuniões de departamento ou de conselho de docentes titulares de turma	6
Não se faz auscultação dos docentes	6

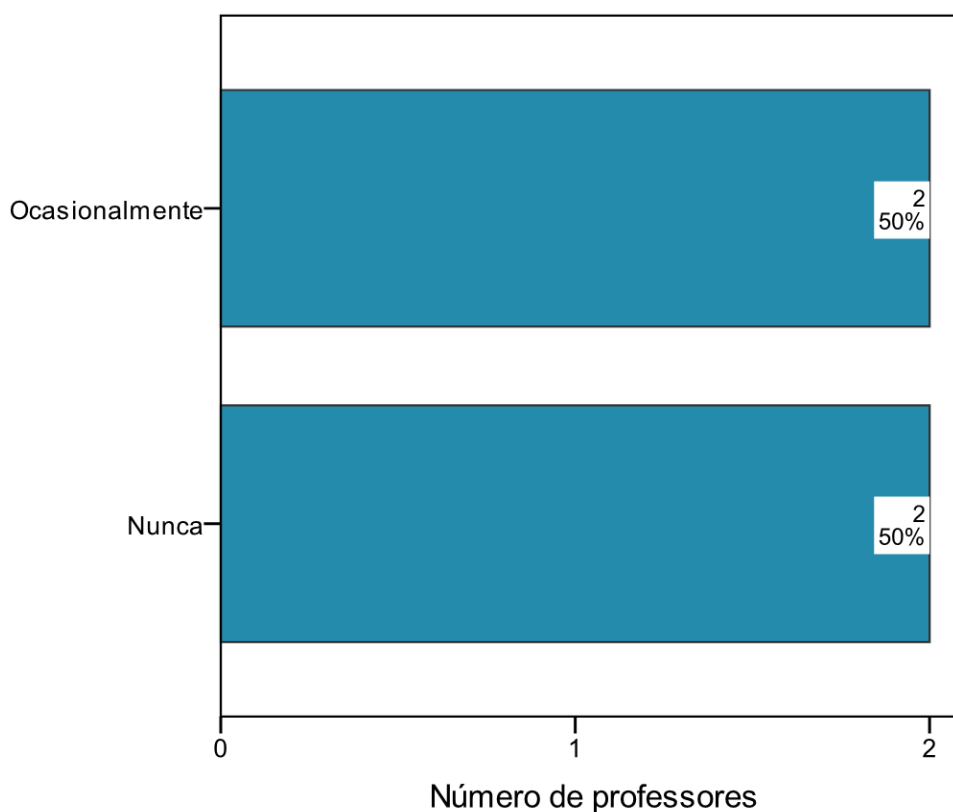


Figura 29. Frequência da solicitação de sugestões junto dos docentes por parte das estruturas de gestão intermédia e da Direcção do agrupamento de acordo com os docentes de apoio educativo.

No caso dos docentes que prestam o AE, quando questionados sobre a mesma situação, 50% afirma que esta consulta é realizada “ocasionalmente” e os outros 50% que “nunca” é realizada (Figura 29). Perante a discrepância nas respostas, analisamos a possível influência das variáveis independentes sobre as mesmas (Figuras 142 e 143 – Anexo 2), tendo constatado que os docentes que têm o AE como única função e que

o prestam nas três escolas afirmam que “nunca” lhe são pedidas sugestões, que a auscultação dos docentes de apoio educativo não é realizada, ou que não têm conhecimento da mesma.

No seguimento destes dados, foram por nós registadas nas entrevistas aos docentes as seguintes afirmações: “também não se faz, pelo menos que eu tenha conhecimento” (Professor n.º 1, docente de apoio educativo, Escolas A, B e C); “no meu caso eu sou muito independente” (Professor n.º 2, docente de apoio educativo, Escolas A, B e C).

Os docentes que conjugam a função do AE com a de coordenação afirmam que são consultados “ocasionalmente”. Estes resultados sugerem-nos que os docentes que também têm a seu cargo, além do AE, a coordenação de alguma estrutura do agrupamento poderão ser consultados mais frequentemente, estando essa consulta associada ao seu cargo de coordenação e não ao facto de serem docentes de apoio educativo. Pudemos ainda constatar que os resultados obtidos são independentes da variável “situação profissional”.

Mais uma vez, analisamos, quantitativamente, os dados das entrevistas. Constatamos que todos os docentes de apoio educativo que participaram nas entrevistas referiram que os docentes não eram auscultados (Tabela 13).

Tabela 13

Auscultação dos docentes de apoio educativo (dados recolhidos nas entrevistas).

	N.º de Docentes
A auscultação dos docentes é realizada nas reuniões de Departamento ou de Conselho de docentes	0
Não se faz auscultação dos docentes	2

Quando questionado sobre esta situação, o representante da Direcção do agrupamento refere, em consonância com alguns dos depoimentos de docentes titulares de turma, que a auscultação dos docentes

não é usual, mas chega até nós se houver alguma, (...) alguma diferença entre eles, chega até nós, claro. Chega na primeira instância na reunião, e depois através da acta ou até da coordenadora de ciclo (Departamento) que nos faz chegar esse género de constrangimento. (elemento da Direcção do agrupamento)

Esta análise indica-nos que qualquer situação pertinente chegará à Direcção do agrupamento via hierárquica, sem que, habitualmente, seja usual a consulta directa dos docentes, até porque constam das funções do Departamento “analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão” e “desenvolver formas cooperativas do trabalho docente ao nível da planificação e desenvolvimento das actividades educativas, dos apoios educativos e da avaliação dos alunos” (alíneas f) e k) do ponto 1 do artigo 42.º do RI). Assim sendo, é da responsabilidade dos docentes, nas reuniões de Departamento, levantar e discutir questões relacionadas com as aprendizagens, avaliações e AE dos alunos, sendo depois as mesmas transmitidas à Direcção do agrupamento via hierárquica, através das actas destas reuniões ou directamente por intermédio do Coordenador de Departamento.

São realizados levantamentos sobre a caracterização geral dos alunos e dificuldades diagnosticadas? Se sim, com que frequência são realizados esses levantamentos?

Quando indagámos os docentes sobre a realização de levantamentos relativos às dificuldades detectadas nos alunos, a totalidade dos docentes titulares de turma afirmou que se realizavam estes levantamentos (Figura 30 A). Contudo, não conseguimos com os dados dos questionários concluir sobre a frequência com os mesmos são realizados, visto não existir concordância nas respostas dos docentes (Figura 31 A). Analisando a possível influência das variáveis independentes sobre os resultados obtidos no que à frequência dos levantamentos diz respeito, não podemos estabelecer nenhuma relação directa entre os resultados e as variáveis independentes analisadas (Figura 77 – Anexo 1).

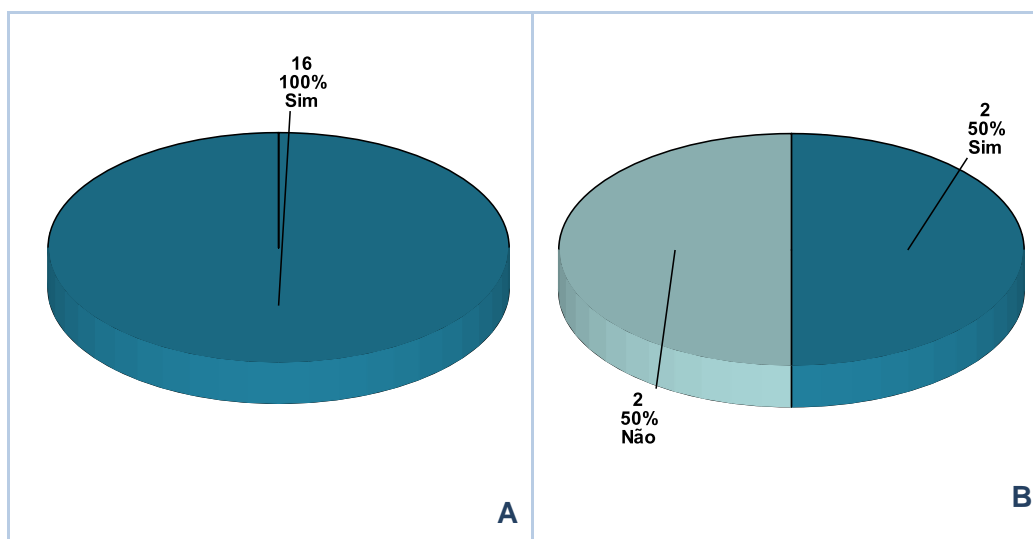


Figura 30. Realização de levantamentos sobre dificuldades diagnosticadas nos alunos, segundo docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).

Relativamente aos docentes de apoio educativo, metade afirmou que se realizavam estes levantamentos. Os restantes responderam que os mesmos não se realizavam (Figura 30B). No que concerne à frequência dos levantamentos, as respostas não foram concordantes (Figura 31B). Procuramos, então, perceber de que forma as variáveis independentes poderiam ter aqui alguma influência, tendo constatado que apenas os docentes que tinham o AE como única função afirmaram que “não” se realizavam levantamentos (Figura 120 – Anexo 2). No que respeita à influência das variáveis independentes sobre os resultados obtidos relativamente à frequência dos levantamentos, considerando que apenas dois docentes de apoio educativo responderam afirmativamente a esta questão e que, por isso, apenas estes dois indicaram a frequência de realização destes levantamentos, parece-nos prematuro e demasiado arriscado associar qualquer variável independente aos resultados obtidos, até porque pela análise dos dados a única variável independente que distingue os dois docentes é a variável “Escola” (Figura 121 – Anexo 2).

Procurando aprofundar esta questão, questionamo-nos sobre o facto de somente os docentes que tinham apenas funções de AE não terem conhecimento da realização destes levantamentos, visto que, na fase de implementação do estudo, tomamos conhecimento directo sobre a realização de levantamentos formais sobre a temática. Poderiam os docentes de apoio educativo não ter responsabilidades associadas ao processo e, assim, desconhecê-lo? Mas, se assim fosse, como teriam os restantes

docentes conhecimento dos mesmos? Realizar-se-ão outros levantamentos além daqueles que tomamos conhecimento?

Um esclarecimento sobre esta questão foi encontrado nas entrevistas, onde vários docentes referiram que estes levantamentos informais eram realizados regularmente nas reuniões de Departamento e de Conselho de Docentes, que têm uma periodicidade aproximadamente mensal. Contudo, segundo as informações recolhidas, a actualização dos levantamentos realizados só ocorrerá quando necessário.

Sim, a própria Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo faz uma listagem dos alunos, por escola, dos alunos que têm PEI, que têm os planos de acompanhamento e de mais alguma situação pontual que possa surgir e essas listagens são actualizadas sempre que se justifique. (elemento da Direcção do agrupamento)

Segundo a Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo, estes levantamentos são realizados “no início do ano lectivo e no final de cada período. Quando um aluno vem transferido, em qualquer altura do ano lectivo, é submetido a uma avaliação de diagnóstico” (Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo). Considerando este depoimento, é possível concluir sobre a periodicidade dos levantamentos: realiza-se um levantamento inicial no início do ano lectivo que sofre actualizações no final de cada período ou antes do mesmo se tal se mostrar pertinente.

Tendo em consideração os dados expostos, os levantamentos sobre os AE são do conhecimento dos docentes de apoio educativo, visto que participam nas reuniões de Departamento, o que nos leva a concluir que, possivelmente, os docentes, quando inquiridos sobre a temática, não se recordaram de tal, porque estas informações são levadas às reuniões de Departamento pelo titulares de turma.

Foi-nos ainda dado a conhecer pela Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo que o Núcleo de Apoio Educativo e de Promoção do Sucesso Escolar realizou, no início do ano de 2010, um levantamento formal sobre a temática dos AE junto dos docentes titulares de turma e, possivelmente, os docentes de apoio educativo não terão tido conhecimento, já que não eram parte activa no processo.

É ainda importante referir que o levantamento formal, realizado pelo Núcleo de AE e de Promoção do Sucesso Escolar, inclui não apenas os aspectos relativos a dificuldades detectadas nos alunos, mas também medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados para os apoios.

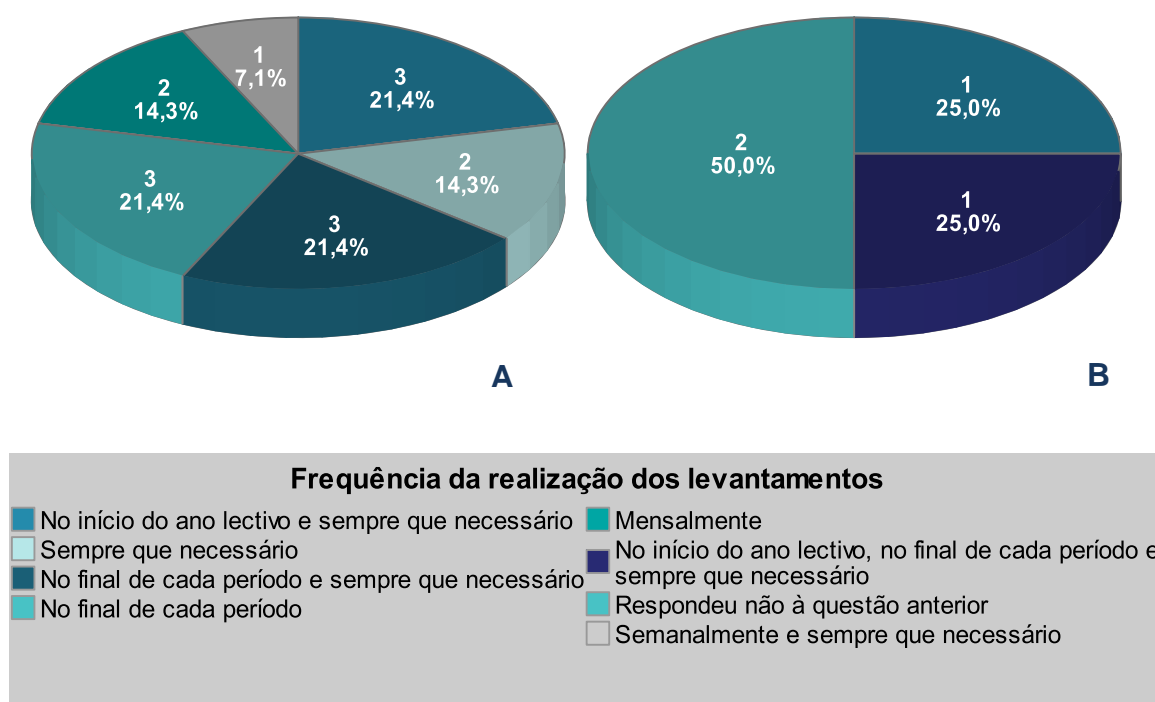


Figura 31. Frequência de realização de levantamentos sobre dificuldades diagnosticadas nos alunos, segundo docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).

São realizados levantamentos sobre as medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados? Se sim, com que frequência são realizados esses levantamentos?

Os docentes foram ainda inquiridos sobre a realização de levantamentos relativos às medidas de apoio implementadas e aos recursos mobilizados, tendo obtido resultados em tudo semelhantes aos anteriores (Figura 32), ocorrendo a única excepção nos docentes titulares de turma, em que um docente referiu que não se realizavam estes levantamentos (Figura 32A). Procuramos perceber que variável poderia estar a influenciar este resultado, tendo verificado que o docente responsável por esta resposta lecciona na Escola B e é efectivo. Analisando esta situação pormenorizadamente, verificamos que este resultado dever-se-á ao facto de este docente estar há apenas um ano no agrupamento e leccionar numa turma do 1.º ano, não tendo alunos que beneficiam de AE, o que poderá fazer com que desconheça

determinadas informações relativas ao funcionamento dos mesmo (Figura 78 – Anexo 1).

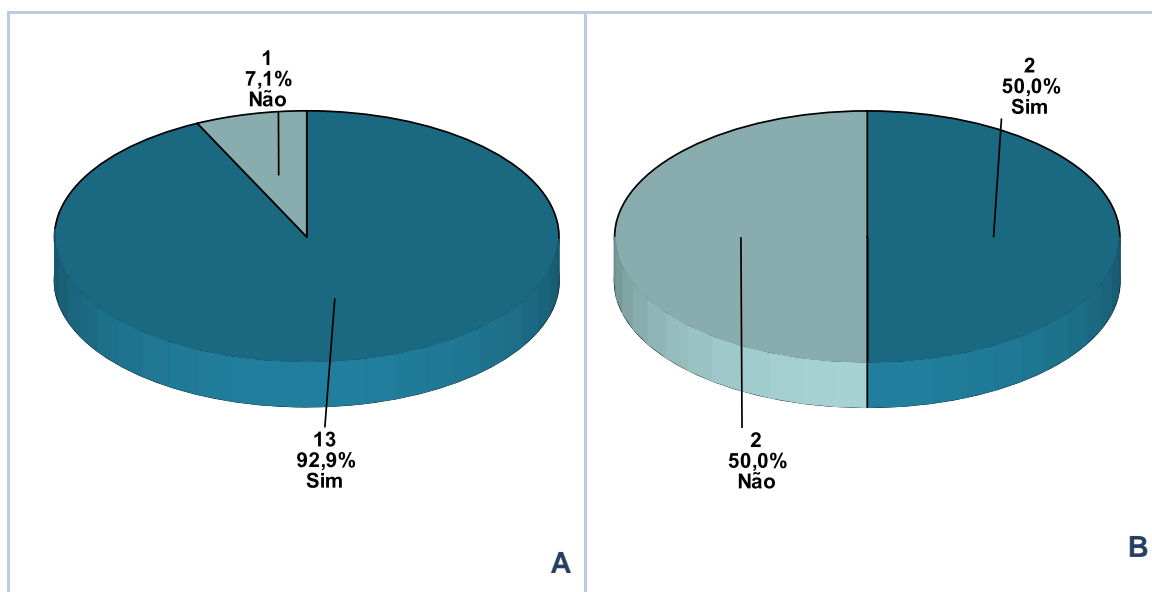


Figura 32. Realização de levantamentos sobre medidas implementadas e recursos mobilizados para os AE, segundo docentes titulares de turma(A) e docentes de apoio educativo (B).

No que concerne aos resultados obtidos da análise de dados dos docentes de apoio educativo, podemos verificar a semelhança de resultados com a questão anterior (Figura 32B), sendo que, mais uma vez, os docentes que desempenham apenas a função de AE desconhecem a realização destes levantamentos (Figura 122 – Anexo 2).

A frequência de realização dos levantamentos relativos a medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados é semelhante à da questão anterior, realizando-se “no final de cada período”, sendo “registado em acta de Departamento e elaborado o relatório de avaliação” (Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo) (Figura 33).

Há ainda a considerar que, nas entrevistas, os docentes foram questionados sobre a realização de levantamentos sobre dificuldades detectadas, medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, o que explica que as citações e dados apresentados relativamente à questão anterior sejam também válidos nesta questão.

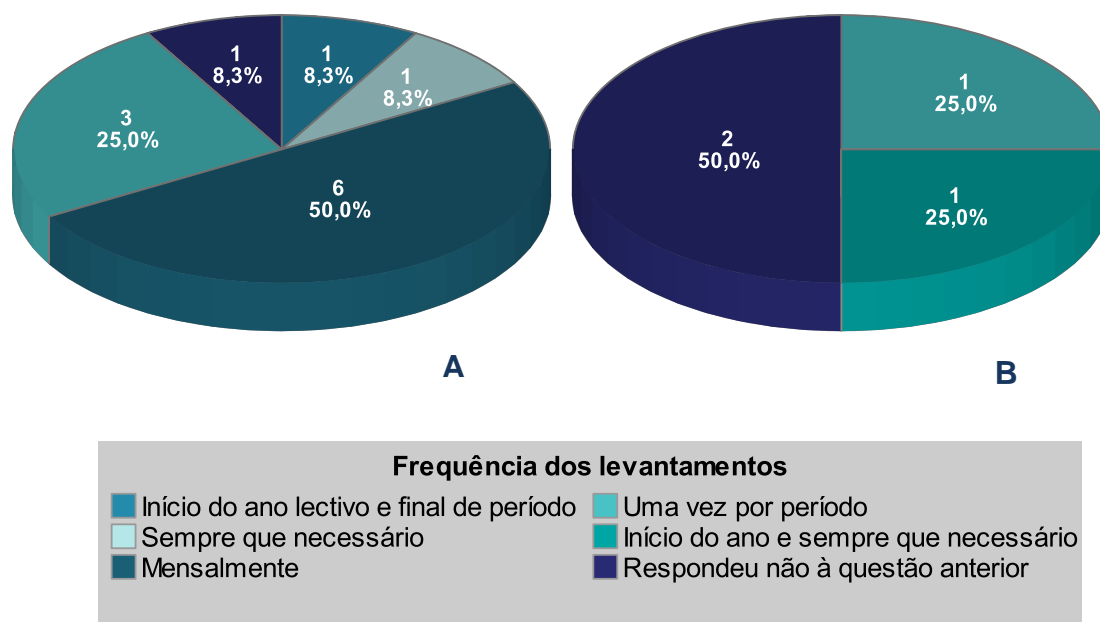


Figura 33. Frequência de realização de levantamentos sobre medidas implementadas e recursos mobilizados para os AE, segundo docentes titulares de turma(A) e docentes de apoio educativo (B).

Em suma:

Tudo indica que a articulação entre os docentes titulares de turma e de AE com a Direcção do Agrupamento *Alfa* é realizada por intermédio da Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo e das actas das reuniões de Departamento, visto que nesta estrutura de gestão intermédia estão presentes todos os docentes de 1.º ciclo, sendo também aqui que se discutem os temas relacionados com as avaliações dos alunos e, também por isso, os planos de AE. Foi ainda referido que, por vezes, os docentes de apoio educativo poderão ser convocados para as reuniões de docentes titulares de turma e também aí discutir assuntos relacionados com os PA. Um aspecto notório na recolha de dados sobre este indicador foi o facto de alguns docentes ainda ficarem confusos com as designações destas estruturas. Daí que, algumas vezes, digam o nome de uma estrutura e de seguida corrijam a designação. No seguimento desta constatação, surge, também, o facto de alguns dos docentes não considerarem as reuniões supra referidas ou os coordenadores destas estruturas como possíveis vias de comunicação e/ou articulação com a Direcção do agrupamento. Tal facto, dever-se-

á possivelmente, ao ainda curto período desde a criação/reformulação destas estruturas.

Relativamente à realização de levantamentos sobre dificuldades detectadas, medidas implementadas e recursos mobilizados, verificamos que no Agrupamento *Alfa* estes têm carácter formal e informal, sendo que no ano lectivo 2009/2010 realizaram-se informalmente levantamentos nas reuniões de Departamento e formalmente pelo Núcleo de Apoio Educativo e de Promoção do Sucesso Escolar. Assim sendo, no Agrupamento *Alfa* parece existir a preocupação em realizar uma recolha e análise sobre as principais dificuldades dos alunos, medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados.

A colaboração entre os diferentes agentes educativos envolvidos na planificação e implementação dos AE tem-se revelado:

No que se refere ao trabalho cooperativo entre os agentes educativos envolvidos na implementação dos apoios, 41,7% os docentes titulares de turma que responderam ao questionário consideram que a colaboração entre os agentes educativos tem sido “muito boa”, 25% que é “boa” e 33,3% é “suficiente” (Figura 34). Assim sendo, os docentes titulares de turma consideram que a articulação com os outros agentes educativos tem um saldo positivo, havendo colaboração estreita entre eles. Quando testada a influência das variáveis independentes em estudo, verificou-se, mais uma vez, não parecer existir influência directa de nenhuma delas nos resultados observados (Figura 80 – Anexo 1).

Quando analisamos as respostas dos docentes de apoio educativo, verificamos que 50% (2 docentes) consideram que esta colaboração tem sido “muito boa”, 25% “boa” e os restantes 25% dos docentes de apoio educativo considera que a mesma tem-se revelado “suficiente” (Figura 35). Quando analisamos as respostas tendo em conta as variáveis independentes, verificamos que o único docente que considera a colaboração suficiente é contratado, presta AE nas três escolas do agrupamento, tendo esta como única função. Foi ainda possível verificar que apenas os docentes que conjugam a prestação de AE à coordenação consideram a colaboração entre os

agentes educativos “muito boa”. Havendo ainda a considerar que o docente que afirma que a articulação entre os agentes educativos envolvidos nos AE é “boa” é efectivo, presta apoio nas três escolas do agrupamento e tem esta como função única. Perante este resultado pareceu-nos que nesta situação as variáveis “situação profissional” e “função” poderão relacionar-se com os resultados obtidos (Figuras 124 e 125 – Anexo 2).

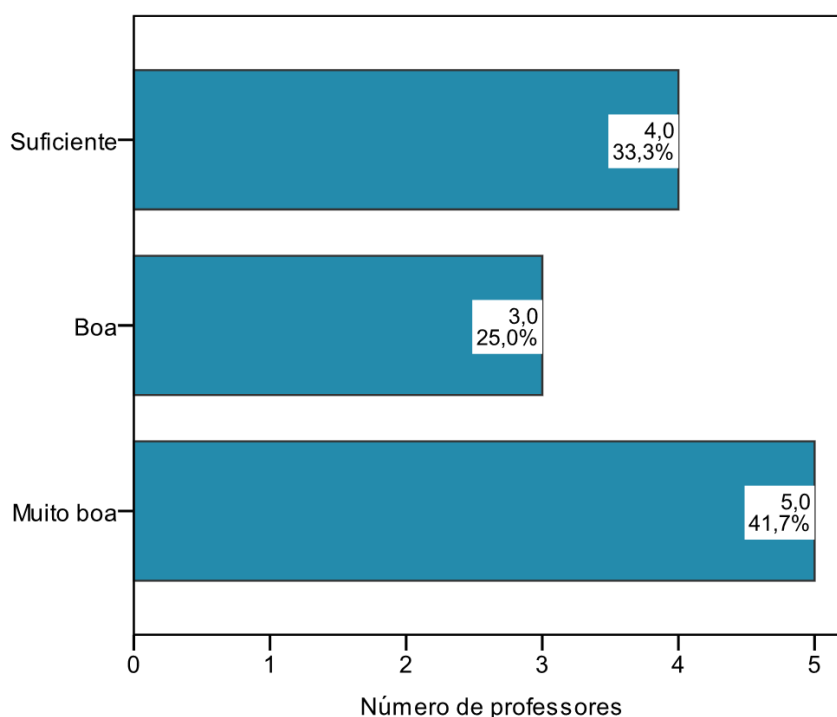


Figura 34. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos envolvidos nos AE, segundo os docentes titulares de turma.

Apesar de esta temática não estar directamente explícita nas entrevistas, foi perceptível, que os docentes consideram que a colaboração entre os agentes educativos envolvidos no AE, na generalidade, é “boa”. Contudo, há que ressaltar que é ainda perceptível pelo discurso que estes docentes estão a referir-se à colaboração entre os docentes titulares de turma e docentes de apoio educativo e, em alguns casos, destes com a coordenação de Departamento de 1.º ciclo e Conselho de docentes, pois esta é a “ponte” mais habitual em termos de AE. Daí que não se possa generalizar a qualidade da colaboração descrita a outros agentes educativos não mencionados.

Segundo referido, “(...) a única articulação que existe é mesmo entre os docentes titulares de turma e os de apoio (...)” (Professor n.º 1, professor de apoio educativo, Escolas A, B e C) e que:

Dentro do AE clássico que é dado pelo professor do ensino regular, há uma boa articulação. Portanto, geralmente titular de turma e o professor de apoio educativo complementam-se (...) há uma ligação muito grande entre quem pratica o AE e o professor digamos da turma, isso aí é óbvio (...) e mesmo em termos de departamento. Portanto, esses colegas também pertencem ao departamento. (Professor n.º 8, docente titular de turma, Escola C)

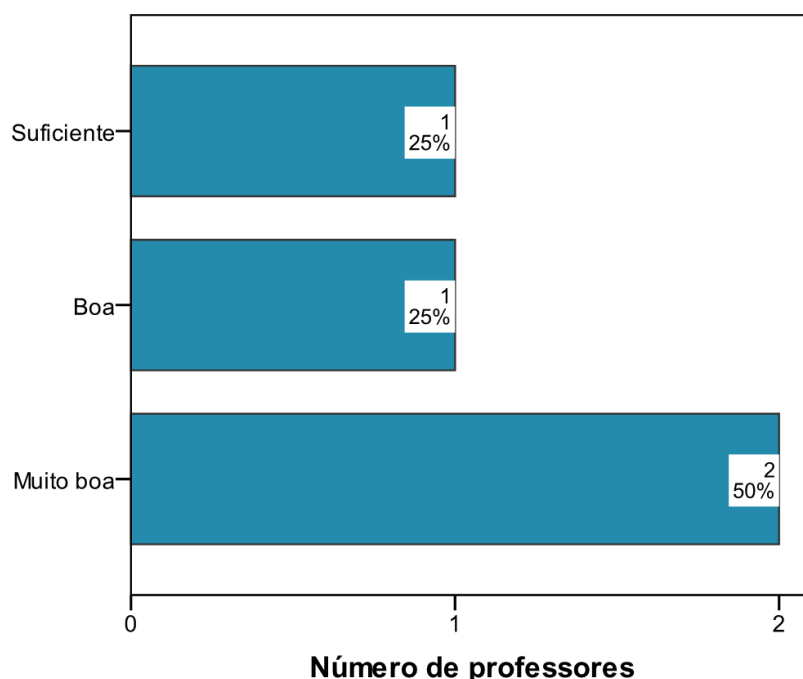


Figura 35. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos envolvidos nos AE, segundo os docentes de apoio educativo.

Tabela 14

Aspectos positivos, aspectos a melhorar e ações de melhoria propostos para o subdomínio avaliado.

Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Ações de melhoria
A realização de articulação formal e/ou informal referida por todos os docentes	O uniformizar dos processos de articulação entre docentes	Uniformização de processos: apesar das diferenças individuais dos alunos, deveria existir uma indicação sobre a forma e a regularidade desta

		articulação.
		Realização conjunta de uma planificação para cada aluno em função das necessidades detectadas tal como foi referido por uma das professoras de apoio educativo que disse ter conhecimento que <i>“há agrupamentos em que os docentes de apoio educativo fazem planificações para cada aluno”</i> (Sílvia, apoio)
A realização de contactos regulares com os encarregados de educação	O conhecimento dos encarregados de educação relativamente aos AE e às dificuldades de aprendizagem dos educandos	Promover acções de sensibilização dos encarregados de educação sobre os AE (Desenvolver em cada escola, no início do primeiro e segundo período, uma sessão de esclarecimento dos encarregados de educação dos alunos que beneficiam de AE, sobre os planos e modalidades de AE e estratégias passíveis de serem implementadas pelos encarregados de educação)
	A participação dos pais no acompanhamento dos alunos que beneficiam de AE	Envolver de forma mais directa os pais e/ou encarregados de educação no trabalho de acompanhamento dos alunos que beneficiam de AE. Existem nos EUA exemplos de escolas que adoptaram programas específicos nesta matéria, como por exemplo o Programa KIP (<i>Knowledge is power</i>) (Livro do programa EPIS)
	A colaboração com o professor bibliotecário no sentido de se arquitectarem estratégias conjuntas relativamente à implementação dos PA	Recorrer à colaboração com o professor bibliotecário em casos de alunos com PA, especialmente no âmbito da Língua Portuguesa ou alunos provenientes de outros países.

	A frequência da colaboração com empresas e associações locais	Estabelecer parcerias com empresas e locais. Estas parcerias podem constituir-se como formas alternativas de angariação directa de fundos, mas também possíveis parceiros com os quais se poderão partilhar competências ou ainda realizar troca ou partilha de serviços e/ou recursos.
A auscultação dos docentes nas reuniões de Departamento e de Conselho de docentes	A frequência e forma de auscultação dos docentes e demais agentes educativos	Implementar procedimentos de auscultação sistemática e regular dos docentes
A realização de levantamentos sobre as dificuldades dos alunos, medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados	O envolvimento dos docentes de apoio educativo nos levantamentos realizados	Realizar levantamentos que envolvam os diversos agentes educativos envolvidos na planificação e implementação dos AE
	Os esclarecimentos dos agentes educativos sobre as vias de comunicação veiculadas	Esclarecer os docentes sobre os canais de comunicação veiculados para a comunicação com a Direcção, informando sobre as vias de comunicação definidas para as diferentes temáticas.

Articulação entre os AE e os documentos orientadores da turma/escola/agrupamento

Os planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento e os programas educativos individuais - PEI - elaborados têm em conta:

Quando questionamos os docentes titulares de turma relativamente à existência de articulação entre os PA, os documentos orientadores do agrupamento (PEA e PAA) e o PCT, apenas 25% dos docentes afirma que esta articulação é feita exclusivamente

com o PCT, sendo que os restantes 75% se distribuem por três grupos de respostas em que coexistem sempre pelo menos dois documentos orientadores (Figura 36). Quando analisamos estes resultados tendo em conta as variáveis independentes em estudo, concluímos da impossibilidade de estabelecer uma relação de causalidade entre os resultados e estas variáveis (Figura 67 – Anexo 1).

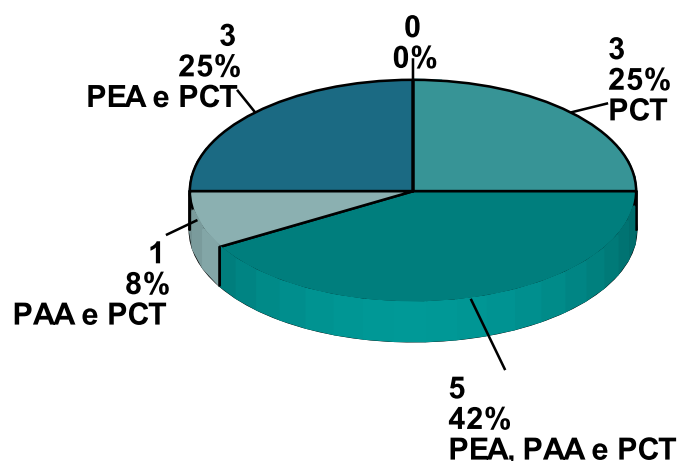


Figura 36. Articulação entre os PA e os documentos orientadores do agrupamento e o PCT, segundo os docentes titulares de turma.

Nas entrevistas realizadas, verificou-se que, antes da elaboração dos PA, os docentes procuravam nos documentos orientadores “(...) as bases e os conhecimentos estruturantes e tudo o resto que tem que ser colocado nos planos de recuperação, planos de acompanhamento (...)” (Professora n.º 5, docente titular de turma, Escola B), pois segundo os mesmos “eles são discutidos quase sempre de uma forma transversal” (Professor n.º 8, docente titular de turma, Escola C). Assim, os docentes titulares de turma procuram no PCT conciliar os objectivos e metas do PEA com as necessidades educativas dos alunos. Foi referido pelo professor n.º 2 (docente titular de turma, Escola B) que tinha consultado “(...) os objectivos e as metas do agrupamento”, e que, posteriormente, procurou “conciliar em função da avaliação diagnóstica e de toda a documentação que tinha dos alunos, para depois implementar,(...) em função do PCT”.

Nos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento estão referidas as estratégias de articulação entre estes e:

No seguimento do tópico anterior, questionamos os docentes de apoio educativo sobre a articulação entre os planos de apoio educativo, os documentos orientadores do agrupamento e o PCT, tendo 80% dos docentes referido que nos PA surgem expressas as estratégias de articulação entre estes e o PEA, PAA e PCT, enquanto 20% (1 docente) afirma que apenas estão mencionadas as estratégias de articulação com o PCT (Figura 37). Analisando os resultados tendo em consideração as variáveis independentes em estudo (Figuras 102 e 103 – Anexo 2), verifica-se que o único docente que afirmou que nos PA apenas estão expressas as estratégias de articulação entre estes e o PCT presta apoio na escola A, é efectivo e conjuga a função do AE com a de coordenação. Perante estes resultados parece-nos que as variáveis independentes não estão directamente relacionadas com os resultados obtidos, pois, olhando a cada uma das variáveis independentes não observamos respostas consensuais dos docentes que apresentam atributos semelhantes. Esta constatação leva-nos, mais uma vez, a apontar para a diversidade individual para explicar os resultados.

Segundo este tópico e corroborando o que foi referido anteriormente pelos docentes, é mencionado pelo elemento da Direcção do agrupamento (elemento da Direcção do agrupamento) que:

Todos os professores têm conhecimento do PEA no início, e como sabem o trabalho deve ser dirigido para que sejam atingidas aquelas metas e os objectivos, a partir daí cada um trabalha ao seu critério, não é ao seu critério, sobre a sua responsabilidade de atingir o mesmo fim (...). (elemento da Direcção do agrupamento)

Segundo este depoimento e no seguimento dos dados recolhidos nos questionários e entrevistas, o PEA deve sempre servir de pano de fundo a qualquer processo educativo pois, como está explícito na alínea a) do ponto 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o PEA

consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias

segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

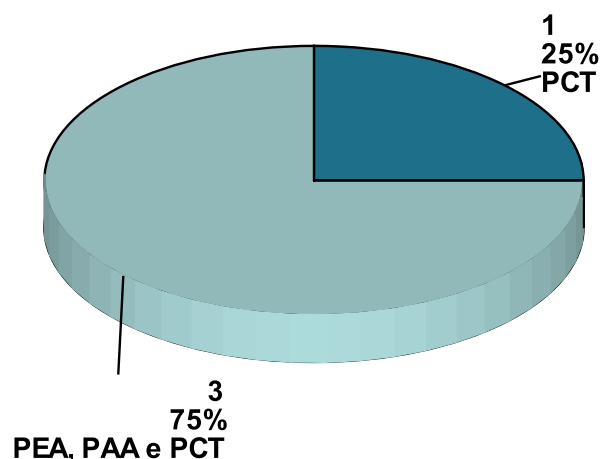


Figura 37. Articulação dos PA com os documentos orientadores do agrupamento, segundo os docentes de apoio educativo.

Por outro lado, o PAA poderá funcionar como um indicador sobre a implementação de determinadas estratégias, ou seja, determinadas actividades delineadas poderão destinar-se à concretização de objectivos e ao desenvolvimento de competências específicas, pelo que é admissível que nos PA possam ser feitas referências a estas actividades. No que se refere ao PCT e segundo a alínea 4 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro,

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um PCT, concebido, aprovado e avaliado pelo docente titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O PCT deverá ser o instrumento que coloca em prática as estratégias para concretização quer do Currículo Nacional, quer do Projecto Curricular de escola/agrupamento, procurando pela diversificação responder à diversidade da sala de aula. Assim, e como não poderia deixar de ser, faz todo o sentido que os PA sejam articulados com este instrumento.

Em suma:

Segundo o depoimento dos docentes participantes neste estudo, a elaboração e implementação dos diferentes PA tem sempre como base o PCT, com o qual se articulam. Este documento que pretende definir as estratégias de concretização do Currículo Nacional e do Projecto Curricular do Agrupamento, será então, também, um instrumento com características agregadoras, na medida em que, segundo os depoimentos referidos, fará a ponte entre todos os documentos orientadores, ou seja, agregará em si a articulação entre o PCT, os PA, o PAA e o PEA. Tendo isto em consideração, estaremos em condições de afirmar que a articulação entre os PA implementados e os diferentes documentos orientadores é uma realidade, na medida em que existe uma articulação transversal entre os mesmos.

Já foi realizada alguma alteração ao plano de apoio do seu educando?

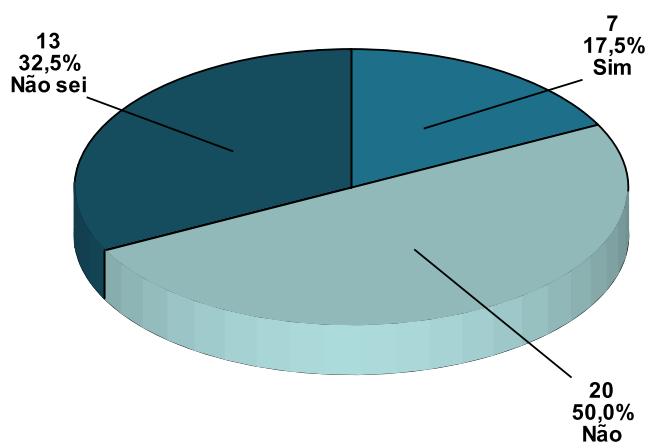


Figura 38. Alteração ao plano de apoio dos educandos segundo os encarregados de educação.

Questionamos os encarregados de educação sobre possíveis alterações que tenham sido realizadas ao PA dos seus educando, tendo a maioria (20 encarregados de educação – 50%) afirmado que os PA não tinham sofrido alterações, 7 encarregados de educação (17,5%) afirmaram que os PA dos seus educandos já tinham sido alterados e 13 (32,5%) que não sabiam (Figura 38).

Quando analisamos os resultados obtidos tendo em consideração a variável independente “escola”, constatamos que apenas na Escola C nenhum encarregado de educação afirmou que tinham sido realizadas alterações ao plano de apoio do seu educando. Nas Escolas A e B, pelo menos 1 encarregado de educação respondeu de forma afirmativa a esta questão (Figura 147 – Anexo 3). Apesar disso, parece-nos que estas diferenças nos resultados se devem mais a diferenças individuais dos alunos que beneficiam dos PA do que a procedimentos adoptados por cada uma das escolas.

A avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento e dos programas educativos individuais – PEI - que poderá originar reformulações é realizada:

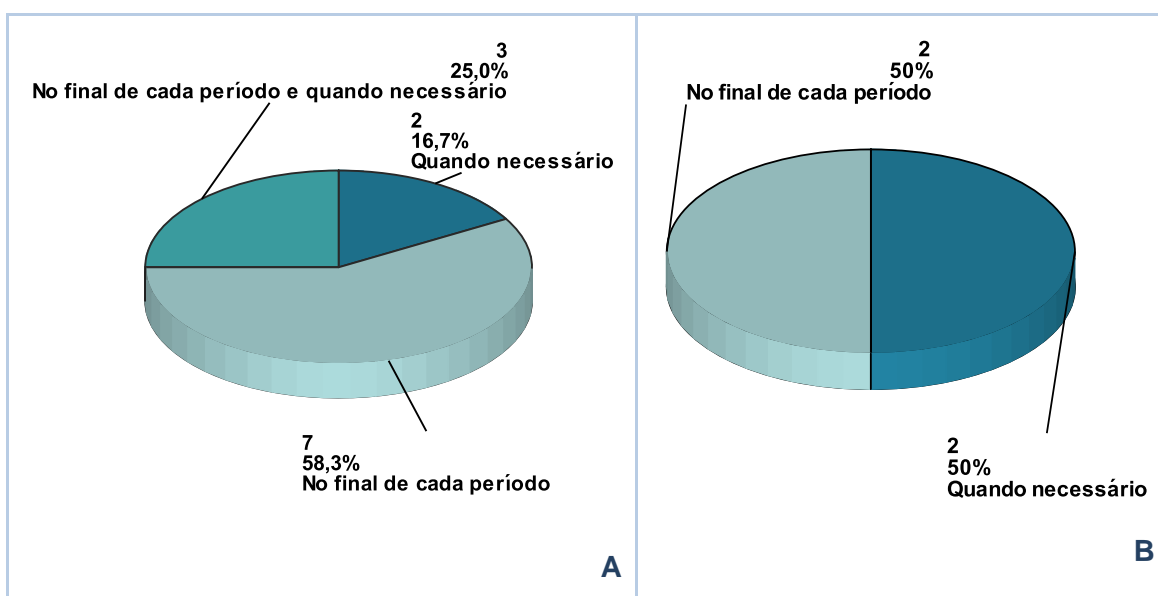


Figura 39. Periodicidade das avaliações dos PA segundo os docentes titulares de turma (A) e os docentes de apoio educativo (B).

Sabendo que as necessidades de AE nem sempre são constantes na área curricular e no tempo, os docentes foram questionados sobre a periodicidade com que eram avaliados os PA. Os docentes titulares de turma responderam maioritariamente (58,3%) que esta avaliação ocorre “no final de cada período”, 25% (três docentes) assinalaram a opção “no final de cada período e quando necessário” e 16,7% (dois docentes) responderam que esta avaliação se dá “quando necessário” (Figura 39A).

Quanto aos docentes de apoio educativo, 50% assinalou que estas avaliações dão-se “quando necessário”, afirmando os outros 50% (2 docentes) que tais avaliações ocorrem “no final de cada período” (Figura 39B).

Mais uma vez, observam-se discrepâncias nas respostas dadas em ambos os grupos. A análise da influência das variáveis “situação profissional” e “escola” sobre as respostas dadas pelos docentes titulares de turma revela-nos que apenas na escola A há uniformidade neste processo ocorrendo a avaliação dos PA “no final de cada período”, nas escolas B e C as respostas distribuem-se pelas hipóteses disponíveis (Figura 72 – Anexo 1). Observou-se ainda que as respostas dos docentes contratados são diferentes em todas as escolas do agrupamento e que os docentes efectivos afirmam sempre que as avaliações dos PA ocorrem “no final de cada período”, apesar disso alguns deles associam a esta frequência também a opção “quando necessário”.

No grupo de docentes de apoio educativo, observa-se que os docentes que leccionam exclusivamente nas escolas A ou B (2 docentes) e que conciliam a função de AE à de coordenação respondem todos “quando necessário”. Os dois docentes que leccionam nas três escolas (2 docentes) e que têm exclusivamente a função de AE afirmam que estas avaliações coincidem com o “final de cada período” (Figuras 98 e 99 – Anexo 2).

A análise dos dados recolhidos junto dos encarregados de educação e dos docentes parecem indicar-nos que as práticas associadas a este item correspondem ao que está preconizado no RI do Agrupamento *Alfa*, no qual na alínea 4 do artigo 111.º é dada a indicação para que os apoios implementados sejam “sistematicamente acompanhados e avaliados”. Assim sendo, os resultados obtidos sugerem que os planos de AE são avaliados regularmente e que, sempre que é necessário, de procedem a reformulações dos mesmos.

Em suma:

Analisando os dados recolhidos transversalmente, constatamos que a avaliação dos PA ocorrerá sempre que necessário. Apesar disso, maioritariamente esta avaliação é realizada no final de cada período, não por imposição, mas antes porque coincide

com a elaboração do relatório pelos docentes de apoio educativo e com a avaliação individual dos alunos pelos docentes titulares de turma. Sendo assim, os resultados obtidos nos questionários não se auto-excluem, mas antes, complementam-se, assim, as avaliações que poderão originar reformulações dos PA far-se-ão sempre que necessário, embora, frequentemente, coincidam com o final de cada período lectivo.

Tabela 15

Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria propostos para o subdomínio avaliado.

Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria
A articulação realizada entre os PA e os documentos orientadores do agrupamento e da turma. No PCT da turma surgem referenciados todos os aspectos relativos à turma: PA, actividades e projectos desenvolvidos, bem como os objectivos e metas perseguidos.	—	—
A reavaliação dos PA que ocorrerá no final do período e sempre tal se mostre pertinente.	—	—

2 | Oferta Educativa

Indique em que medida considera o tipo de apoios disponibilizado pela escola satisfatório para as necessidades do seu educando?

Quando questionados sobre a sua opinião relativamente aos AE, 46,2% dos encarregados de educação referiram estar “medianamente” satisfeitos com os

mesmos, 38,5% mostraram-se “muito” satisfeitos e 15,4% dos encarregados de educação afirmaram estar “pouco” satisfeitos (Figura 40).

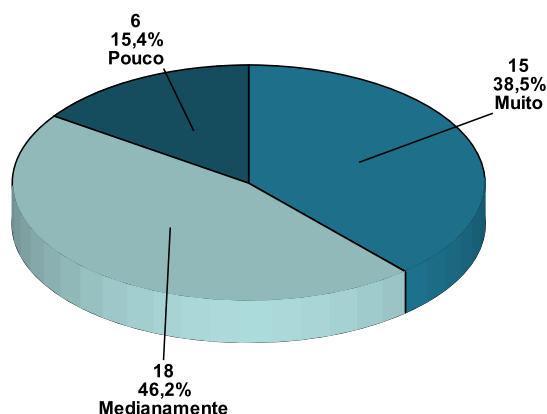


Figura 40. Opinião dos encarregados de educação sobre o funcionamento dos AE.

Se realizarmos a mesma análise separando os resultados por escolas do primeiro ciclo do agrupamento, constatamos que apenas nas escolas A e B surgem encarregados de educação que se mostram “pouco satisfeitos” com os apoios, não acontecendo o mesmo na escola C, na qual os respondentes se mostram “muito ou medianamente satisfeitos”. Não surgem em nenhuma das três escolas encarregados de educação que se apresentem “nada satisfeitos” com o AE prestado aos seus educandos (Figura 148 – Anexo 3).

Em que medida considera que as estratégias implementadas pelos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento e pelos programas educativos individuais - PEI - têm uma diversidade adequada às necessidades dos alunos?

É usual os professores referirem que os alunos são diferentes, que “*cada caso é um caso*” (Professor n.º 2, professor de apoio educativo, Escolas A, B e C), pelo que importava questionar sobre a transferência dessa realidade para os AE. Será que os planos de AE têm uma diversidade adequada às necessidades dos alunos? Quando questionados sobre este facto, 50 e 41,7% dos docentes titulares de turma considera

que a diversidade das estratégias implementadas pelos PA é, respectivamente, “muito” e “medianamente” adequada às necessidades dos alunos (Figura 41). Ao analisar a força das variáveis independentes verificamos que na escola B todos os docentes que responderam ao questionário consideram que a diversidade das estratégias é muito adequada. Na escola A o grupo de docentes divide as suas respostas entre o “muito” e o “medianamente” adequado (Figura 84 – Anexo 1). Na escola C, os docentes consideram que a diversidade de estratégias é “medianamente” ou “pouco” adequada. Na escola C, em entrevista, um dos docentes afirma que se perdeu a identidade de Escola com a formação dos agrupamentos e que nem sempre as necessidades de uma escola são aplicáveis a outra do mesmo agrupamento.

Houve no passado, quando as reuniões tinham algum carácter também de escola, houve uma altura em que também discutíamos, em termos de escola e havia estratégias próprias de escola. Depois isso foi mais uniformizado, isso começou a entrar assim mais numa forma mais, no colectivo e perdeu-se a identidade de escola (...) E aqui sentimos, às vezes, que as coisas não deviam funcionar também assim, mas como há uma directiva que foi aprovada em reunião de departamento e aquilo que se segue, nem sempre se articula muito bem isso. (Professor n.º 8, docente titular de turma, Escola C)

Segundo o Despacho n.º 10856/2005 13 de Maio, é importante organizar os AE de acordo com a realidade educativa que são os agrupamento de escolas e também segundo um conjunto de princípios orientadores entre eles:

Centrar nos agrupamentos e nas restantes escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, visando obter uma maior flexibilidade dos princípios e das normas definidas a nível nacional, de modo que possam contemplar a diversidade de situações que caracterizam a rede educativa e as dinâmicas próprias de cada escola ou agrupamento, bem como os contactos geoFiguras e sociais em que se inserem.

Seguidamente, e analisando a variável “situação profissional”, verificamos que, mais uma vez, esta não parece influenciar os resultados obtidos no questionário (Figura 84 – Anexo 1).

Quando inquiridos sobre a mesma situação, metade dos docentes de apoio educativo referem que as estratégias implementadas têm uma diversidade medianamente adequada às necessidades dos alunos e a outra metade que estas são “muito” adequadas (Figura 42). Quando cruzamos estes dados com as variáveis

independentes (Figuras 132 e 133 – Anexo 2), verificamos que parece não existir uma relação directa entre as respostas dos docentes de apoio educativo e as variáveis independentes em estudo.

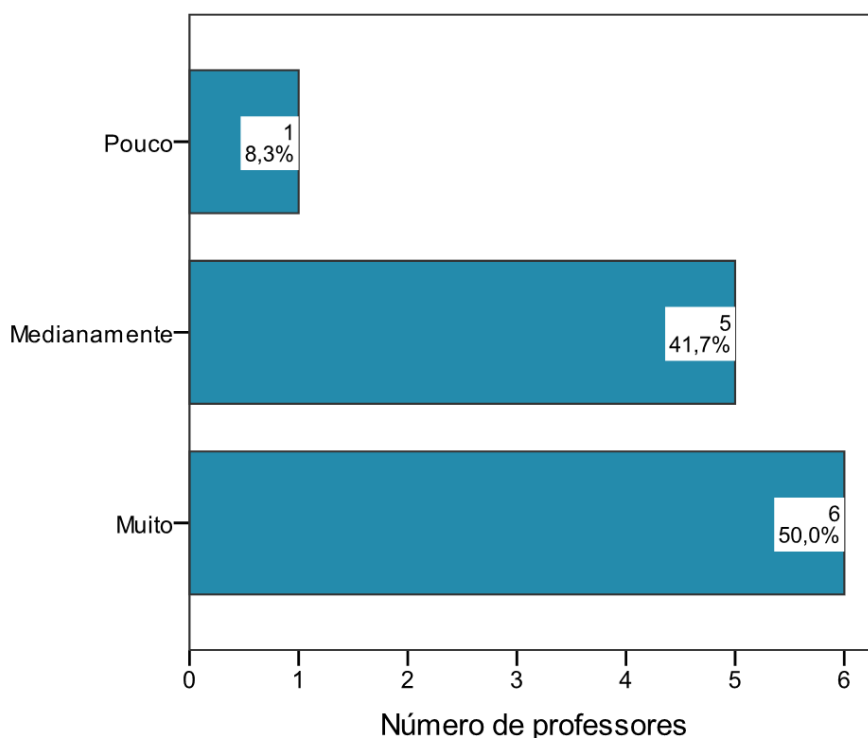


Figura 41. Diversidade das estratégias e modalidades dos PA segundo os docentes titulares de turma.

Apesar de em nenhum momento, durante as entrevistas, ter sido mencionado pelos docentes, é necessário referir que uma das funções dos docentes de apoio educativo prende-se com a diversificação de estratégias e métodos educativos no sentido da promoção do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças da escola (alínea b, artigo 12.º Despacho n.º 105/97, de 30 de Maio). É por isso que a avaliação realizada em relação a este domínio será não apenas uma avaliação centrada no agrupamento e nas escolas, mas também no trabalho realizado pelo professor de apoio educativo. Um outro aspecto que poderia integrar este domínio seria a avaliação da pedagogia diferenciada na sala de aula, nos casos em que esta se constitui como uma modalidade do plano de apoio a implementar. Contudo, a avaliação desta modalidade não está prevista no nosso referencial que, no que concerne a modalidades, se centra apenas no apoio pedagógico acrescido.

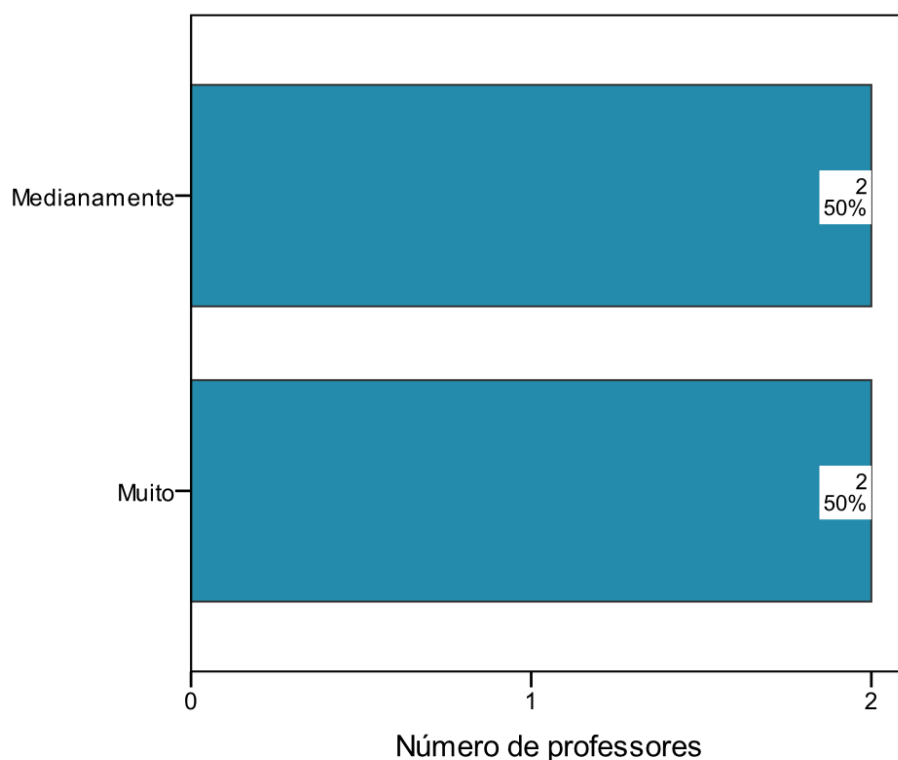


Figura 42. Diversidade de estratégias e modalidades dos PA de acordo com os docentes de apoio educativo.

São realizadas reuniões para debater novas estratégias/modalidades de AE a implementar.

No seguimento da questão anterior, foi solicitado aos docentes que referissem se é usual serem realizadas reuniões e/ou debates para analisar novas estratégias/modalidades de AE a implementar. Perante esta questão 37,5% dos docentes titulares de turma assinalaram a opção “nunca”, 12,5% “raramente” e os restantes 50% dividiram-se em partes iguais pelas opções “ocasionalmente” e “frequentemente” (Figura 43).

Estamos aqui, mais uma vez, perante uma ambiguidade nas respostas que não pode ser justificada pelas variáveis independentes em estudo (Figura 90 – Anexo 1), parecendo-nos que a possível justificação se assemelha à que foi ponderada para uma das questões do domínio anterior que se referia à auscultação dos docentes. Seguindo

este raciocínio, há que considerar que alguns docentes vêm nas reuniões de Departamento de 1.º ciclo e nas reuniões de Conselho de docentes titulares de turma a oportunidade para discutir estas temáticas e a forma de as fazer chegar aos órgãos de topo do agrupamento.

Nós falamos disso constantemente nas reuniões de conselho de docentes, nas reuniões de departamento, não há dia, não há reunião em que não falemos sobre isso, em que toda gente desabafe e toda gente coloque em comum essas questões e ficam em acta, e ficam em acta, portanto (...). (Professor n.º5, docente titular de turma, Escola B)

(...) é assim, discutem-se um pouco, não digo que seja com muita profundidade. Mas discutimos mais vezes fora do departamento, portanto em termos de escola depois, estratégias directamente ou com a escola ou com o grupo de professores... que têm esses alunos que são alvo dessa intervenção. (Professor n.º 8, docente titular de turma, Escola C)

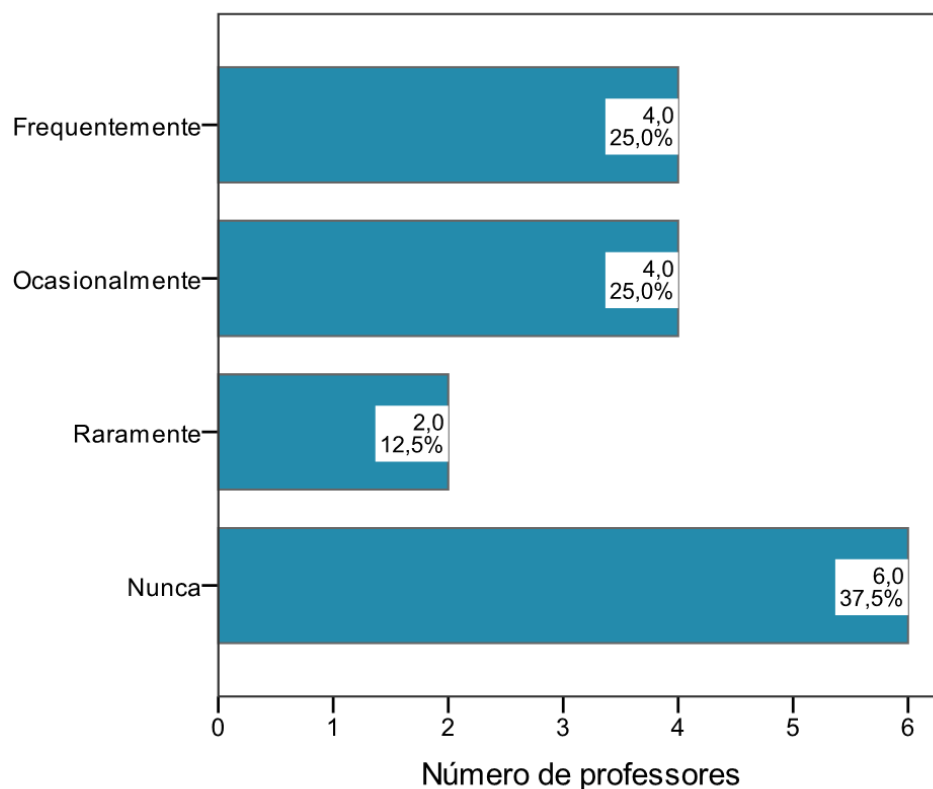


Figura 43. Frequência de realização de reuniões para debater novas estratégias ou modalidades de AE segundo os docentes titulares de turma.

Contrariamente, outros docentes, quando questionados sobre a realização de reuniões para debater novas estratégias e/ou modalidade de AE, tiram uma diferente ilação da questão, entendendo que estão a ser questionados sobre a realização de reuniões específicas ou extraordinárias sobre esta temática e, assim sendo, visto que estas não se realizam, afirmam que “nunca” ou “raramente” são realizadas reuniões para debater este tema.

(...) é sempre importante reunirmos e realizarmos debates, eu nem digo tanto debates, digo até mais realização de reuniões para realmente vermos as necessidades e(...) a falta que realmente faz o AE, para realmente conseguirmos arranjar mais estratégias (...).
(Professor n.º 1, docente titular de turma, Escola B)

No caso dos docentes de apoio educativo, a situação é em tudo semelhante, visto que metade dos docentes afirma que estas reuniões/debates ocorrem frequentemente, enquanto a outra metade afirma que “nunca” ocorrem (Figura 44). Ao analisar o cruzamento entre as variáveis independentes e as respostas obtidas (Figuras 134 e 135 – Anexo 2), verificamos que os docentes que têm o AE como função única e que prestam esse apoio nas três escolas do agrupamento afirmam que estas reuniões nunca ocorrem, mas que a realização das mesmas seria importante, “(...) porque às vezes há um bocado de falta de comunicação e às vezes até dúvidas que surgem e achava que era importante maior partilha e maior debate de situações, acho que sim, que é importante.” (Professor n.º 1, professor de apoio educativo, Escolas A, B e C), “(...) eu acho que as reuniões são importantes e , (...) a troca de experiências, (...) de vivências (...)” (Professor n.º 2, professor de apoio educativo, Escolas A, B e C).

Os docentes que conciliam a função do AE com a de coordenação dizem que estas ocorrem frequentemente, não havendo qualquer outra relação que possa ser estabelecida entre os resultados e as outras variáveis independentes em estudo. Esta constatação leva-nos a reforçar a ideia que estamos perante diferentes perspectivas da mesma situação, em que os docentes que acumulam funções de coordenação às de AE parecem ter uma perspectiva diferente da dos restantes docentes de apoio educativo (Figura 135 – Anexo 2). Tal poderá suceder como consequência do cargo que ocupam, que os obriga a estarem actualizados não apenas em termos de mecanismos e processos de funcionamento do agrupamento, mas também em termos legislativos, o que lhes traz uma visão mais esclarecida e abrangente da situação.

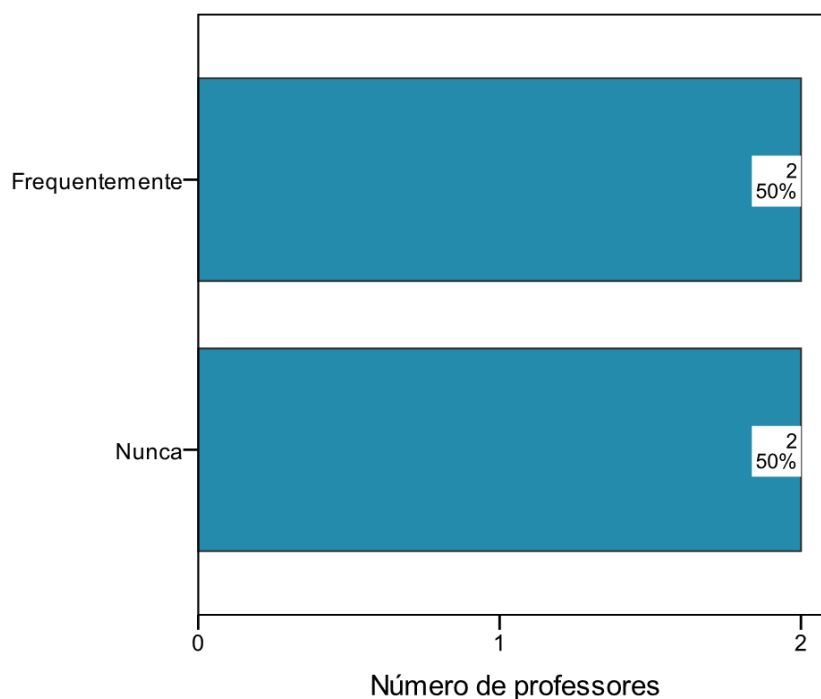


Figura 44. Frequência de realização de reuniões para debater novas estratégias ou modalidades de AE segundo os professores de apoio.

Em suma:

Neste domínio do referencial de avaliação, procurámos recolher as opiniões dos docentes e encarregados de educação no que se refere à oferta educativa em matéria de AE. No sentido de concretizar este objectivo, questionamos os encarregados de educação, os docentes titulares de turma e de AE sobre a adequação das estratégias implementadas às necessidades dos alunos, tendo verificado que, no geral, todos classificam positivamente a oferta educativa e que as diferenças encontradas não podem ser associadas directamente às variáveis independentes estudadas. Foi-nos ainda possível constatar que, quando solicitados para dar sugestões de melhoria, em nenhum momento foram referidas alternativas em termos de oferta educativa. As sugestões mencionadas pelos docentes enquadram-se noutros domínios do referencial de avaliação, o que nos leva a concluir que este não parece ser, no Agrupamento *Alfa*, um dos domínios condicionantes do sucesso dos AE. Tal facto, dever-se-á não apenas, aos processos adoptados pelo agrupamento, mas, também, ao trabalho realizado pelos docentes de apoio educativo que têm este indicador enquadrado nas suas funções.

No sentido de aprofundar esta questão, solicitámos aos docentes que nos indicassem a frequência com que são realizadas reuniões e/ou debates para trocar experiências e opiniões que conduzam ao delinear de novas estratégias de apoio, ou seja, que culminem com a diversificação de estratégias de forma a suprir as necessidades dos alunos. Obtivemos neste item respostas ambíguas, visto que as reuniões de Departamento e de Conselho de docentes titulares de turma são encaradas por alguns docentes como oportunidades para esta troca de ideias e para o delinear de estratégias, enquanto outros defendem a realização de reuniões específicas para este fim.

Em termos legais, nada obriga à realização destas reuniões, mas nunca é demais lembrar que uma das funções dos docentes de apoio educativo se prende com a diversificação de estratégias e modelos educativos e que esta diversificação só poderá ser vantajosa no auxílio aos alunos que beneficiam de apoio. Neste sentido, poderão constituir uma acção de melhoria passível de ser implementada, o que poderia até retirar alguma sobrecarga das reuniões de Departamento, visto que são referidas como competências do Departamento algumas premissas relacionadas com a diversificação da oferta educativa.

Tabela 16

Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria propostos para o subdomínio avaliado.

Aspectos Positivos	Aspectos a Melhorar	Acções de melhoria
O debate de questões associadas à diversificação de estratégias nas reuniões de Departamento	O incrementar, entre os docentes, da frequência do debate de novas estratégias a implementar	Realizar reuniões específicas para debater cada plano de apoio de forma a diversificarem-se estratégias. Nestas reuniões deverão participar todos os docentes implicados directamente nos apoios e convidados cuja contribuição pareça oportuna
	Procura no ambiente externo ao agrupamento de recursos passíveis de serem utilizados e que possam permitir a diversificação da oferta educativa em termos de apoios	Estabelecer parcerias externas que permitam diversificar as estratégias de AE

3 | Gestão dos AE

3.1 | Adequação dos recursos humanos, materiais e físicos às necessidades de funcionamento dos AE

e

3.2 | Adequação da carga horária dos AE às necessidades dos alunos.

Avalie os recursos humanos, materiais e espaço físico disponíveis para os AE e a forma como respondem às necessidades existentes.

Quando solicitamos aos docentes que classificassem os recursos humanos e materiais disponíveis numa escala de “insuficiente” a “muito bom”, foi claro que um dos parâmetros se destacava dos outros pela negativa: o “número de professores responsáveis pelo AE” foi classificado de “insuficiente” por todos os docentes titulares de turma (Tabela 17) e por metade dos docentes de apoio educativo que responderam ao questionário, tendo os restantes classificado este item de “suficiente” (Tabela 18).

Quando examinamos as entrevistas, observamos que a insuficiência de recursos humanos é constantemente referida por todos os entrevistados, à qual se associa o elevado número de alunos por grupo e a carga horária diminuta.

(...) os grupos de alunos que têm apoio, há grupos grandes, há grupos de quatro alunos, por exemplo. Em 90 minutos de AE que às vezes é só uma vez por semana quase que não se reflecte. Muitas vezes de níveis diferentes, nem sempre são do mesmo nível. E às vezes dentro da mesma turma, com (...) lá está (...) com níveis diferentes e com tarefas diferentes o que dificulta ainda mais. (Professor n.º 1, professor de apoio educativo, Escolas A, B e C)

Segundo o professor n.º 11 (docente titular de turma, Escola A), “se os professores também são poucos, pronto, tudo se coaduna para que achemos que realmente não são suficientes, é falta de professores, falta de horas para estar com os alunos, andar nas substituições (...)”

Dada a polémica levantada no que concerne a este parâmetro, cabe lembrar que, tal como foi mencionado por alguns docentes e pelo elemento da Direcção do agrupamento entrevistado, existe uma fórmula para o apuramento do número de horas de AE que o 1.º ciclo do agrupamento dispõe.

(...) existe uma fórmula que nos permite calcular o número de docentes que podemos requisitar por cada agrupamento e essa fórmula envolve todos os alunos, supostamente todos os alunos têm direito a ter um professor, se há um aluno que não tem, matematicamente o que tem está a usufruir da parte do outro que não tem, ou seja, matematicamente aquela minoria que tem apoio tem muito mais apoio do que devia ter, porque há uma maioria que não tem (...) agora em termos de necessidades eu sei que às vezes fica aquém, porque são crianças que necessitam deste apoio, é fundamental na maior parte das vezes, não apenas a parte pedagógica como também a disponibilidade de um professor estar ali com ele, desenvolve outro género de competências que o aluno às vezes precisa, um carinho, uma atenção, que num grande grupo se calhar nem revela essa necessidade. (elemento da Direcção do agrupamento).

A alínea 4 do artigo 12º do Despacho n.º 19117/2008 explicita que:

Para apoio educativo aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os agrupamentos com escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico podem dispor de um crédito de horas lectivas semanal calculado de acordo com a seguinte fórmula, devendo o valor obtido ser arredondado para a unidade, por defeito:

$$\frac{\text{Número de turmas do 1.º ciclo} \times 25}{10}$$

10

No 1.º CEB “estas horas e funções são atribuídas aos docentes existentes na escola sem turma atribuída ou com horários com insuficiência de tempos lectivos e aos docentes que exercem funções de avaliação de outros docentes e que não têm turma atribuída (...)” (alínea 5 do artigo 12º do Despacho n.º 19117/2008), sendo que “o recurso à contratação de outros professores para AE apenas pode acontecer quando a componente lectiva dos docentes referidos no número anterior se encontrar preenchida e existam horas disponíveis no crédito referido no n.º 4” (alínea 5 do artigo 12º do Despacho n.º 19117/2008). Assim sendo, as horas disponíveis para o AE são distribuídas primeiramente pelos docentes do agrupamento com disponibilidade de tempos lectivos e, posteriormente, se os recursos disponíveis forem insuficientes, o agrupamento recorrerá à contratação de mais docentes, até ao limite de horas ditado pela fórmula descrita anteriormente.⁴

⁴ A análise dos dados recolhidos relativamente ao parâmetro “carga horária” será realizada posteriormente, visto no questionário existir uma questão específica para o mesmo.

Ao observarmos a avaliação dada pelos docentes titulares de turma relativamente aos restantes parâmetros, percebemos que todos, excepto o parâmetro “Manuais escolares”, foram classificados de “insuficiente” por pelo menos três docentes e que apenas o parâmetro “Formação dos professores e técnicos responsáveis pelo AE” recebe a avaliação de “muito bom”, neste caso de dois docentes (Tabela 17).

No que se refere aos docentes de apoio educativo, apenas para os parâmetros “Manuais escolares” e “Livros para apoio ao estudo e para realização de trabalhos”, surge a avaliação de “muito bom”, dada por um docente, enquanto o “insuficiente” surge associado a todos os restantes parâmetros, sendo atribuído por pelo menos um docente (Tabela 18).

Os parâmetros “Documentação relativa a estratégias de AE” e “Documentação referente a necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem” foram avaliados como “insuficientes” por vários docentes tanto de AE como titulares de turma. Tal facto levou-nos a questionar os professores bibliotecários sobre a existência, ou não, destes materiais nas bibliotecas do agrupamento, tendo sido informados pelos mesmos que nas bibliotecas do 1.º ciclo este tipo de materiais é reduzido ou inexistente e que, apesar de na biblioteca da sede de agrupamento existirem livros subordinados a esta temática, estes na sua maioria destinam-se aos 2.º e 3.º ciclos. Por outro lado, fomos dados a conhecer que nenhum dos livros disponíveis havia sido, até à data, requisitado por nenhum docente do 1.º ciclo.

Fomos ainda informados sobre a intenção de lançar, no início do próximo ano lectivo, pela BE, de uma campanha de divulgação de sites com material sobre necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem. Visto um dos objectivos da BE, definido no RI, ser o de “possibilitar a plena utilização dos recursos existentes e dotar as escolas de um fundo documental adequado às suas reais necessidades” (ponto 2 do artigo 85.º do RI), nem sempre a concretização deste objectivo deverá acarretar custos para o agrupamento, como acontece com a acção referida no início deste parágrafo que, apesar de se mostrar útil, mais não implica que o trabalho conjunto dos agentes educativos no sentido de conseguir reunir o maior número possível de sites com materiais referentes a necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem.

No que respeita especificamente ao item “espaço físico destinado ao AE” e apesar de a avaliação estar distribuída entre “bom” e “insuficiente”, tanto nos docentes titulares de turma como de AE, foi ainda referido por um docente titular de turma que: quando o apoio ao aluno é prestado num espaço exterior ao da sala de aula, muitas vezes o mesmo ocorre na biblioteca da escola, onde por vezes outros alunos estão a realizar outras actividades, o que, segundo o mesmo, não se constitui como um aspecto positivo nem para os alunos que beneficiam do apoio, nem para os outros que lá estão a realizar outras actividades.

(...) devido às condições da escola o apoio é dado na biblioteca, portanto a biblioteca é o nosso centro de recursos,(...) pode acontecer de estar lá outros alunos a fazer outras actividades, não acontece muito, mas pode acontecer porque temos a biblioteca, era necessário termos um espaço mais reservado para esse efeito, já aconteceu (...) também às vezes, agora acho que não está a acontecer (...) temos duas professoras, (...) e então já aconteceu termos a professora R a dar apoio e a professora S ao mesmo tempo, na biblioteca. Na altura, duas professoras de apoio a dar ao mesmo tempo, no mesmo espaço, também não acho muito (...) positivo. (Professor n.º 9, docente titular de turma, Escola C)

Tabela 17

Avaliação dos recursos humanos e materiais por escola, segundo os docentes titulares de turma⁵.

Recursos		Escola			Total
		A	B	C	
Manuais escolares	suficiente	2	1	1	4
	Bom	3	4	1	8
	Total	5	5	2	12
Livros para apoio ao estudo e para	insuficiente	2	1	1	4

⁵ Apenas surgem referenciadas as avaliações se estas foram atribuídas por pelo menos um docente, caso contrário não constam da tabela.

realização de trabalhos	suficiente	1	0	0	1
	bom	2	4	1	7
	Total	5	5	2	12
Documentação relativa a estratégias de AE	insuficiente	3	0	1	4
	suficiente	1	2	1	2
	bom	1	3	0	4
	Total	5	5	2	12
Documentação referente a necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem	insuficiente	3	0	2	5
	suficiente	1	5	0	6
	bom	1	0	0	1
	Total	5	5	2	12
Espaço físico destinado ao AE	insuficiente	1	1	1	3
	suficiente	2	3	1	6
	bom	2	1	0	3
	Total	5	5	2	12
Número de professores responsáveis pelo AE	insuficiente	5	5	2	12
	Total	5	5	2	12
Formação dos professores e técnicos responsáveis pelo AE	insuficiente	2	0	1	3
	suficiente	1	0	0	1

bom	2	3	1	6
muito bom	0	2	0	2
Total	5	5	2	12

Surge ainda referenciada por alguns docentes e outros agentes educativos entrevistados a importância da formação e perfil específicos dos docentes de apoio educativo: “ (...) deviam estar mais sensibilizados para necessidades, não digo só educativas especiais, necessidades educativas, (...) saber, é como digo, saber lidar com cada um dos alunos.” (elemento da Direcção do agrupamento); “ (...) eu acho que era pertinente que o professor de apoio educativo pudesse ter na manga mais estratégias, mais trunfos, poder, portanto, ter uma formação mais especializada a esse nível” (Professor n.º 4, docente titular de turma, Escola B).

Além dos parâmetros referidos anteriormente, quase todos os docentes entrevistados referem como aspecto negativo as várias valências dos docentes de apoio educativo, principalmente a realização de substituições dos docentes titulares de turma quando este falta, o que leva a que o professor de apoio educativo que faz a substituição não dê o apoio. Relativamente a este aspecto há que relembrar que, apesar de isto conduzir a descontinuidade nos apoios e, deste modo, a um menor rendimento dos mesmos, a definição de professor de apoio educativo, segundo o Despacho n.º 105/97 de 1 de Junho, preconiza que este docente “tem como função prestar AE à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos humanos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem”. Há ainda a acrescentar relativamente a esta temática que o professor de apoio educativo é para o agrupamento um recurso ao seu serviço, tal como surge explícito na declaração do elemento da Direcção entrevistado, no que concerne a este ponto.

Quando um professor de apoio educativo falta, o aluno ficou automaticamente prejudicado e às vezes não é possível compensar o aluno e o docente titular de turma queixa-se e com razão, mas se fosse provavelmente ao contrário não iria dar horas extras (...) Sim, nós consideramos o professor de apoio educativo um recurso do agrupamento, consideramos nós e penso que consideram todos (...) então o que é que

acontece, por vezes, a professora de apoio tem naquele dia marcado o apoio para dois ou três alunos e falta uma professora titular de turma, perante as prioridades que temos que defender e que defendemos logo no início do ano, tem prioridade aquela turma que está sem professora, os vinte e tal alunos, perante os outros três, ou quatro, ou cinco, mas é óbvio que não conseguimos compensar todos,(...) o ideal é que os professores não faltassem, mas somos todos humanos. (elemento da Direcção do agrupamento)

Este depoimento vai ao encontro da alínea a) do ponto 3 do Despacho n.º 105/97 de 1 de Julho, onde é definido o conceito de professor de apoio educativo e preconizada, para estes, uma função muito ampla, que engloba várias valências. Entre essas funções, está a de realizar a substituição de outros docentes, na medida em que esta situação é prioritária em relação ao AE.

Os parâmetros “Manuais escolares” e “Livros para apoio ao estudo e para realização de trabalhos” foram os que melhor avaliação obtiveram e também os que não foram por nenhuma vez referenciados negativamente nas entrevistas, tal facto, poderá ser justificado não apenas com a existência de tal material nas escolas, mas também com o argumento apresentado pelo elemento da Direcção na sua entrevista, quando questionado sobre a temática.

(...) Agora, penso que, como é minha perspectiva, como já te disse, que cada apoio é um apoio, o próprio professor se deve munir de (...) fichas adequadas para aquele aluno, de tudo isso (...) isso pela minha experiência não se encontra em manual nenhum, temos que ser nós docentes a criar esse material, essa vastidade de materiais.

Deste modo, o facto de os professores muitas vezes construirem os seus próprios materiais, ou de recorrerem a materiais disponibilizados por outros colegas, quer directamente, quer através da internet, e também ao facto de as editoras enviarem exemplares para as escolas, poderá permitir um investimento menor do agrupamento neste parâmetro, sem que tal tenha consequências negativas no funcionamento dos AE.

Relativamente à influência das variáveis independentes nos resultados da avaliação de recursos humanos e materiais: parece-nos que a que terá maior influência será a variável “Escola”, na medida em que, por exemplo, o espaço onde decorre o apoio, quando prestado num espaço exterior à sala de aula, difere de escola para escola, assim como os documentos, livros e manuais disponíveis (Tabela 27 – Anexo 1; Tabela 30 – Anexo 2).

Tabela 18

Avaliação dos recursos humanos e materiais, segundo os docentes de apoio educativo, considerando a variável independente “Escola”.

Recursos		Escola			
		A	B	A, B e C	Total
Manuais escolares	Suficiente	1	0	1	2
	Bom	0	0	1	1
	Muito bom	0	1	0	1
	Total	1	1	2	4
Livros para apoio ao estudo e para realização de trabalhos	Suficiente	0	0	1	1
	Bom	1	0	1	2
	Muito bom	0	1	0	1
	Total	1	1	2	4
Documentação relativa a estratégias de AE	Insuficiente	1	0	1	2
	Bom	0	1	1	2
	Total	1	1	2	4
Documentação referente a necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem	Insuficiente	1	0	1	2
	Bom	0	1	1	2
	Total	1	1	2	4
Espaço físico destinado ao AE	Insuficiente	0	0	1	1

	Suficiente	1	0	0	1
	Bom	0	1	1	2
	Total	1	1	2	4
Número de professores responsáveis pelo AE	Insuficiente	1	0	1	2
	Suficiente	0	1	1	2
	Total	1	1	2	4
Formação dos professores e técnicos responsáveis pelo AE	Insuficiente	0	0	1	1
	Suficiente	1	0	0	1
	Bom	0	1	1	2
	Total	1	1	2	4

Tem conhecimento sobre o número de horas de AE de que o seu educando beneficia?

Considera que o número de horas destinadas ao AE do seu educando é:

Na Figura 45, é representada a relação entre o conhecimento do tempo de AE pelos encarregados de educação e a opinião que estes têm sobre a suficiência desse tempo. Assim, analisando os resultados, constatamos que a maioria dos respondentes que conhecem o tempo de apoio dos educandos considera que a carga horária de apoio é “boa” (16 encarregados de educação), seguindo-se o grupo que considera a carga horária “insuficiente” (7 encarregados de educação), 5 encarregados de educação consideram-na “muito boa” e quatro “suficiente”. Analisando o grupo que respondeu não conhecer a carga horária do AE do seu educando, podemos constatar que maioritariamente responderam que esta é “suficiente” (4 encarregados de educação) e os restantes que é “muito boa” (2 encarregados de educação). Perante os

dados apresentados, é necessário questionar as respostas obtidas pelo questionamento dos encarregados de educação que afirmam desconhecer a carga horária de AE do seu educando, visto que se a desconhecem como poderão avaliá-la. A única suposição que nos ocorre é esta conclusão ser retirada tendo em conta os efeitos dos AE no rendimento escolar dos educandos, mas é também necessário equacionar a possibilidade de um cenário em que os encarregados de educação tenham respondido sem terem em consideração nenhum factor condicionador desta avaliação.

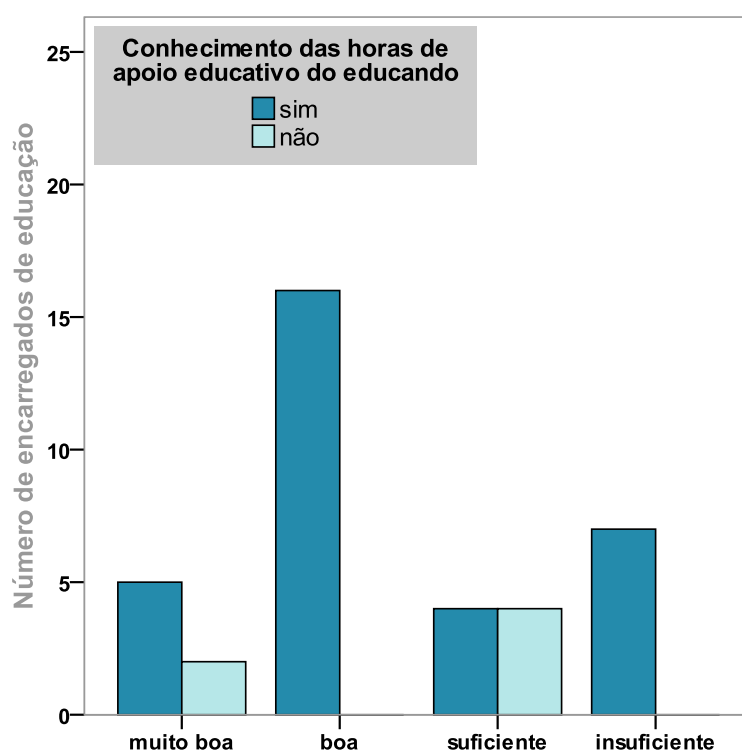


Figura 45. Adequação da carga horária de AE segundo os encarregados de educação.

Analisada a relação entre a variável independente “escola” e os resultados obtidos relativamente ao conhecimento da carga horária do AE do educando, não foi possível estabelecer uma relação entre ambos. No que se refere à adequação da carga horária do AE, apesar de não se poder dizer que existe uma relação entre a avaliação dos encarregados de educação e a variável independente “escola”, é notório na figura que apenas na escola C a carga horária do apoio tem uma avaliação igual ou superior a “boa” e que somente na escola A a carga horária do apoio não recebe a

classificação de “muito bom”. Apesar de estes resultados, parece-nos que os mesmos estarão mais associados a especificidades de cada caso do que à variável “escola”.

Considera que a carga horária dos AE é:

Quando questionados directamente relativamente à carga horária dos AE, 91,7% dos docentes titulares de turma consideram que esta é “insuficiente”, sendo que apenas um docente a classifica de “boa” (Figura 46).

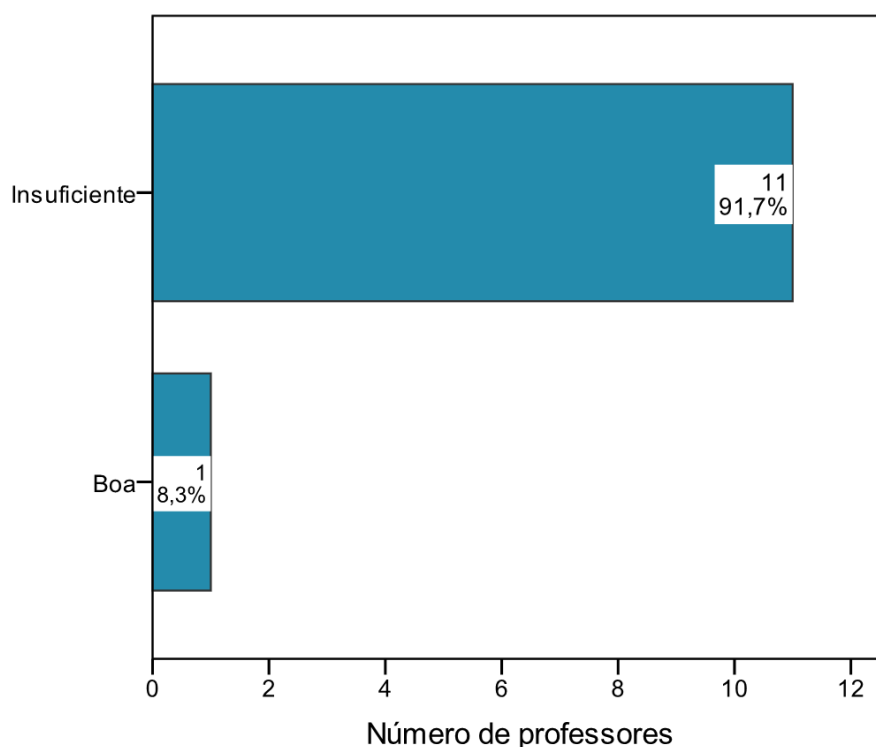


Figura 46. Opinião dos docentes titulares de turma sobre a carga horária dos AE.

Nas entrevistas relativamente a este assunto, foi referido pelo professor n.º 16 (docente titular de turma, Escola A) que:

(...) é destinada pouca carga horária aos AE, aos meninos que estão sinalizados nos AE, essa carga horária muitas vezes é só para fazer de conta, porque depois na prática esse resultado é quase ineficaz, porque é pouco tempo,(...) o menino vem ser apoiado

pelo professor uma vez por semana, depois quando vem cá o professor outra vez(...) não há seguimento, (...) é pouco tempo, pronto, é pouco tempo (...),

sendo ainda mencionado pelo professor n.º 3 (docente titular de turma, Escola B) que o “(...) tempo dedicado a cada aluno é que eu acho que é reduzido e daí também se calhar o défice de pessoal.”

Constatou-se, quando analisada a relação entre as variáveis independentes em estudo e os resultados observados, que o docente que considerou que a carga horária dos apoios era “boa” é contratado e lecciona na escola B (Figura 81 – Anexo 1), podendo este resultado associar-se às necessidades específicas dos seus alunos e não ao panorama geral do 1.º ciclo do Agrupamento *Alfa*, visto que os restantes docentes de todas as escolas classificaram de “insuficiente” a carga horária dos AE.

Há ainda a considerar que, apesar de termos sinalizado esta resposta num questionário, em nenhuma das entrevistas realizadas foi referido pelos docentes a carga horária dos AE como “boa”, sendo esta classificada de “insuficiente” por todos os docentes titulares de turma entrevistados.

Há meninos que têm muito poucas horas de apoio, muito pouco tempo de apoio, em virtude de ao longo do ano e até à interrupção do Carnaval serem sinalizados mais miudos com necessidades de apoio e portanto o tempo de apoio é realmente, manifestamente, insuficiente para aqueles alunos que revelam muitas dificuldades. (Coordenador do Conselho de docentes titulares de turma)

No caso dos docentes de apoio educativo, 50% consideraram que a carga horária é insuficiente, 25% que é “suficiente” e os restantes 25% que é “boa” (Figura 47). A análise da possível influência das variáveis independentes sobre os resultados, permitiu-nos verificar da impossibilidade de estabelecer uma relação directa entre ambas (Figuras 138 e 139 – Anexo 2).

Pela análise do conteúdo das entrevistas dos docentes, constatamos que a carga horária deficitária dos AE está incluída num “pacote” no qual estão também presentes o número reduzido de docentes de apoio educativo tendo em conta o número de alunos com necessidades. Segundo os docentes titulares de turma e de AE, o número alargado de alunos com necessidade de apoio conduz a grupos de AE extensos que se traduz num défice de apoio prestado a cada aluno. Em concordância com esta ideia, surge o depoimento dado pelo professor n.º 1 (docente titular de turma, Escola B) na

sua entrevista, onde afirma que “(...) cada professor cada vez mais, professores que estão com o apoio, cada vez mais têm um número elevado de alunos a que não conseguem dar vazão”.

Mais uma vez, e perante tais resultados, cabe-nos lembrar que o crédito de horas de AE atribuído ao 1.º ciclo do agrupamento é calculado a partir de uma fórmula presente na alínea 4 do artigo 12º do Despacho n.º 19117/2008 e que foi referida anteriormente.

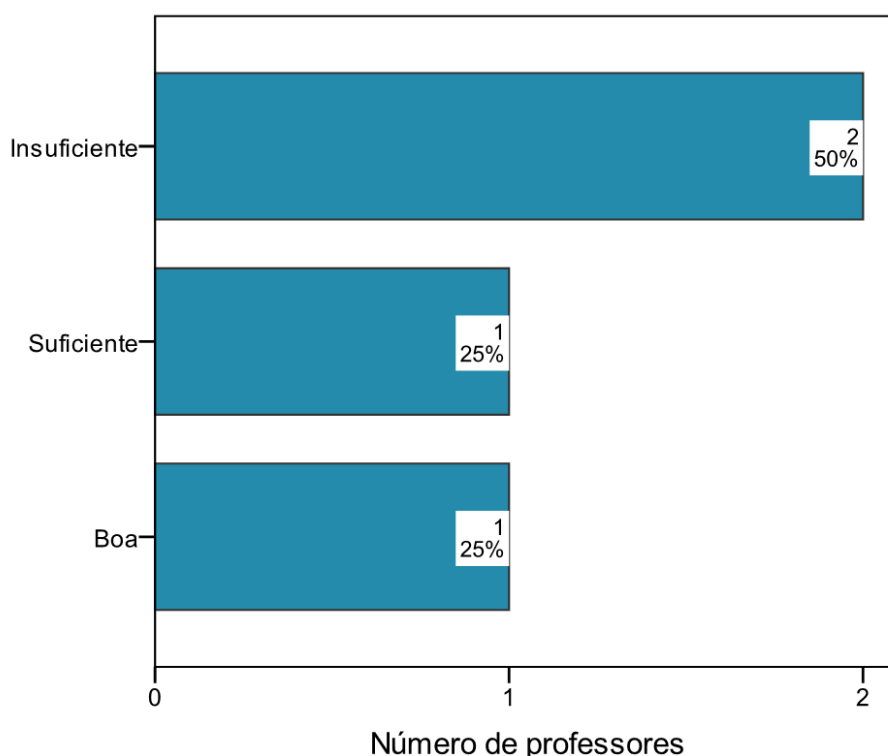


Figura 47. Opinião sobre a carga horária destinada aos apoios segundo os docentes de apoio educativo.

Costuma frequentar acções de formação subordinadas à temática dos AE, necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais?

Na Figura 48A estão representadas as respostas dos docentes quando questionados sobre a frequência de acções de formação subordinadas à temática dos

AE, necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais. Assim, verificamos pela figura que uma maioria de 56,3% dos docentes titulares de turma afirma que “não” costumam frequentar estas acções de formação, enquanto 43,8% afirma que “sim” frequenta ou frequentou acções de formação subordinadas a esta temática. Dos que responderam “sim”, 14,3% afirma que estas acções de formação são, ou foram, facultadas pelo agrupamento. Contrariamente, 85,7% afirma que as mesmas “não” foram disponibilizadas pelo agrupamento (Figura 49 A).

Quanto aos docentes de apoio educativo, 50% afirmam que costumam frequentar acções de formação subordinadas a esta temática, enquanto os restantes 50% afirma que não as costuma frequentar (Figura 48B). Dos que afirmam frequentar estas acções de formação 100% refere que estas não foram facultadas pelo agrupamento (Figura 49B).

O representante do órgão directivo, quando questionado sobre o facultar, pelo agrupamento, de acções de formação aos docentes refere que “Não podemos obrigar ninguém, eu acho que isso parte de dentro para fora e não de fora para dentro (...)” (elemento da Direcção do agrupamento).

Analisando a possível relação entre os resultados obtidos e as variáveis independentes em estudo verificamos que todos os docentes titulares de turma contratados afirmam frequentar acções de formação subordinadas à temática, enquanto que no caso dos docentes titulares de turma efectivos apenas dois docentes num total de onze confirma a frequência destas acções. Quanto à variável “escola” não parece interferir com os resultados obtidos (Figura 91 – Anexo 1).

Analisando a mesma situação relativamente ao facultar da formação pelo agrupamento, verificamos que no caso dos docentes titulares de turma, o professor que afirmou ter sido o agrupamento a facultar a formação é contratado e lecciona na escola A (Figura 92 – Anexo 1).

No caso dos docentes de apoio educativo, realizou-se também a análise sobre a influência tida pelas variáveis independentes sobre os resultados obtidos, tendo-se constatado que todos os docentes de apoio educativo que afirmam frequentar acções de formação são efectivos sendo que um deles conjuga a função do AE com a coordenação de uma estrutura do agrupamento, não sendo sugerido pelos dados

recolhidos qualquer relação entre as variáveis “escola” e “função” e os resultados obtidos (Figuras 140 e 141 – Anexo 2).

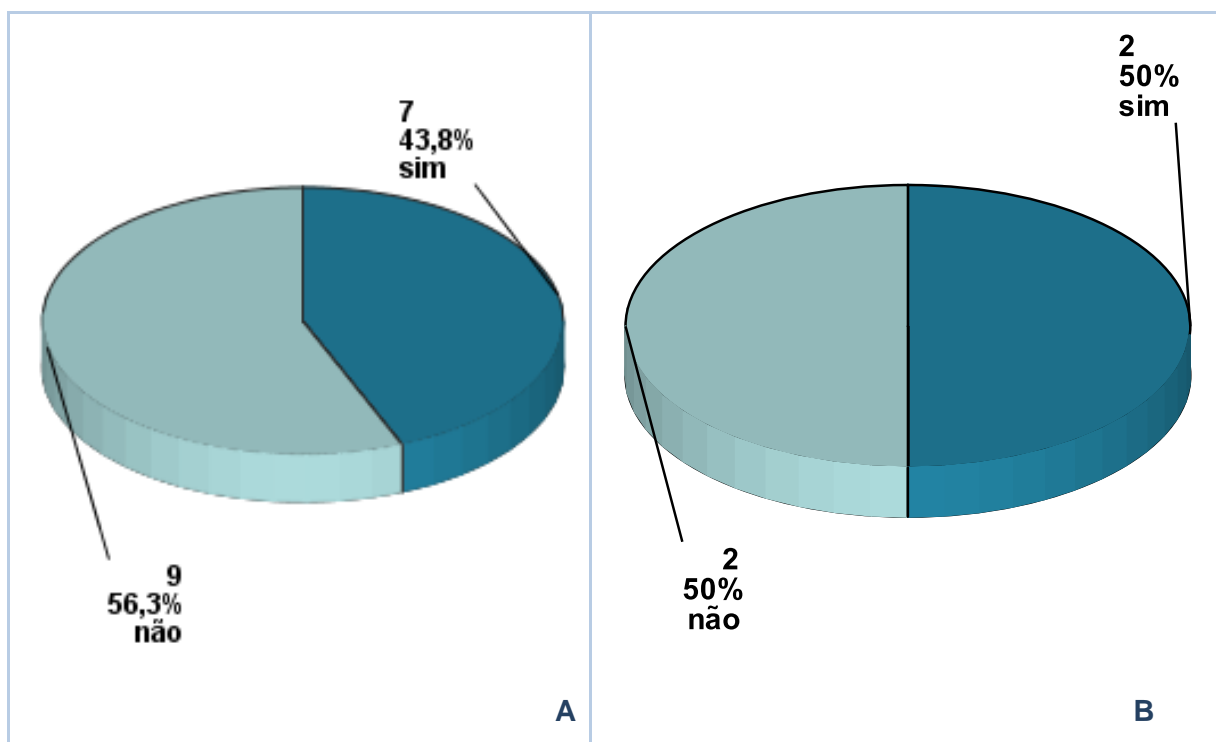


Figura 48. Frequência de acções de formação por parte dos docentes titulares de turma (A) e de AE (B).

Procurando aprofundar a questão, nas entrevistas, os docentes foram questionados sobre a importância que davam à necessidade de formação específica por parte dos docentes de apoio educativo. Pela análise das respostas obtidas, pode verificar-se que apenas dois docentes titulares de turma valorizam essa formação, sendo expresso por um desses docentes que:

(...) acho que os professores do AE deveriam ter uma formação específica, porque há muitos meninos que estavam primeiro sinalizados para o apoio especial, deixaram de o ser e agora estão a ser apoiados pelos professores do AE e alguns meninos têm dificuldades de aprendizagens específicas, (...) acho que o professor do AE devia ter uma formação mais específica. Nós na nossa formação como professores também temos formação em determinadas (...) dificuldades de aprendizagem específicas mas devia ser mais aprofundada e acho que havia de haver uma formação específica para os professores do AE, porque penso que assim o apoio também seria muito mais eficaz, porque neste momento o professor do AE faz um bocado o papel do professor (...) do

ensino ensino especial, que fazia há uns anos atrás, porque ele está com esses alunos também, está-lhe a dar apoio, deixaram de ter apoio pelo professor do ensino especial e no fundo quem está agora a orientar estes meninos, a apoiar estes meninos é o professor dos AE e acho que era importante ele ter formação específica, acho que era importante e acho que assim os AE seriam muito mais eficazes. (Professor n.º 16, docente titular de turma, Escola A)

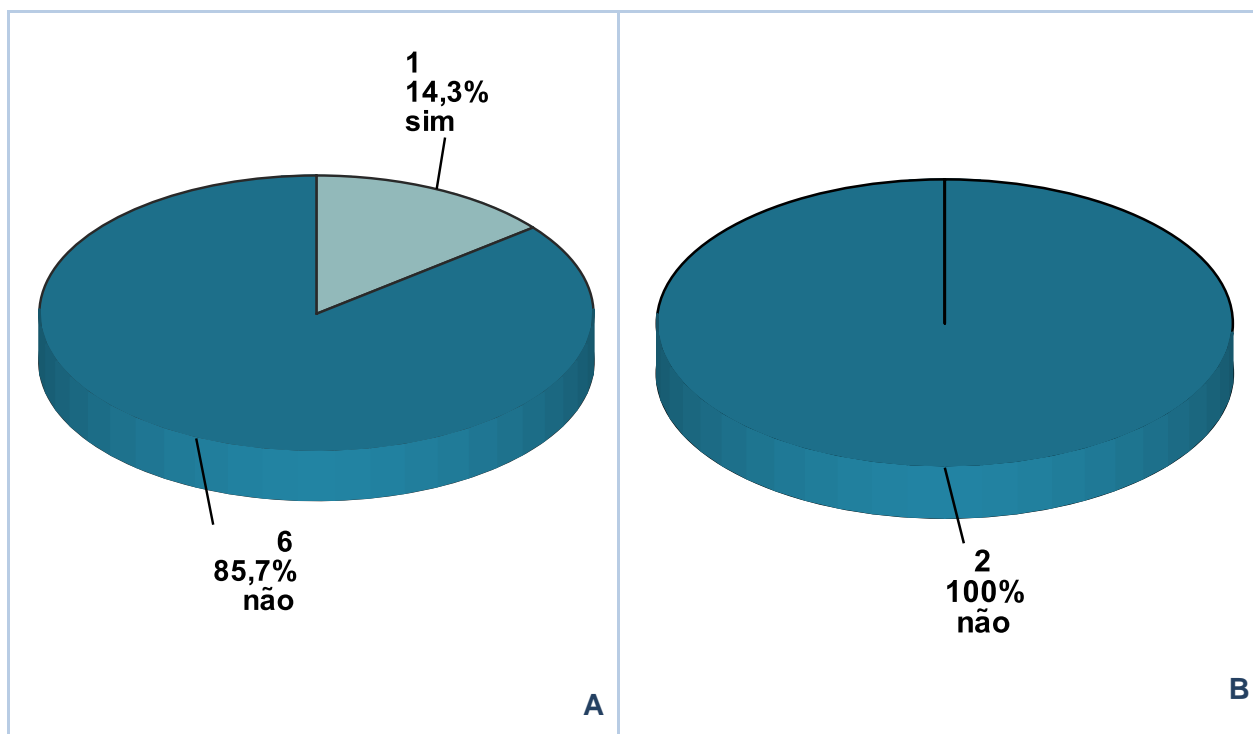


Figura 49. Acções de formação facultadas pelo agrupamento, segundo docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).

Segundo a maioria dos docentes, “ (...) a formação base é suficiente para dar apoio, como é suficiente para dar as aulas aos alunos em geral.” (Professor n.º 2, docentes de apoio educativo, Escolas A, B e C), “(...) senão estamos a criar demasiadas gavetas.” (Professor n.º 8, docente titular de turma, Escola C). Em consonância com estas opiniões, surge a alínea 1 do art. 12º do despacho n.º 19117/2008 que preconiza que “o AE deve, sempre que possível, ser prestado pelo docente titular de turma ou disciplina”. Perante tais argumentos, a importância ou não da formação específica colocar-se-á para todos os docentes e não apenas para os que prestam AE.

Uma opinião ligeiramente distinta das anteriores foi defendida pelo elemento da Direcção entrevistado que afirmou que os docentes de apoio educativo “ (...) deviam estar mais sensibilizados para necessidades, não digo só educativas especiais, necessidades educativas, (...) saber, é como digo, saber lidar com cada um dos alunos (...) permite (...) que seja realizada aquela grande quimera do apoio individualizado (...)” (elemento da Direcção do agrupamento).

Em suma:

Dos parâmetros avaliados, o “número de professores responsáveis pelo AE” foi aquele que por mais vezes foi classificado negativamente pelos docentes, sendo também o que mais vezes foi referido nas entrevistas como o “grande” problema dos AE. Segundo os docentes, o facto de existirem poucos recursos humanos para os AE e dos que existem terem a seu cargo diversas valências e de o número de alunos com necessidades de AE ser elevado, impede uma maior eficácia dos AE. Apesar de esta constatação, é necessário ter em consideração que existe uma fórmula de determinação do crédito de horas de AE a distribuir para o agrupamento, sendo que estas horas destinam-se a todos os alunos do 1.º ciclo do agrupamento. Perante isto, e estando essas horas distribuídas, como poderá ser colmatado este problema? As fórmulas matemáticas têm uma característica predominante, são exactas e, por isso, cegas, não têm em conta as restantes variáveis, ou seja, coloca-se em prática aquilo que é determinado por uma fórmula, esquecendo o cariz social que rodeia a escola e implementando nela o resultado que surge de uma ciência exacta, a matemática. Neste aspecto, e parecendo que pouco ou nada haverá a fazer, há que encontrar estratégias alternativas que complementem os recursos que são fornecidas pelo Ministério da Educação; uma das hipóteses poderia ser procurar estabelecer parcerias com empresas e entidades locais que pudessem financiar ou facultar recursos humanos que complementassem os já existentes.

No que se refere a documentos e/ou livros sobre a temática dos AE, constatamos que, apesar de não existir muita oferta, a procura também não é acentuada. Tal poderá dever-se a vários factores: os docentes terem conhecimento da não existência destes recursos e como tal, não os procuram, à consulta dos mesmos na internet ou ainda à

aquisição destes materiais para uso pessoal. Neste aspecto, possíveis acções de melhoria seriam: a criação da lista de sites com materiais subordinados a esta temática (como havia sido referido pela professora bibliotecária); a criação de um catálogo *on-line* que permitisse aos docentes consultar os títulos disponíveis na BE; a assinatura de revistas sobre a temática de forma a permitir aos docentes do agrupamento aceder a estes recursos *on-line*.

Relativamente ao espaço físico destinado ao AE, sempre que o apoio seja facultado fora da sala de aula, tal devia ocorrer num espaço especialmente criado para o efeito, com materiais disponíveis e com um meio envolvente adequado.

Os parâmetros associados a manuais escolares e livros de apoio ao estudo não parecem constituir-se como um entrave ao bom funcionamento dos AE. Contudo, convém manter o acompanhamento relativamente a estes itens de forma a que mantenham uma avaliação positiva.

Por último, resta-nos fazer referência ao parâmetro respeitante à formação e perfil dos docentes de apoio educativo, dizendo que, maioritariamente, os docentes, considerarem que a formação base é suficiente para prestar AE aos alunos com essa necessidade. Apesar disso, foi referido por alguns, nas entrevistas, que seria importante que os docentes de apoio educativo frequentassem acções de formação subordinadas à temática e que o ideal seria essas acções serem facultadas pelo agrupamento em que leccionam. Foi ainda referido pelo elemento da Direcção entrevistado que não apenas a formação é importante, mas também o perfil do professor de apoio educativo é um factor preponderante, pois, segundo o mesmo, os docentes de apoio educativo deviam estar mais sensíveis às necessidades dos alunos, tanto quando estas se prendem com dificuldades de aprendizagem como com necessidades sociais, podendo estes, sem fugir à sua função, procurar colmatá-las. Sendo assim, é preponderante que a Direcção do Agrupamento *Alfa* e as estruturas de gestão intermédias encarregues da gestão deste parâmetro reflectam sobre possíveis acções de sensibilização e/ou formação, bem como sobre as formas de financiamento das mesmas.

Articulação entre os AE e a escola/agrupamento

Auto-avaliação dos AE na escola/agrupamento

No que se refere a planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento e programas educativos individuais existem modelos de:
Em que medida considera que esses modelos satisfazem as necessidades existentes?

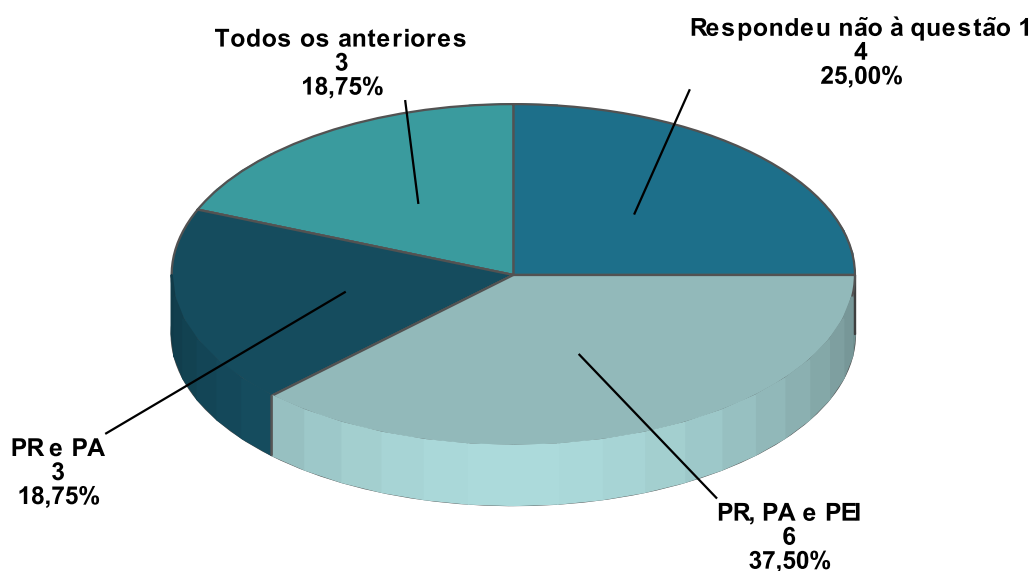


Figura 50. Conhecimento dos modelos de PA pelos docentes titulares de turma.

No inquérito por questionário aos docentes titulares de turma, solicitámos que indicassem quais os PA que tinham um modelo, tendo sido indicado por uma maioria relativa de 37,50% dos docentes que existiam modelos para os planos de recuperação, acompanhamento e PEI, 18,75% para os planos de recuperação e acompanhamento e 18,75% que existiam modelos para todos os PA indicados (PR, PA, PD e PEI). Os restantes 25% dos docentes não responderam a esta questão porque não têm na sua turma alunos que beneficiem de PA (Figura 50).

Foi solicitado, no questionário, aos docentes de apoio educativo que respondessem a uma questão semelhante à que foi colocada aos docentes titulares de turma “Existem modelos de planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento?”. Perante esta questão, todos os docentes de apoio educativo

responderam positivamente, afirmando que existiam modelos para os planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento (Figura 51). Podemos corroborar da existência de modelos para todos os PA considerados pela consulta dos mesmos nos processos individuais dos alunos e em documentação fornecida pela Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo.

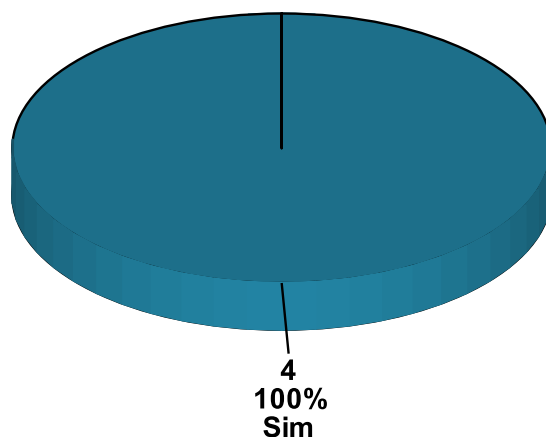


Figura 51. Conhecimento dos modelos de PA pelos docentes de apoio educativo.

Analisando a possível influência das variáveis independentes sobre os resultados obtidos, observamos que no caso dos docentes titulares de turma não parece poder estabelecer-se uma relação causal entre os resultados e nenhuma das variáveis independentes seleccionadas para o estudo (Figura 68 – Anexo 1). No caso dos docentes de apoio educativo, tal análise não se mostrou necessária visto que a resposta foi consensual.

Perante os resultados obtidos, cabe-nos procurar explicar as discrepâncias obtidas nos resultados dos docentes titulares de turma. Analisando a situação de uma forma ampla, parece-nos que estas respostas divergentes poderão dever-se ao desconhecimento dos docentes relativamente aos PA de que não fazem uso. Além disso, visto que a introdução de modelos de PA é ainda recente no Agrupamento *Alfa*, quando os docentes não têm alunos nas suas turmas que necessitem de um determinado plano de apoio, poderão desconhecer ou não recordar-se da existência do modelo de plano de apoio, porque nunca o utilizaram.

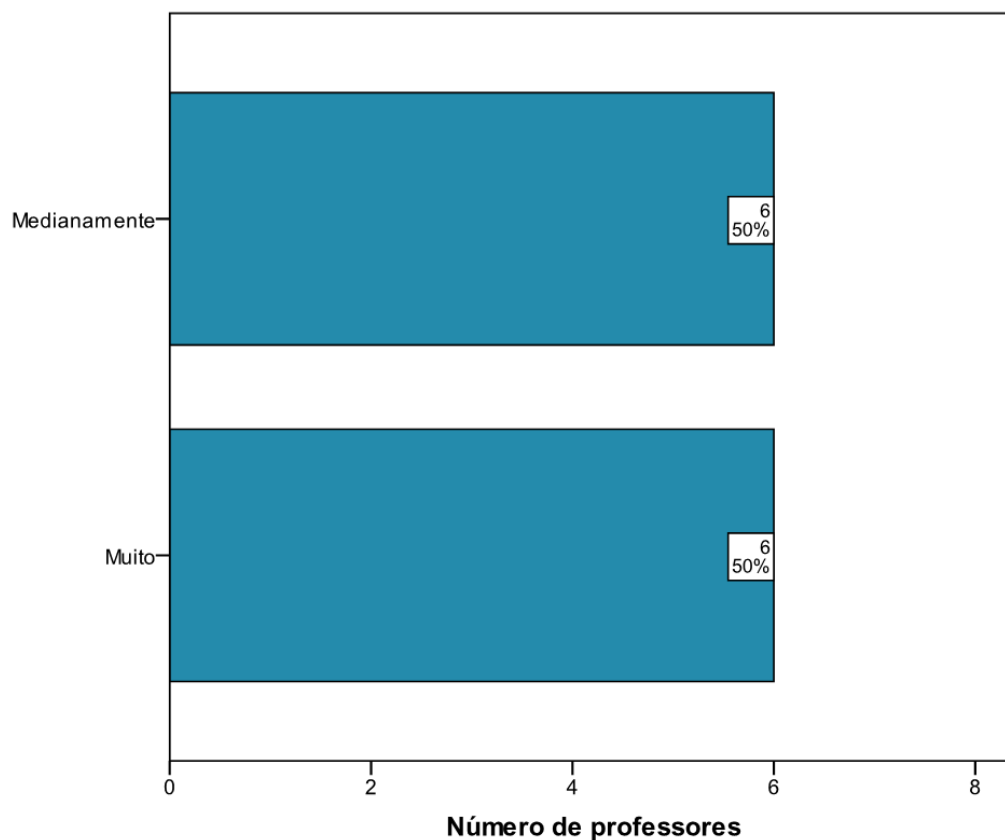


Figura 52. Adequação dos modelos de documentos existentes, segundo os docentes titulares de turma.

Foi ainda solicitado aos docentes titulares de turma e de AE que indicassem em que medida os modelos existentes satisfaziam as necessidades, tendo metade dos docentes titulares de turma afirmado que os modelos satisfazem “medianamente” as necessidades e a outra metade que satisfaziam “muito” (Figura 52). Neste caso, considerando as variáveis independentes, os resultados sugerem, mais uma vez, a não influência das mesmas sobre os resultados obtidos (Figura 69 – Anexo 1).

Quando a mesma questão foi colocada aos docentes de apoio educativo, apenas obtivemos resposta de um docente, que afirmou que estes modelos satisfaziam “medianamente” as necessidades (Figura 53). O único professor de apoio educativo que respondeu a esta questão é efectivo, presta apoio apenas na Escola A e, além das funções de apoio, tem à sua responsabilidade tarefas de coordenação. Não há, assim, qualquer indício sobre a influência das variáveis independentes nos resultados obtidos.

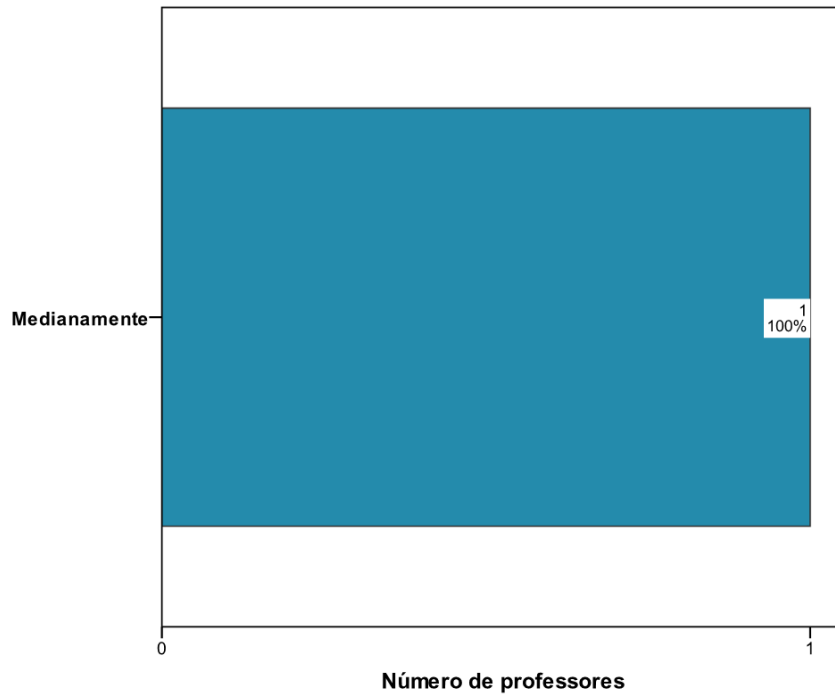


Figura 53. Adequação dos modelos de documentos existentes, segundo os docentes de apoio educativo.

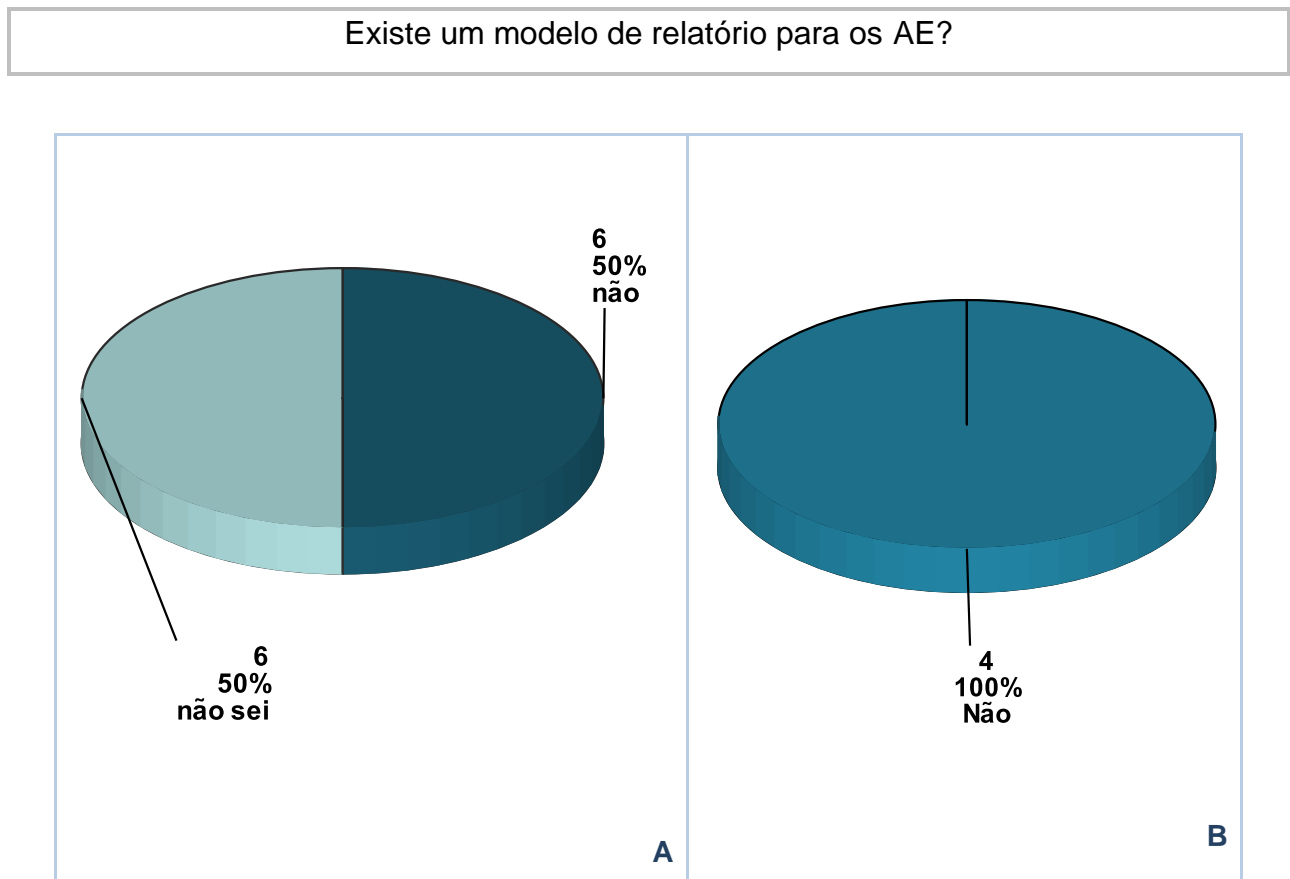


Figura 54. Conhecimentos dos docentes titulares de turma (A) e de AE (B) sobre a existência de um modelo de relatório para os AE.

Procurando perceber sobre a uniformização do funcionamento dos AE do 1.º ciclo do agrupamento, questionámos os docentes sobre a existência de um modelo de relatório para os AE, sendo que 50 % dos docentes titulares de turma afirmaram não saberem e os outros 50% disseram que não existia um modelo de relatório (Figura 54A). No que se refere aos docentes de apoio educativo, a totalidade dos docentes afirmou que não existia um modelo (Figura 54B), sendo referido numa das entrevistas que “cada um elabora à sua maneira, quer dizer (...) não há nenhum formulário, mas (...) para o próximo ano vai haver um modelo (...)” (Professor n.º 2, professor de apoio educativo, Escolas A, B e C).

Analisando a influência das variáveis independentes sobre os resultados obtidos no caso dos docentes titulares de turma, verificamos que na escola C todos os docentes respondentes afirmam não saberem da existência de um modelo de relatório, na escola B todos os docentes contratados afirmam não saberem enquanto que os docentes efectivos dizem que não existe um modelo de relatório. Na escola A, os docentes contratados afirmam que não existe um modelo de relatório enquanto as respostas dos docentes efectivos se divide pelas duas opções de resposta (Figura 75 – Anexo 1). Tendo em conta estes resultados, não nos é permitido estabelecer uma associação directa entre as respostas dadas pelos docentes e as variáveis independentes em estudo.

Tendo em conta que apenas existe obrigatoriedade de apresentação de relatório relativo aos apoios pelos docentes de apoio educativo, esta poderá ser uma razão que justifique a falta de informação demonstrada por 50% dos docentes titulares de turma que afirmaram não saber se existia um modelo de relatório.

Apesar de se ter constatado da não existência de um modelo de relatório para os AE no ano lectivo 2009/2010, podemos verificar que esse modelo foi já criado e está em uso no presente ano lectivo (2010/2011), o que foi corroborado pela Coordenadora de docentes titulares de turma na sua entrevista, tendo este sido apresentado como uma das alterações aos AE para o presente ano lectivo.

Este ano já temos um relatório único, ou um modelo único para ser preenchido pelos professores de apoio educativo aquando da avaliação, não havia, os professores faziam um relatório, mas cada um tinha o seu relatório e não havia um modelo, este ano sim já temos um modelo (...) (Coordenador do Conselho de Docentes Titulares de turma).

A existência de um modelo de relatório de apoio não é um requisito legal, pois a legislação apenas indica a obrigatoriedade de elaboração de um relatório de apoio pelo docente responsável pelo mesmo. Apesar disto, este modelo permite uma uniformização de processos, cada docente deverá “avaliar” o apoio segundo parâmetros e um modelo previamente definidos e que são do seu conhecimento.

Tem conhecimento dos resultados do processo de auto-avaliação dos AE? Se sim, indique de que forma lhe foram comunicados esses resultados.

A recolha de dados relativamente a este subdomínio realizou-se tanto no inquérito por questionário como por entrevista pretendendo analisar a realização, ou não, de uma auto-avaliação dos AE pelo Agrupamento *Alfa*, bem como os processos adoptados para a mesma, tendo em conta que a Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, no 5.º artigo preconiza o carácter obrigatório da auto-avaliação, com vista, entre outros aspectos, a “Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos” (alínea h do artigo 3.º).

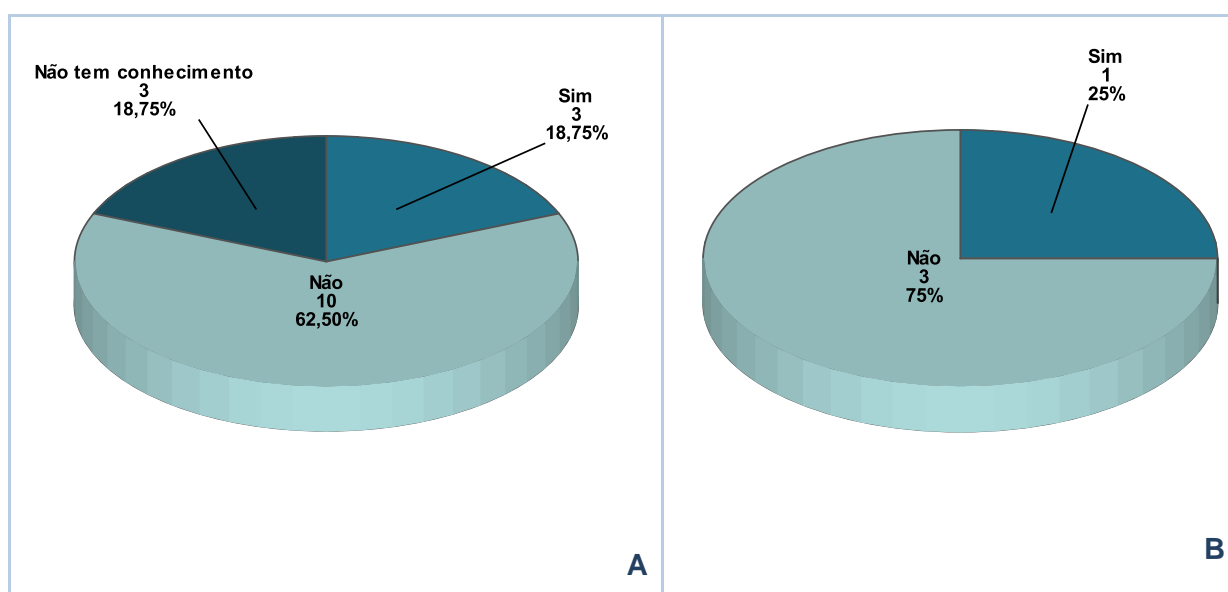


Figura 55. Realização de auto-avaliação dos AE pelo Agrupamento *Alfa* segundo os docentes titulares de turma (A) e docentes de apoio educativo (B).

Quando auscultados no inquérito por questionário, mais de metade (62,50%) dos docentes titulares de turma afirmou que não era realizada a auto-avaliação dos AE, 18,75% afirmou que essa auto-avaliação era realizada e os restantes 18,75% que não tinha conhecimento sobre essa realização (Figura 55A). Analisámos ainda a possível influência das variáveis independentes sobre os resultados obtidos, tendo-se verificado que apenas na variável “situação profissional” se obtêm resultados distintos entre os grupos de docentes contratados e efectivos. Todos os docentes contratados afirmam que não se realiza auto-avaliação dos AE. Pelo contrário, as respostas dos docentes efectivos dividem-se pelas três possíveis respostas (Figura 93 – Anexo 1).

Quando a mesma questão foi colocada aos docentes de apoio educativo, verificamos que 75% (3 docentes) afirmavam que a auto-avaliação não se realizava e 25% (1 docente) que esta era concretizada (Figura 55B). Constatamos ainda que os docentes de apoio educativo que têm esta como única função afirmam todos que não se realiza auto-avaliação, enquanto os que conciliam a função de apoio com a de coordenação dividem as respostas entre “sim” realiza-se auto-avaliação e “não” não se realiza auto-avaliação (Figura 144 – Anexo 2).

Procurando aprofundar esta questão e perceber qual a razão da discrepância nos resultados obtidos nos questionários, colocámos a mesma questão durante as entrevistas, tendo-nos apercebido que os docentes haviam interpretado a situação de forma distinta, ou seja, os docentes titulares de turma quando afirmaram que se realizava auto-avaliação dos AE referiam-se à auto-avaliação que é realizada entre docentes titulares de turma e docentes de apoio educativo quando em conjunto faziam a avaliação do plano de apoio e da implementação do mesmo. Contudo, quando questionamos sobre a envolvência da Direcção e das estruturas de gestão intermédia na realização de uma auto-avaliação dos AE, no sentido de detectar pontos fortes e aspectos a melhorar e de comunicar o relatório da mesma aos docentes, observamos que, maioritariamente, ou afirmavam que não tinham conhecimento, ou que esta não se realizava, ou ainda que as informações relativas aos apoios eram transmitidas por eles nas reuniões de Departamento e Conselho de docentes titulares de turma mas que depois não havia um *feedback*. Não sabiam se avaliavam e quais os resultados da avaliação, mas, por vezes, no ano seguinte surgiam mudanças.

O professor n.º 5 (docente titular de turma, Escola B) afirma que “Em relação ao apoio não tenho conhecimento (...) não se tem feito (...)” (Professor n.º 5, docente titular de turma, Escola B). Esta informação é complementada com a afirmação do professor n.º 8 (docente titular de turma, Escola C) que afirma que:

(...) a informação só tem um sentido, que é de baixo para cima. Sente-se depois, no ano seguinte, no nosso caso, quando as coisas não correm bem, nós sentimos que há também a sensibilidade de quem observou esse tipo de parâmetros de tentar diferenciar aquilo que é necessário, isso também se sente. Agora, dizer assim há uma avaliação e vamos quantificar a parte negativa e a parte positiva, que é isto que vocês têm tentem, assim estratificado não.

Perante estes depoimentos, começámos a aperceber-nos que os docentes titulares de turma e de AE avaliam em conjunto o funcionamento dos apoios, o que correu bem e o que poderia correr melhor. Estas informações, segundo depoimento recolhidos, serão transmitidas nas reuniões de Departamento e /ou de Conselho de docentes titulares de turma, não apenas no final do ano, mas no fim de cada período, ficando as informações registadas em acta. É importante não esquecer que no Despacho n.º 178-A/93 surge já definido no ponto 25 do capítulo IX que “o apoio pedagógico deve ser objecto de uma avaliação contínua, participada e formativa e de uma avaliação global no final do ano lectivo, a ser realizada sob a coordenação do conselho pedagógico”, “a avaliação deve fornecer elementos que permitam ajuizar da qualidade dos processos de apoio e da qualidade dos resultados obtidos” (ponto 26 do capítulo IX do Despacho n.º 178-A/93).

Segundo o depoimento do elemento da Direcção, é através destas actas e do Coordenador destas estruturas que as informações chegam à Direcção. As informações recolhidas dão-nos a entender que este é também um processo informal, não existindo um documento de registo específico para este aspecto.

Uma auto-avaliação? (...) sim, subentende-se, porque é assim, esta avaliação numa primeira instância é feita pelo próprio professor (...) uma auto-avaliação do próprio docente que realiza esse apoio, em segunda instância pelo docente titular de turma e depois pelo departamento. Não existe um documento formal (...) eu acho que a auto-avaliação informalmente é realizada no final de cada período, não é só no final do ano, no final de cada período já se faz um balanço de como correu de como não correu, se os apoios foram suficiente, se os apoios foram prestados nas devidas condições, eu acho que é mais no final do período, além de que mensalmente na reunião também se fala

disso sempre que há necessidade, sempre que se justifique. (elemento da Direcção do agrupamento)

Por outro lado, tudo nos indica que não parece ser realizado um relatório específico para a auto-avaliação dos AE que depois seria dado a conhecer a todos os agentes educativos envolvidos no processo. A informação parece ter um trajecto unidireccional, como foi referido anteriormente num depoimento “(...) a informação só tem um sentido, que é de baixo para cima(...)” (Professor n.º 8, docente titular de turma, Escola B).

Em suma:

Os modelos de PA e de relatórios analíticos do apoio poderão constituir-se como um recurso valioso na uniformização do processo de implementação dos AE, uma vez que os docentes começam a saber de antemão o que contém ou pode conter cada plano de apoio. A introdução destes modelos parece ter ainda um carácter recente no Agrupamento *Alfa*, pelo que o conhecimento sobre os mesmos poderá ainda não ser generalizado. No que se refere ao modelo de relatório dos AEs, pela recolha de dados realizada, foi perceptível que tal não existia: cada professor de apoio educativo elaborava, segundo os parâmetros que entendia, o relatório de cada aluno. Contudo, em entrevista realizada este ano lectivo à Coordenadora de docentes titulares de turma, tomámos conhecimento da existência actual de um modelo de relatório que terá sido elaborado no ano lectivo passado e que entrou em uso no presente ano lectivo (2010/2011). Todos estes modelos permitem também uma melhor articulação entre os PA e os diversos documentos orientadores (PCT, PAA e PEA). No ano lectivo transacto, foi ainda introduzido o modelo para o PCT que pretende não apenas auxiliar os docentes na elaboração deste documento, mas também uniformizar os procedimentos e facilitar a análise dos mesmos.

A auto-avaliação dos AE não parece ser um hábito completamente instalado no 1.º ciclo do Agrupamento *Alfa*. Os dados recolhidos e analisados dão indicações sobre a insuficiência de rotinas e sobre a recente implementação dos processos de auto-avaliação. Os docentes titulares de turma e de AE realizam um balanço sobre o funcionamento dos apoios e a implementação dos planos que transmitem nas reuniões

de Departamento e /ou de Conselho de docentes titulares de turma e a mesma é do conhecimento da Direcção por intermédio destas estruturas e das actas que resultam destas reuniões. Contudo, não parece ser realizado um relatório analítico da situação que depois deveria ser dado a conhecer a todos os agentes educativos envolvidos no processo. Tudo parece indicar que as informações são transmitidas, mas o *feedback* não é recebido por quem fornece maioritariamente essas informações, surgindo, apesar disso, mudanças no ano lectivo seguinte que parecem indicar serem fruto de uma reflexão sobre o anterior funcionamento.

Tabela 19

Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria propostos para o subdomínio avaliado.

Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria
Existência de manuais e livros de apoio em quantidade adequada às necessidades	Carga horária dos apoios e consequentemente o número de docentes responsáveis pelos AE	Colmatar as necessidades em termos de carga horária e número de docentes de apoio educativo através de parcerias externas com entidades e empresas locais.
Existência de modelos de PA	Disponibilidade de recursos materiais subordinados à temática dos AE e dificuldades de aprendizagem	Dotar as escolas com mais recursos subordinados à temática dos AE e dificuldades de aprendizagem não apenas através da aquisição de material, mas também pela assinatura de revistas científicas relacionadas com o tema.
Introdução de um modelo de relatório para os AE	Formação dos docentes titulares de turma e de AE no que se refere a dificuldades de aprendizagem e AE	Criar um catálogo on-line dos recursos disponíveis na BE
	Espaço onde decorrem os AE facultados fora da sala de aula	Criar uma lista on-line de sites com materiais de acesso livre relacionados com a temática dos AE
		Promover acções de formação e

	sensibilização sobre a temática dos AE e dificuldades de aprendizagem (os custos associados a este tipo de iniciativa poderão ser colmatados recorrendo a parcerias com empresas e associações locais)
Práticas de auto-avaliação contínua, sistemática, participada, divulgada para os agentes e comunidade educativa e com repercussões nas práticas do quotidiano escolar	Implementar hábitos contínuos de auto-avaliação, sistemática e participada por todos os agentes educativos
	Divulgação dos resultados da auto-avaliação dos AE à comunidade educativa, bem como das medidas que serão introduzidas como consequência dessa auto-avaliação.
	Criar um espaço adequado onde possam decorrer os AE, este espaço deverá possuir não apenas materiais para este fim, mas também um ambiente envolvente que se coadune com a função a que se destina

3 | Sucesso escolar

Em que medida considera que os AE contribuem para a melhoria das competências sociais dos alunos que deles beneficiam?

A temática dos AE é indissociável do sucesso escolar e da integração social. Assim, quando se fala sobre AE, são sempre mencionados os possíveis efeitos que estes terão nas competências sociais e na aprendizagem dos alunos. Serão estes

capazes de realizar “(...) aquela grande quimera do apoio individualizado (...)” (elemento da Direcção do agrupamento) e de concretizar o objectivo de “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global” (alinea a) artigo 2.º do Despacho n.º 105/97, de 30 de Maio).

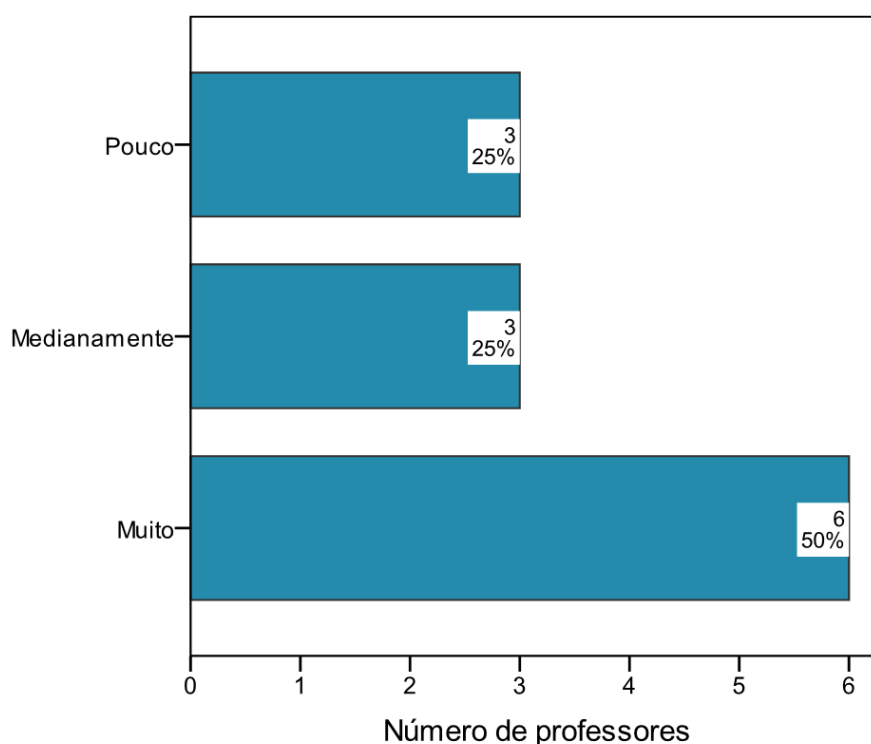


Figura 56. Contributo dos AE para a melhoria das competências sociais dos alunos segundo os docentes titulares de turma.

Ao questionarmos os docentes sobre a influência dos AE nas competências sociais dos alunos que deles beneficiam, a maioria dos docentes titulares de turma (50%) considera que estes são muito influentes na melhoria destas competências por parte dos alunos (Figura 56), sendo que o “(...) contributo é necessário e imprescindível” (Professor n.º 5, docente titular de turma, Escola B), pois se “(...) o apoio funcionar bem e se o aluno começar a superar as suas dificuldades vai-se sentir mais integrado no grande grupo.” (Professor n.º 5, docente titular de turma, Escola B).

(...) o professor de apoio educativo pode inculzir esse hábito de trabalho, pode ao estar com eles marcar trabalho para casa, no próximo encontro perguntar por esse mesmo trabalho, motivação, eu acho que todos os alunos gostam de ir para o apoio, eu acho que os meus alunos gostam de ir para o apoio, ou porque saem da sala de aula, ou porque estão com uma pessoa diferente, acho que eles gostam. (Professor n.º 11, docente titular de turma, Escola A)

Há ainda 25% dos docentes titulares de turma que considera que esta influência no sentido da melhoria é mediana e os restantes 25% afirma que estes influenciam “pouco” a melhoria das competências sociais (Figura 56). Analisando estes resultados sob a lupa das variáveis independentes, verificamos que não nos é possível estabelecer uma relação entre os mesmos e as variáveis (Figura 82 – Anexo 1).

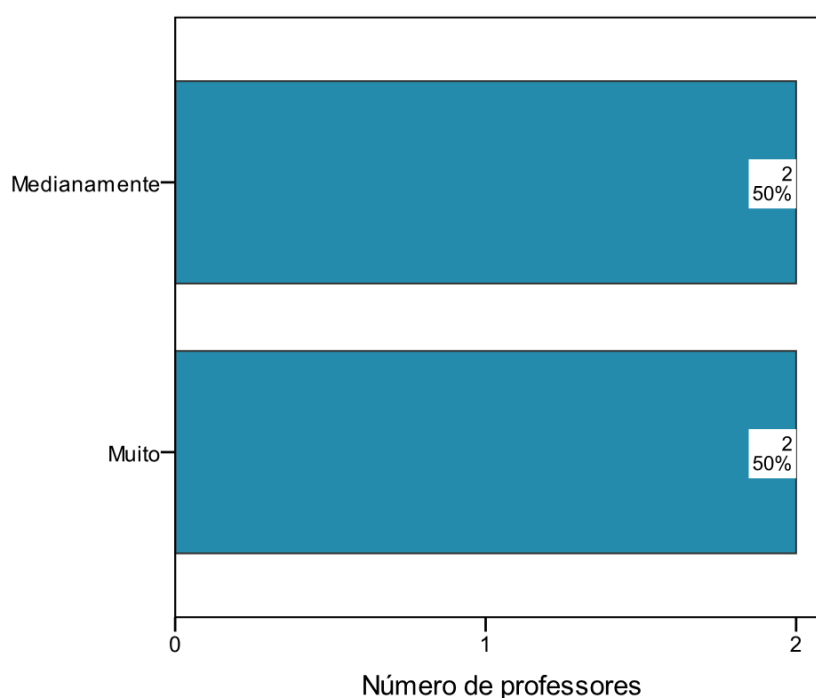


Figura 57. Qualidade do contributo dos AE para a melhoria das competências sociais dos alunos que beneficiam de AE, segundo os docentes de apoio educativo.

Os docentes de apoio educativo dividem as suas respostas em dois grupos: 50% afirma que os AE contribuem “medianamente” para a melhoria das competências sociais do alunos enquanto os outros 50% afirma que estes contribuem “muito” (Figura

57). Pôde ainda constatar-se pela análise dos dados que as variáveis independentes não parecem influenciar os resultados obtidos (Figuras 128 e 129 – Anexo 2).

(...) penso que por os alunos terem um professor mais próximo deles, penso que eles se sentem mais motivados porque eles muitas vezes precisam de atenção e como tu estás ali muito próxima e és quase só para eles, eles gostam disso, gostam que lhes dê atenção. (Professor n.º 1, professor de apoio educativo, Escola A, B e C)

Estas ligeiras discrepâncias de opiniões expressas pela descrição dos resultados podem dever-se não apenas a diferenças de opinião. mas também a diferentes interpretações da questão. Alguns docentes estão a falar do resultado que se poderia alcançar com os apoios enquanto outros expressam a sua opinião relativamente à influência que estes apoios têm, tendo em conta o actual funcionamento. A maioria dos docentes considera que os apoios poderiam influenciar muito, mas não influenciam devido a diversos factores, como, por exemplo, o funcionamento descontinuado que resulta das diversas valências dos docentes de apoio educativo.

No seguimento do descrito anteriormente, foi ainda referido por um dos docentes de apoio que os efeitos do AE seriam visíveis tanto em termos de competências sociais como nos resultados escolares se o AE

(...) funcionasse bem, se houvessem os professores suficientes e horas suficientes, mas como isso não acontece e há muitas interrupções por causa das substituições não se vêem frutos. Embora os professores às vezes digam que sim “ai ele está a recuperar” ou isso, mas eu acho que não é fruto do meu trabalho é fruto do trabalho deles, porque eu muitas vezes estou semanas sem os ver e depois volto a dar apoio e, (...) não é pelo meu trabalho, é pelo trabalho deles. (Professor n.º 1, professor de apoio educativo, Escola A, B e C)

Foi ainda referido numa das entrevistas que o AE seria influente “para a integração, se a criança consegue ter maior sucesso escolar integra-se melhor pelo menos na parte pedagógica, na parte dos conteúdos” (Professor n.º 14, docente titular de turma, Escola A).

Por último, resta-nos referir que, se olharmos os dados recolhidos nas entrevista sob o ponto de vista quantitativo, observamos que dois docentes de apoio educativo, oito titulares de turma e um docente titular de turma com funções de coordenação referenciaram a influência positiva dos apoios na integração dos alunos e um professor

de apoio educativo e um titular de turma com funções de coordenação mencionaram a influência positiva no que concerne à motivação e autoestima dos alunos (Tabela 20).

Tabela 20

Influência dos AE na melhoria das competências sociais dos alunos (dados recolhidos nas entrevistas).

	Apoio	Titular	Titular e Coordenação
Influência positiva dos apoios na integração dos alunos	2	8	1
Influência positiva na motivação e autoestima	1	0	1

Em que medida considera que os AE contribuem para a melhoria dos resultados escolares dos alunos que deles beneficiam?

Quando se questionam os docentes sobre o contributo dos AE, desta vez, na melhoria dos resultados escolares, as respostas obtidas são em tudo semelhantes às anteriores (Figura 58). Contudo, na escola B, um dos docentes titulares de turma que havia respondido que os apoios influenciavam pouco a melhoria das competências sociais. Na questão relativa ao efeito destes sobre os resultados escolares, assinalou que os AE influenciavam muito a melhoria dos resultados escolares (Figura 83 – Anexo 1), sendo apenas essa a diferença notória entre as figuras. Esta alteração faz com que na escola B todos os docentes tenham respondido que os AE contribuem muito para a melhoria dos resultados escolares.

É ainda referida a influência dos apoios no progresso na continuidade das aprendizagens, sendo mencionado que:

(...) o professor está ali só com o aluno e é muito mais fácil ele perceber quais as suas dificuldades e incidir sobre essas dificuldades. Nos hábitos de trabalho, também, se bem que o aluno não pode cingir-se a que o professor de apoio educativo é que faz tudo, eles têm que perceber que ali têm uma ajuda e que depois têm que ser capazes de trabalhar sozinhos. (Professor n.º 11, docente titular de turma, Escola A)

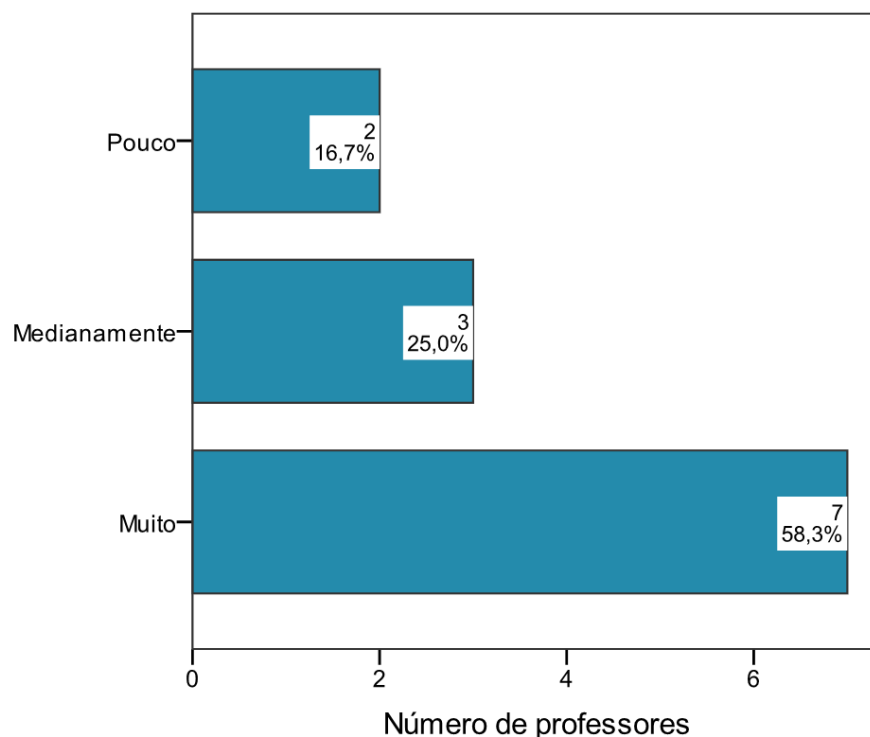


Figura 58. Qualidade do contributo dos AE para a melhoria dos resultados escolares segundo os docentes titulares de turma.

O facto de os docentes de apoio educativo contactarem com os alunos individualmente ou em grupos restritos facultá-lhes conhecimentos e estratégias para melhor auxiliarem os alunos no colmatar das suas dificuldades. Tal está previsto nas funções dos docentes de apoio educativo delineadas no artigo 12.º do Despacho n.º 105/97 de 30 de Maio, no qual na alínea b) deste artigo se refere como função dos docentes de apoio educativo “contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens da escola”.

Os depoimentos que de seguida apresentaremos vêm comprovar que, segundo os docentes titulares de turma, os docentes de apoio educativo têm prestado um bom serviço não apenas na diversificação das estratégias de ensino, mas também na sistematização de conteúdos e na regulação do método de trabalho dos alunos, proporcionando aos alunos momentos gratificantes de aprendizagem.

(...) acho que eles aprendem muito mais tendo o apoio, esse bocadinho que têm de pouco tempo para eles é muito mais gratificante tanto a nível de aprendizagem como a nível (...) de obter conhecimentos e tudo, do que estar se calhar numa sala de aula que para eles (...) ou têm dificuldades e não conseguem acompanhar o programa. (Professor n.º 1, docente titular de turma, Escola B)

Os professores têm tido um trabalho muito, muito importante que é sistematizar, regular um pouco o método de trabalho dos alunos e dentro da parte disciplinar que é dada, portanto a parte de currículo, mesmo não dando o currículo com muita, muita, digamos, profundidade, aquilo que é dado, nota-se, claramente, depois na sala de aula que o aluno captou, ou seja, o trabalho em microgrupo também é fundamental. (Professor n.º 8, docente titular de turma, Escola C)

Segundo o professor n.º 17 (docente titular de turma, Escola A), os AE são “ (...) um reforço, do progresso das aprendizagens, dos hábitos de trabalho e da própria motivação dos alunos”.

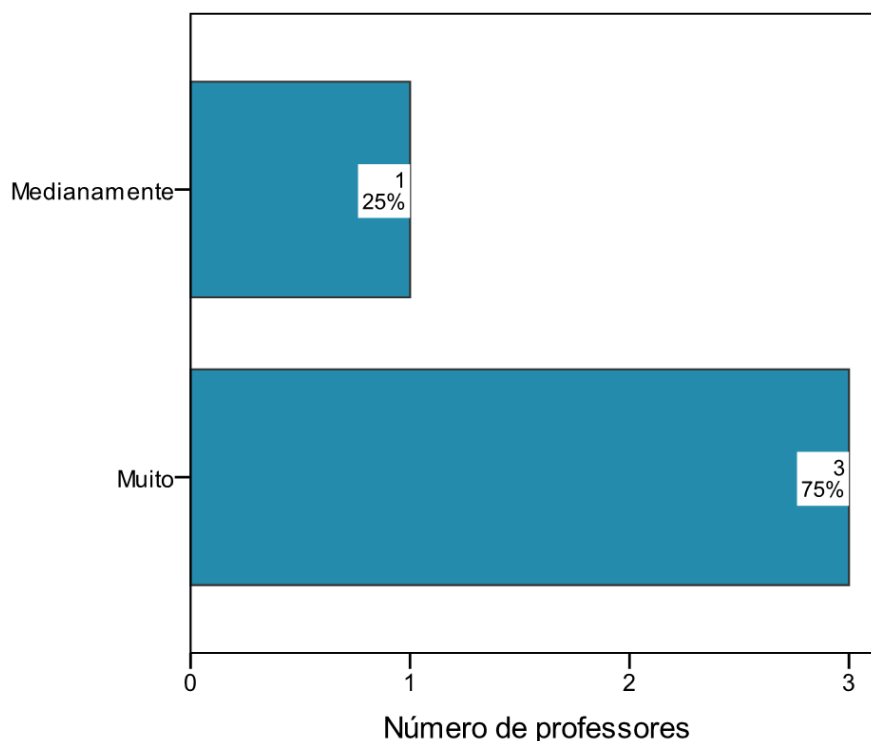


Figura 59. Qualidade do contributo dos AE para a melhoria dos resultados escolares, segundo os docentes de apoio educativo.

No caso dos docentes de apoio educativo, a situação é em tudo semelhante à anterior, pois um dos docentes que havia respondido à questão anterior

“medianamente” refere que os AE contribuem “muito” para a melhoria dos resultados escolares (Figura 59). Nesta situação, verificamos que o único docente que considera o contributo dos AE mediano é contratado e presta AE nas três escolas do agrupamento (Figuras 130 e 131 – Anexo 2).

Segundo informações recolhidas nas entrevistas, os AE serão também importantes na consolidação dos conhecimentos “porque é um ensino mais individualizado (...) Estamos ali mais para eles. É claro que na turma o professor está para todos e nem sempre é fácil estar ali perto do aluno a tentar esclarecer as dúvidas.” (Professor n.º 1, professor de apoio educativo, Escola A, B e C).

Mais uma vez, constatamos que poderão existir diferentes interpretações da questão, visto que alguns docentes poderão considerar que os AE poderão contribuir muito para a melhoria dos resultados escolares, mas que o actual funcionamento dos mesmos não permite este contributo. Contudo, e olhando aos dados recolhidos nas entrevistas, todos os docentes referiram a importância dos apoios na melhoria dos hábitos de trabalho e competências dos alunos. Claro que o grau de influência irá certamente depender da qualidade do apoio prestado, pois “(...) o AE se funcionar correctamente, como deveria funcionar, contribui em tudo, (...) no sucesso pleno do aluno” (Professor n.º 3, docente titular de turma, Escola B).

Aspecto(s) em os apoios têm maior influência

O seu educando tem realizado uma evolução positiva desde que beneficia de apoio?

Qual o progresso mais notório?

Analisando a Tabela 21, podemos constatar que, dos encarregados de educação que afirmaram ter notado uma evolução positiva dos seus educandos desde o início do AE, 13 assinalaram a atenção/concentração como o progresso mais notório. O outro progresso que se destacou foi a “maior capacidade para superar dificuldades”, tendo este sido assinalado por 12 encarregados de educação.

Tabela 21

Progresso mais notório do aluno, segundo os encarregados de educação.

		O seu educando realizou uma evolução positiva desde o início do AE?			
		Sim	Não	Não sei	Total
Progresso mais notório do educando	Atenção/Concentração (1)	13	1	2	16
	Autonomia (2)	3	0	0	3
	Hábitos e métodos de trabalho (3)	5	0	0	5
	Cumprimento de tarefa (4)	4	0	1	5
	Maior capacidade para superar dificuldades (5)	12	0	0	12
	Outra	1	1	0	2
Total		38	2	3	43

Pela análise da influência da variável independente “escola”, foi possível observar que apenas na escola C todos os encarregados de educação afirmam ter existido uma evolução positiva dos seus educandos, dividindo-se as respostas dos encarregados de educação das escolas A e B pelas três hipóteses de resposta (Figura 153 – Anexo 3).

No que se refere a esta temática, é ainda importante referir que ao analisar os resultados obtidos, relativamente ao progresso mais notório dos educandos, verificamos que o parâmetro “maior capacidade para superar dificuldades” foi assinalado maioritariamente pelos encarregados de educação da escola B (9 encarregados de educação), sendo este o único parâmetro em que os resultados de uma escola se distanciam das outras, pois, apesar de o parâmetro “atenção/concentração” ter sido assinalado por oito encarregados de educação da

escola B, foi também o parâmetro que por mais vezes foi assinalado pelos encarregados de educação das outras duas escolas.

Pela análise da Tabela 21, é possível constatar que o número de respostas (43) é superior ao número de encarregados de educação respondentes, o que acontece porque não foi solicitado que assinalassem apenas uma opção, pelo que alguns encarregados de educação assinalaram mais do que uma opção como “progresso mais notório do educando”.

Que opinião tem o seu educando sobre o AE?

O seu educando prefere aprender:

Olhando para a Figura 60, podemos verificar que a maioria dos encarregados de educação (24 encarregados de educação [61,5%]) afirma que o seu educando “gosta” do AE.

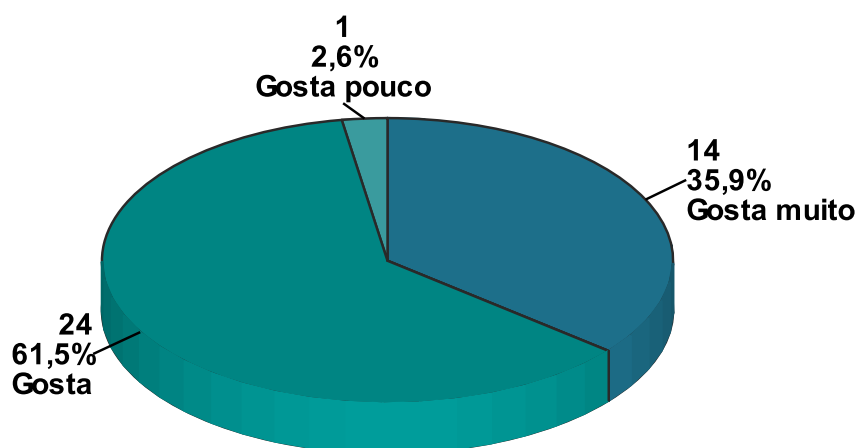


Figura 60. Opinião do educando sobre o AE, segundo os encarregados de educação.

Quando analisamos a possível influência da variável independente “Escola” nos resultados obtidos, verificamos que apenas na escola B alguns encarregados de educação afirmam que os seus educandos “gostam pouco” do AE, enquanto nas Escolas A e B os encarregados de educação em percentagens semelhantes dividem as

suas respostas pelas outras duas opções (“gosta” e “gosta muito”) (Figura 149 – Anexo 3).

Apesar do que anteriormente se constatou, quando questionados relativamente ao facto dos seus educandos gostarem mais de aprender “sozinhos, junto com os colegas” ou “com o auxílio do professor de apoio educativo”, números muito semelhantes de respondentes (41% e 46,2%) distribuíram-se pelas duas hipóteses referidas (Figura 61).

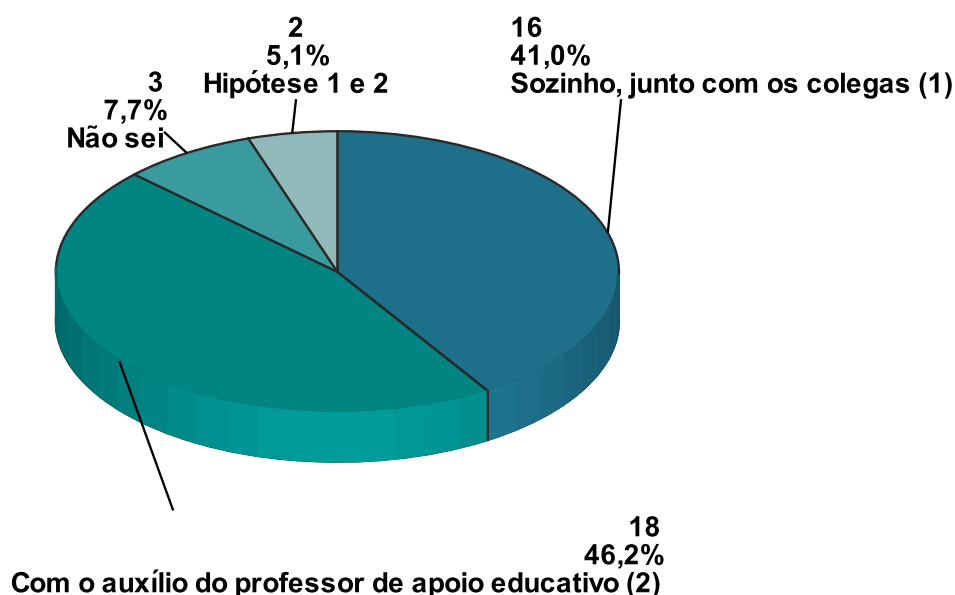


Figura 61. Forma como os educandos gostam mais de aprender, segundo os encarregados de educação.

A análise da influência das variáveis independentes sobre os resultados obtidos demonstra que, apesar de não se poder estabelecer uma relação directa entre a variável “escola” e os resultados, apenas na escola A os encarregados de educação referiram não saber se os seus educandos gostam mais de aprender sozinhos inseridos na turma, ou com o auxílio do professor de apoio educativo (Figura 150 – Anexo 3).

Desta forma, apesar de os alunos gostarem do AE e da maioria gostar mais de aprender com o auxílio do docente de apoio, foi-nos ainda possível perceber que alguns gostam mais quando estão inseridos na turma com os colegas. Contudo, como é óbvio, nem sempre isso será possível, visto que o principal problema de alguns alunos, como foi referido por alguns docentes nas entrevistas, é a sua falta de

concentração o que poderá ser minorado com PA que incluam o auxílio do aluno pelo professor de apoio educativo num espaço exterior à sala de aula.

Em que aspecto considera que os AE têm maior influência?

Tendo em conta o leque de possíveis dificuldades diagnosticadas nos alunos que beneficiam de AE questionamos os docentes relativamente ao aspecto que consideram que os AE têm maior influência, constatando-se que o que foi assinalado por um maior número de docentes titulares de turma e de AE foi o “superar dificuldades na aquisição de conhecimentos”, seguindo-se a “atenção/concentração” (Tabelas 22 e 23). A análise da preponderância das variáveis independentes sobre os resultados obtidos sugere-nos a inexistência de uma relação directa entre ambos, tanto nos docentes titulares de turma como nos docentes de apoio educativo (Tabela 26 – Anexo 1; Tabelas 28 e 29 – Anexo 2).

Tabela 22

Escolha do parâmetro em que os apoios surtem maior efeito, segundo os docentes titulares de turma.

Parâmetros	Número de escolhas
Atenção/Concentração	5
Autonomia	3
Hábitos e métodos de trabalho	4
Cumprimento de tarefas	5
Superar dificuldades na aquisição de conhecimentos	12
Outra	3

Cruzando estas evidências com as recolhidas nos questionários dos encarregados de educação (Tabela 21), verificamos que há uma semelhança relativamente aos dois parâmetros em que a evolução é mais notória,

“atenção/concentração” e “maior capacidade para superar dificuldades na aquisição de conhecimentos”, mas numa ordem inversa.

Nas entrevistas realizadas foi referido que os alunos quando estão no apoio “(...) estão mais concentrados nos trabalhos (...)” (Professor n.º 2, professor de apoio educativo, Escola A, B e C). No seguimento desta ideia, “(...) se uma criança pode estar com o professor de apoio educativo, seja dentro da sala de aula, (...) seja noutro espaço, mas está muito mais concentrado, consegue terminar uma tarefa, (...) é muito mais fácil ele superar algumas dificuldades do que não tendo.” (Professora n.º 2, docente titular de turma, Escola B).

Tabela 23

Escolha do parâmetro em que os apoios surtem maior efeito, segundo os docentes de apoio educativo.

Parâmetros	Número de escolhas
Atenção/Concentração	3
Autonomia	2
Hábitos e métodos de trabalho	2
Cumprimento de tarefas	2
Superar dificuldades na aquisição de conhecimentos	4
Outra	0

Em suma:

De uma forma geral, todos os docentes concordam com a importância dos AE tanto na melhoria das competências sociais, como na melhoria dos resultados escolares. Apesar disso, também é de consenso geral que o actual funcionamento dos AE não surte os efeitos positivos que poderia surtir, devido a diversas razões que foram sendo apresentadas ao longo desta análise. Um outro aspecto relevante para esta avaliação prende-se com o facto de ser de opinião consensual o contributo positivo dado pelos docentes de apoio educativo no reforço e sistematização de conteúdos e na regulação do método de trabalho dos alunos. Segundo os depoimentos recolhidos, este

contributo poderia ainda ter efeitos mais amplos se os apoios fossem contínuos e se a carga horária dos mesmos fosse mais alargada.

Foi ainda consensual, entre docentes titulares de turma, docentes de apoio educativo e encarregados de educação, que os apoios dão um especial contributo no “superar de dificuldades na aquisição de conhecimentos” e na melhoria dos índices de “concentração/atenção”, sendo ainda referido com alguma ênfase a importância dos apoios na melhoria de parâmetros como o “cumprimento de tarefas” e os “hábitos e métodos de trabalho”.

Tabela 24

Aspectos positivos, aspectos a melhorar e acções de melhoria apresentados no domínio "sucesso escolar".

Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria
Relevância dada pelos docentes relativamente aos AE	Resultados alcançados com os AE, pois apesar da importância concedida aos mesmos os dados analisados sugerem que nem sempre estes são eficazes	Desenvolver uma escala de prioridades relativamente aos aspectos que em cada aluno têm maior necessidade de serem intervencionados e implementar o plano de apoio tendo em conta essa escala
Melhorias dos índices de concentração/atenção e da capacidade para superar dificuldades na aquisição de conhecimentos pela implementação dos planos de AE		Procurar suprir as falhas detectadas noutros domínios avaliados e que influenciam o sucesso escolar

Coloque por ordem de importância os factores que, para si, desempenham um papel fundamental para o sucesso dos AE.

Pretendendo aferir quais os factores mais influentes no sucesso dos AE, foram criados dois grupos de factores: um cuja “ideia-chave” seria a articulação entre os

agentes educativos envolvidos e o outro que se relacionava com os recursos humanos e materiais disponíveis. Foi depois solicitado aos docentes que assinalassem aqueles que se mostravam mais preponderantes no sucesso dos AE.

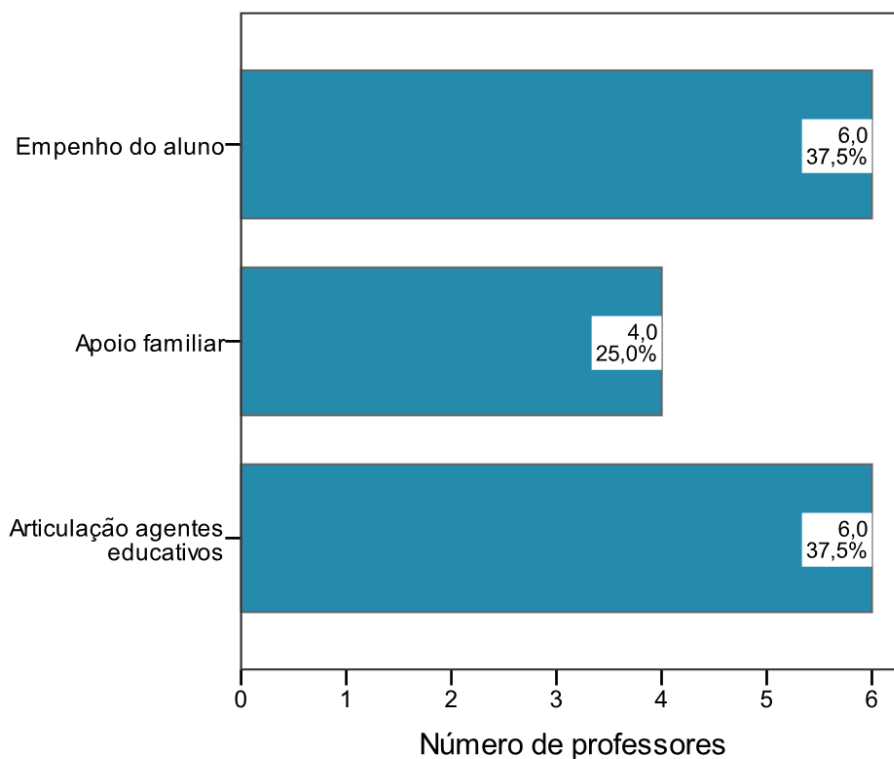


Figura 62. Factores de articulação entre os agentes educativos que se mostram de maior importância para o sucesso dos AE segundo os docentes titulares de turma.

Quanto ao primeiro grupo de factores, no caso dos docentes titulares de turma, 37,5% referiram a “articulação entre os agentes educativos” e outros 37,5% o “empenho do aluno”. Os restantes 25% consideram que o principal factor para o sucesso dos AE é o “apoio familiar” (Figura 62). Quando separamos os resultados por escola e situação profissional dos docentes, constatamos que o “apoio familiar” apenas é referido nas escolas A e C, enquanto a “articulação entre os agentes educativos” apenas se constitui como factor primordial para o sucesso dos AE nas escolas A e B. Perante estes resultados verificamos que na escola A existe uma maior diversidade de respostas do que na B e C, podendo especular-se se isto será devido ao maior número de docentes que leccionam neste estabelecimento de ensino (Figura 87 – Anexo 1).

Relativamente aos docentes de apoio educativo, constatamos, pela análise da Figura 63, que 50% dos docentes defende que o factor preponderante para o sucesso do AE é a “articulação entre os agentes educativos”. Os restantes 50% referem o “empenho do aluno” como factor decisivo para o sucesso do AE. Cruzando estes resultados com as variáveis independentes, verificamos que a análise realizada não sugere a existência de uma relação entre ambos (Figuras 126 e 127 – Anexo 2).

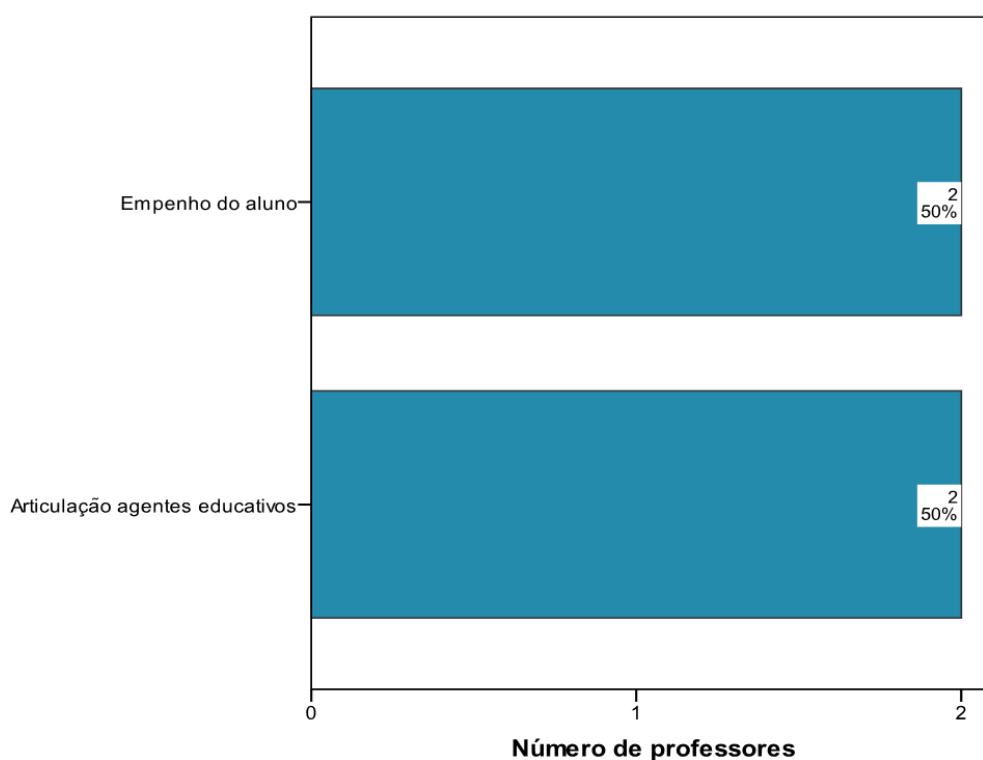


Figura 63. Factores de articulação entre os agentes educativos que se mostram de maior importância para o sucesso dos AE, segundo os docentes de apoio educativo.

No segundo grupo de factores, 75% dos docentes titulares de turma assinalaram a “carga horária” como o principal factor para o sucesso dos AE. Dos restantes docentes, 18,8% (3 professores) assinalaram a “formação do professor de apoio educativo” e 6,3% (um professor) os “materiais didácticos destinados ao apoio (Figura 64). Quando analisamos da influência das variáveis independentes em estudo sobre os resultados obtidos, observamos que os factores “materiais didácticos destinados ao apoio” e “formação do professor de apoio educativo” foram apenas seleccionados, respectivamente, por um docente contratado e um efectivo da escola A e que na escola

C todos os docentes assinalaram a “carga horária”. Relativamente à escola B, apenas dois docentes efectivos assinalaram a “formação do professor de apoio educativo”, tendo os restantes sinalizado a “carga horária” (Figura 88 – Anexo 1).

Quanto aos docentes de apoio educativo, quando inquiridos sobre a mesma situação, 50% referiu a “carga horária” dos apoios como o mais preponderante factor para o sucesso dos AE e os outros 50% assinalou a “formação do professor de apoio educativo” (Figura 65).

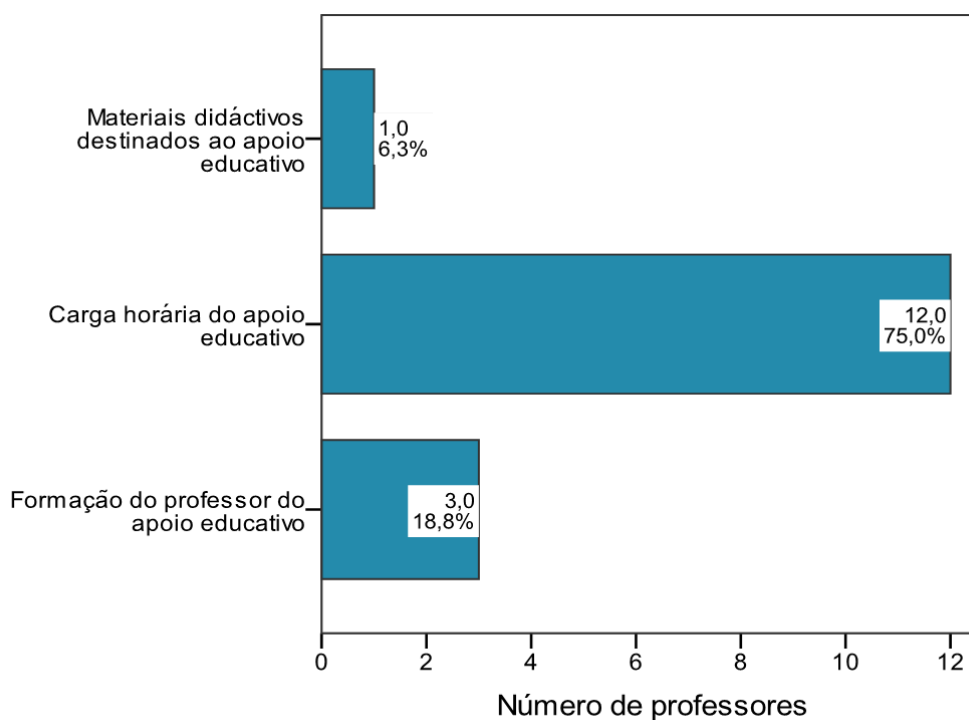


Figura 64. Recursos humanos e materiais que se mostram de maior importância para o sucesso dos AE segundo os docentes titulares de turma.

Procurando perceber a influência das variáveis independentes em estudo sobre os resultados obtidos, fez-se o cruzamento de dados, tendo-se constatado que os dois docentes que leccionam o AE nas três escolas do agrupamento e que têm esta como única função mencionaram a “formação do professor de apoio educativo” como factor preponderante para o sucesso dos AE, enquanto os docentes que acumulam a função de AE à de coordenação referiram a “carga horária” do apoio como factor essencial ao sucesso dos apoios (Figura 136 e 137 - Anexo 2).

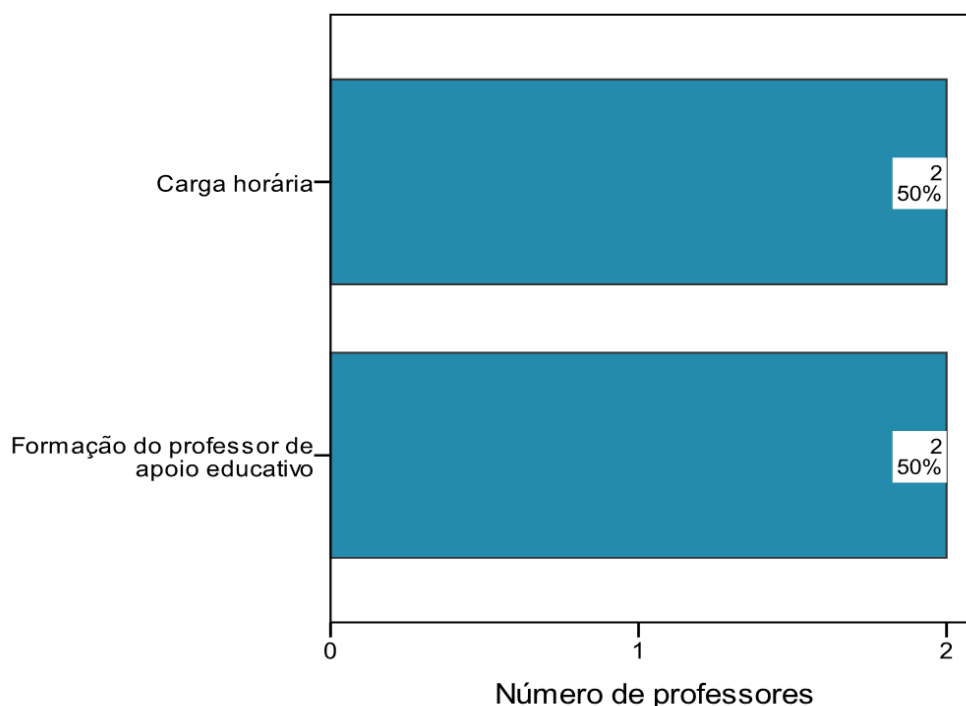


Figura 65. Recursos humanos e materiais que se mostram de maior importância para o sucesso dos AEs, segundo os docentes de apoio educativo.

Em suma:

De uma forma geral, o que nos foi indicado pelos docentes foi que para uma implementação eficaz dos AEs será necessário não apenas o empenho do aluno, mas também o suporte familiar, conciliando a estes o empenho e articulação entre os agentes educativos envolvidos na implementação dos PA. Olhando agora à perspectiva dos recursos necessários, observamos que a carga horária parece, segundo os docentes, ter uma importância dominante no sucesso dos apoios, mas também a formação dos docentes e os materiais didáticos disponíveis para os AEs. Tendo em conta os factores apontados como prioritários para garantir o sucesso dos AEs, constatamos que são em tudo semelhantes aos que são indicados como motivadores do sucesso ou insucesso escolar. Sendo assim, “o insucesso escolar é assim uma realidade multideterminada e apenas susceptível de compartimentar para efeitos de análise, visto que nenhum elemento pode ser considerado isoladamente” (Morin, s.d., citado por Mendonça, s.d., p.2).

Sugestões dos docentes

No *terminus* dos questionários e das entrevistas, foi solicitado a cada docente que indicasse algumas sugestões que, segundo a sua opinião, pudessem contribuir para uma melhoria no funcionamento dos AE. Visto que, no que concerne a esta questão, os dados recolhidos nas entrevistas são mais pormenorizados e acrescentam mais do que os dos questionários, resolvemos analisar aqui apenas os primeiros. Analisados os dados recolhidos observamos que, maioritariamente, os docentes referiram o aumento dos recursos humanos (Professores de apoio educativo) e da carga horária que pelas razões mencionadas anteriormente estão, obviamente, interligados. Foi ainda referida a introdução dos AE logo no 1.º ano, porque actualmente nenhum aluno de 1.º ano beneficia de plano de apoio, ainda que possam apresentar dificuldades. Três docentes referiram ainda a melhoria do espaço físico onde decorrem os AE (Tabela 25).

Tabela 25

Sugestões dadas pelos docentes relativamente a possíveis alterações a implementar nos AE.

Sugestões	Função		
	AE	Titular de turma	Total
Aumento dos recursos humanos (Professores de apoio educativo)	1	7	8
Aumento da carga horária	0	5	5
AE para o 1.º ano	0	3	3
Existência de prioridades (entre alunos) na definição dos AE	0	1	1
Professores de apoio educativo com essa valência como única	0	2	2
Espaço físico destinado aos apoios	1	2	3
Horário extralectivo dos AE	0	1	1
Auscultação dos docentes	0	1	1
Metodologias lúdicas, diversificadas e motivadoras	0	1	1
Criação de modelos comuns, uniformizar o	1	0	1

processo			
Formação dos professores de apoio educativo	0	1	1
Articulação entre os agentes educativos	1	1	2
Tamanho e características dos grupos	1	0	1

Conclusão

Neste capítulo iremos fazer uma incursão sobre as limitações deste estudo, os aspectos principais e as mais-valias a ele associadas. Serão ainda enunciadas sugestões de melhoria ao estudo realizado e ao referencial proposto sem descurar investigações passíveis de serem realizadas futuramente, tendo como ponto de partida o estudo aqui apresentado. Além da referência aos aspectos referidos anteriormente e que advêm do estudo realizado, apresentaremos também aquilo que resulta do estudo, ou seja, o referencial avaliativo construído, bem como os aspectos positivos, os aspectos que carecem de melhorias e as acções de melhoria propostas para os AE do 1.º CEB do Agrupamento *Alfa*, num quadro de referência global.

O referencial avaliativo construído

Após a realização deste estudo, parece-nos que os objectivos delineados inicialmente foram cumpridos, na medida em que, partindo das informações recolhidas e da análise documental, construímos um referencial avaliativo dos AE do 1.º CEB do Agrupamento *Alfa*, tendo depois sido realizada a validação do mesmo pela sua implementação no agrupamento alvo do estudo. A implementação deste referencial permitiu-nos identificar os aspectos positivos, os aspectos a melhorar bem como propôr um conjunto de acções de melhoria para cada um dos domínios delineados para o referencial (Figura 66).

Por outro lado, parece-nos ainda que este referencial poderá apresentar-se como uma fonte de informações e um ponto de partida válido para a implementação de uma auto-avaliação dos AE no Agrupamento *Alfa*, bem como noutros agrupamentos, concretizando-se, assim, o segundo objectivo geral definido para este estudo que consistia em “facultar um quadro de referência para a realização da auto-avaliação dos apoios educativos do 1.º CEB, pelo Agrupamento *Alfa*”.

A. Articulação pedagógica/Curricular

A.1. Articulação entre os agentes educativos no desenvolvimento e implementação dos AE

Indicadores	Factores críticos de sucesso	Evidências	Aspectos Positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria propostas
A.1.1. Articulação entre os docentes envolvidos no processo de desenvolvimento e implementação dos PA	<ul style="list-style-type: none"> Os diferentes docentes responsáveis pelos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento colaboram na elaboração e implementação dos diferentes planos e trocam informações de forma constante de modo a maximizarem os efeitos dos planos aplicados. 	<ul style="list-style-type: none"> Registos de reuniões/contactos Planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento Questionário e entrevista aos agentes educativos envolvidos no processo 	<ul style="list-style-type: none"> A realização de articulação formal e/ou informal referida por todos os docentes 	<ul style="list-style-type: none"> A Uniformização dos processos de articulação entre docentes 	<p>Uniformização de processos: apesar das diferenças individuais dos alunos, deveria existir uma indicação sobre a forma e a regularidade desta articulação.</p> <p>Realização conjunta de uma planificação para cada aluno em função das necessidades detectadas tal como foi referido por uma das Professoras de apoio educativo que disse ter conhecimento que “há agrupamentos que até os Professores de apoio educativo fazem planificações para cada aluno” (Professor n.º 1,</p>

					professor de apoio educativo, Escolas A, B e C)
A.1.4. Articulação entre docentes responsáveis pelos PA e a BE	<ul style="list-style-type: none"> As estratégias de melhoria implementadas com os PA e o projecto IPALE procuram complementar-se em actividades de articulação com a BE A BE colabora na implementação e desenvolvimento dos PA e do projecto IPALE. 	<ul style="list-style-type: none"> Registos de reuniões/contactos Registo do trabalho articulado 		<ul style="list-style-type: none"> A colaboração com o professor bibliotecário no sentido de se arquitectarem estratégias conjuntas relativamente à implementação dos PA 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer à colaboração com o professor bibliotecário em casos de alunos com PA, especialmente no âmbito da Língua Portuguesa ou alunos provenientes de outros países.
A.1.5. Articulação entre os docentes envolvidos no desenvolvimento e implementação dos AE e os órgãos de direcção, gestão e administração do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> Os docentes articulam com os órgãos de direcção, gestão e administração do agrupamento no sentido de lhes transmitirem as necessidades 	<ul style="list-style-type: none"> Registos de reuniões/contactos Questionário e Entrevista aos agentes educativos envolvidos na planificação e implementação dos AE 	<ul style="list-style-type: none"> A auscultação dos docentes nas reuniões de Departamento e de Conselho de docentes A realização de levantamentos sobre dificuldades dos alunos e medidas de apoio implementadas 	<ul style="list-style-type: none"> O esclarecimentos dos agentes educativos sobre as vias de comunicação veiculadas A frequência e forma de auscultação dos docentes e demais agentes educativos 	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer os docentes sobre o modo de comunicar com a Direcção, informando sobre as vias de comunicação veiculadas para as diferentes temáticas Implementar procedimentos de

	preponderantes para o bom funcionamento dos mesmos.		e recursos mobilizados	<ul style="list-style-type: none"> • O envolvimento dos professores de apoio educativo nos levantamentos realizados 	<p>auscultação sistemática e regular dos docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar levantamentos que envolvam os diversos agentes educativos envolvidos na planificação e implementação dos AE
A.1.6. Articulação entre os docentes envolvidos na implementação e desenvolvimento dos AE e os encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> • Os encarregados de educação participam na elaboração cooperativa dos PA • Os encarregados de educação reúnem frequentemente com os professores e outros agentes educativos envolvidos no processo de implementação e desenvolvimento dos PA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registo de reuniões/contactos • Questionário e entrevista aos agentes educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • A realização de contactos regulares com os encarregados de educação 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento dos encarregados de educação relativamente aos AE e às dificuldades de aprendizagem dos educandos • A participação dos pais no acompanhamento dos alunos que beneficiam de AE 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover acções de sensibilização dos encarregados de educação sobre os AE (Desenvolver em cada escola, no início do primeiro e segundo período, uma sessão de esclarecimento dos encarregados de educação dos alunos que beneficiam de AE, sobre os planos e modalidades de AE e estratégias passíveis de serem implementadas pelos encarregados de educação) • Envolver de forma mais

					directa os pais e/ou encarregados de educação no trabalho de acompanhamento dos alunos que beneficiam de AE. Existem nos EUA exemplos de escolas que adoptaram programas específicos nesta matéria, como por exemplo o Programa KIP (<i>Knowledge is power</i>) (Livro do programa EPIS)
A.1.7. Articulação entre os docentes envolvidos na implementação e desenvolvimento dos AE e entidades e organizações da comunidade local.	<ul style="list-style-type: none"> Os agentes educativos responsáveis pelos AE articulam com entidades e organizações da comunidade local, de forma a maximizarem os seus efeitos e complementarem as actividades desenvolvidas pelos AE. 	<ul style="list-style-type: none"> Registo de documentos de articulação Questionário/Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> A colaboração esporádica com entidades e associações autárquicas 	<ul style="list-style-type: none"> A frequência de colaboração com empresas e associações locais 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer parcerias com empresas locais. Estas parcerias podem constituir-se como formas alternativas de angariação directa de fundos, mas também possíveis parceiros com os quais se poderão partilhar competências ou ainda realizar troca ou partilha de serviços e/ou recursos.

A.2. Articulação entre os AE e os documentos orientadores da turma/escola/agrupamento

Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências	Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria propostas
<p>A.2.1. Articulação entre os PA e os documentos orientadores (PEA, PAA e PCT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As estratégias implementadas pelos PA articulam-se com as delineadas nos PCT das turmas dos alunos que deles beneficiam. • Os PA e o PAA são elaborados e reestruturados de forma a que exista uma articulação efectiva entre os mesmos. • Os PA são elaborados e reestruturados considerando os objectivos e as metas do PEA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário e Entrevista aos agentes educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • A articulação realizada entre os PA e os documentos orientadores do agrupamento e da turma. No PCT da turma surgem referenciados todos os aspectos relativos à turma: PA, actividades e projectos desenvolvidos, bem como os objectivos e metas perseguidos. 	—	—

B. Diversidade de Oferta Educativa em termos de AE

Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências	Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria propostas
B.1.1. Diversidade dos AE (estratégias/modalidades) adequada às necessidades da escola/agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> A diversidade de AE disponíveis para fazer face às necessidades da comunidade educativa é adequada à realidade local. As estratégias implementadas nos PA vão ao encontro da diversidade de necessidades da escola/agrupamento, e procuram com essa diversificação colmatar as necessidades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionário e entrevista aos docentes e encarregados de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> O debate de questões associadas à diversificação de estratégias nas reuniões de Departamento 	<ul style="list-style-type: none"> O incrementar, entre os docentes, da frequência do debate de novas estratégias a implementar <ul style="list-style-type: none"> A procura no ambiente externo ao agrupamento de recursos passíveis de serem utilizados pelo mesmo e que possam permitir a diversificação da oferta educativa em termos de apoios 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar reuniões específicas para debater cada plano de apoio de forma a diversificarem-se estratégias. Nestas reuniões deverão participar todos os docentes implicados directamente nos apoios e convidados cuja contribuição pareça oportuna <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer parcerias externas que permitam diversificar as estratégias de AE

C. Gestão dos AE

C.1. Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços

Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências	Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria propostas
C.1.1. Adequação dos recursos humanos, materiais e físicos às necessidades de funcionamento dos AE	<ul style="list-style-type: none"> As equipas responsáveis pelos AE são de formação pluridisciplinar adequando-se às necessidades da escola/agrupamento. Os agentes educativos envolvidos na implementação dos AE são em número suficiente para as necessidades da escola/agrupamento. O espaço físico destinado aos apoios apresenta condições adequadas às solicitações da 	<ul style="list-style-type: none"> Lista de agentes educativos envolvidos nos AE Questionário e entrevista aos agentes educativos responsáveis pelo AE Mapas dos apoios 	<ul style="list-style-type: none"> A existência de manuais e livros de apoio em quantidade adequada às necessidades 	<ul style="list-style-type: none"> A disponibilidade de recursos materiais subordinados à temática dos AE e dificuldades de aprendizagem A formação dos docentes titulares de turma e de AE no que se refere a dificuldades de aprendizagem e AE Espaço onde decorrem os AE facultados fora da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Dotar as escolas com mais recursos subordinados à temática dos AE e dificuldades de aprendizagem não apenas através da aquisição de material, mas também pela assinatura de revistas científicas relacionadas com o tema. Criar um catálogo on-line dos recursos disponíveis na BE Criar uma lista on-line de sites com materiais de acesso livre relacionados com a temática dos AE Promover acções de formação e sensibilização sobre a temática dos AE e

	<p>comunidade educativa e a uma utilização diversificada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os materiais disponíveis para os AE são em quantidade e diversidade adequada às necessidades da comunidade educativa. • Os espaços onde decorrem os AE são adequados ao tipo de actividade e número de alunos envolvidos. 				<p>dificuldades de aprendizagem (os custos associados a este tipo de iniciativa poderão ser colmatados recorrendo a parcerias com empresas e associações locais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar um espaço adequado onde possam decorrer os AE, este espaço deverá possuir não apenas materiais para este fim, mas também um ambiente envolvente que se coadune com a função a que se destina
C.1.2. Adequação da carga horária dos AE às necessidades dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • A carga horária dos AE é adaptada às necessidades dos alunos, para assim ser possível colmatar as dificuldades apresentadas pelos mesmos. 	Mapas do apoio		<ul style="list-style-type: none"> • A carga horária dos apoios e consequentemente o número de docentes responsáveis pelos AE 	<ul style="list-style-type: none"> • Colmatar as necessidades em termos de carga horária e número de professores de apoio educativo através de parcerias externas com entidades e empresas locais.

C.Gestão dos AE

C.2. Articulação entre os AE e a escola/agrupamento

Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências	Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria propostas
C.2.1. Avaliação dos AE na escola/agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> Os AE são avaliados de forma contínua Os órgãos de direcção, administração e gestão são envolvidos no processo de auto-avaliação dos AE Foram criados modelos de relatórios, planos e instrumentos de recolha de informação. Os instrumentos de recolha de informação são aplicados de forma sistemática no decurso do processo de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> Registos de observação, questionários, entrevistas ou outros realizados no âmbito da avaliação dos AE. 	<ul style="list-style-type: none"> A existência de modelos de PA A introdução de um modelo de relatório para os AE 	<ul style="list-style-type: none"> As práticas de auto-avaliação contínua, sistemática, participada, divulgada para os agentes e comunidade educativa e com repercussões nas práticas do quotidiano escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar hábitos contínuos de auto-avaliação, sistemática e participada por todos os agentes educativos Divulgação dos resultados da auto-avaliação dos AE à comunidade educativa, bem como das medidas que serão introduzidas como consequência dessa auto-avaliação.

	<ul style="list-style-type: none">• A informação recolhida é analisada e os resultados da análise/avaliação originam, quando necessário, a redefinição de estratégias, sendo integrados no processo de planeamento.• Os resultados da auto-avaliação são divulgados junto das diferentes estruturas e agentes educativos do agrupamento e da restante comunidade, com o objectivo de realçar os pontos fortes e fracos da sua implementação.				
--	---	--	--	--	--

D. Sucesso escolar					
Indicadores	Factores críticos de sucesso	Recolha de evidências	Aspectos positivos	Aspectos a melhorar	Acções de melhoria propostas
D.1.1. Impacto dos AE nos resultados escolares dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Os AE promovem a progressão na aprendizagem e a aquisição de competências essenciais Os AE influenciam positivamente as taxas de aprovação 	<ul style="list-style-type: none"> PA Relatórios analíticos dos PA Questionário a docentes, encarregados de educação e Direcção 	<ul style="list-style-type: none"> Relevância dada pelos docentes relativamente aos AE Melhorias dos índices de concentração/atenção e da capacidade para superar dificuldades na aquisição de conhecimentos pela implementação dos planos de AE 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados alcançados com os AE pois, apesar da importância concedida aos mesmos, os dados analisados sugerem que nem sempre estes são eficazes 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma escala de prioridades relativamente aos aspectos que em cada aluno têm maior necessidade de serem intervencionados e implementar o plano de apoio tendo em conta essa escala Procurar suprir as falhas detectadas noutros domínios avaliados e que influenciam o sucesso escolar
D.1.2. Impacto dos AE nas atitudes e na integração dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> A implementação dos AE promove a integração e inclusão sociais, aproximando realidades distintas 				

Figura 66. Referencial de avaliação construído.

Limitações do estudo

Uma das principais limitações deste estudo relaciona-se com a acumulação da sua realização com o exercício de funções docentes, o que nem sempre possibilitou o contacto com os colegas e restantes agentes educativos que colaboraram em tempo útil e, por vezes, alguns destes contactos foram mesmo impossíveis devido a incompatibilidade e sobreposição total de horários.

Por outro lado, o clima actual da Escola e a reacção face à temática avaliativa nem sempre tornaram simples a realização do estudo, porque, algumas vezes, a receptividade e o receio sobre este tipo de estudo colocou entraves à participação de alguns agentes educativos:

Antes de mais, importa não esquecer o uso que, tradicionalmente, foi dado à avaliação educacional como instrumento de controlo técnico e/ou ético-político. Por esta razão, não é de estranhar uma certa atitude inicial de recusa por parte dos professores e de outro pessoal directamente responsável pelo processo educativo, sobretudo com idades mais avançadas, relativamente a qualquer outra avaliação educacional que não tenha como objecto os alunos. (Rocha, 1999, p.37)

A não participação de alguns docentes no estudo deveu-se não apenas à não devolução dos questionários, mas também com a indisponibilidade completa para participar, visto que nem todos os docentes aceitaram receber e ler o questionário.

Relativamente aos encarregados de educação, a participação foi, até, mais positiva do que o esperado, visto que, como foi referido anteriormente, a comunidade envolvente do Agrupamento *Alfa* é predominantemente de classe média-baixa e com baixo grau de escolarização, como também se pôde constatar pela caracterização do sub-grupo da população amostral referente aos encarregados de educação. Uma outra situação, relacionada com a população amostral, que consistiu num entrave a este estudo, diz respeito à flutuação do número de alunos assinalados para beneficiar de AE ao longo do ano. Inicialmente fomos informados de um determinado número de alunos com AE, mas, quando fomos distribuir os questionários aos encarregados de educação, esse número já era superior. Apesar disso, aquando da recolha dos mesmos, verificamos que alguns encarregados de educação se viram impossibilitados de participar no estudo porque, apesar de os seus educandos estarem assinalados

para AE, o crédito de horas lectivas semanais para AE não era suficiente para que todos os alunos pudessem receber o apoio que necessitavam.

Por último, relativamente a limitações ao estudo, há a referir a impossibilidade de elaboração e validação do referencial proposto como parte da construção da auto-avaliação do agrupamento, visto que, no momento em que o estudo teve início, não existiam ainda neste agrupamento equipas de auto-avaliação definidas e em pleno funcionamento. Assim, tendo em conta os *timings* para a realização deste estudo foi-nos necessário realizá-lo de forma independente do Agrupamento *Alfa*, ainda que em estreita colaboração com a comunidade educativa.

Aspectos principais e mais-valias do estudo

O panorama educativo nacional espelha ainda uma certa dificuldade de gerir a crítica e ainda de se auto-criticar e reflectir sobre as próprias vivências. Este factor reflecte-se no ainda imaturo caminho realizado pelas escolas nacionais na implementação dos mecanismos e processos de avaliação. Esta dificuldade não é alheia ao momento social do país, o qual se caracteriza por uma maior capacidade de olhar e analisar os problemas de outrem do que os seus próprios.

Os objectivos do processo de avaliação não foram ainda assimilados por todos quantos têm responsabilidades educativas, sentindo-se ainda, no seio das escolas e no seu clima, resistências à implementação deste processo e, nesta indecisão, começam a sentir-se as consequências, visto que a avaliação externa, essa sim, realiza-se, e nem sempre com conclusões e apreciações positivas sobre o funcionamento das escolas e agrupamentos. Para que as escolas/agrupamentos possam efectivamente melhorar e adaptar-se às constantes mudanças sociais, políticas, económicas e educativas vividas na actualidade, é necessário que olhem para si mesmas, que ouçam os seus agentes e “clientes”, que reflectam sobre as diferentes evidências e que, partindo destas, implementem medidas de melhoria. Este é um processo que nunca se esgota, visto que a Escola, como a Sociedade, está em constante mutação. E a Escola não pode esquecer uma das suas funções primeiras: a de munir os indivíduos "não só, nem principalmente, de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas

também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento" (Sacristán & Gómez, 2000).

Neste contexto, o estudo desenvolvido constituiu-se como uma mais-valia para o Agrupamento *Alfa*, visto que permitirá aos seus responsáveis, agentes educativos e “clientes” uma visão ampla sobre os AE, quais os aspectos positivos, os aspectos a melhorar e possíveis caminhos de melhoria. Por outro lado, permitirá a todos analisar o processo e o estudo realizado sem culpas nem entraves, visto ter sido realizado de forma independente da auto-avaliação da escola, mas, ainda assim, transmitindo e clarificando o processo de planificação e implementação dos AE do agrupamento. Além das indicações que este estudo dá para o interior do agrupamento, terá também impacto no exterior, na medida em que transmite informações detalhadas e compartimentadas sobre os AE, o seu funcionamento e possíveis dificuldades vivenciadas. Estas indicações poderão ser em tudo semelhantes às de outros agrupamentos, pois, apesar da tão referenciada autonomia, existem normativos legais que regem o funcionamento dos apoios como de tudo o resto.

Por outro lado, este estudo traz também uma visão diferenciada da avaliação na medida que a particulariza. O nosso estudo propõe a utilização de um referencial para a avaliação dos AE, o que até aqui tinha apenas sido apresentado para a BE com um modelo de auto-avaliação. Este poderá ser o ponto de partida para o surgir de diversos referenciais que se poderão constituir como ferramentas válidas para as escolas na implementação e sistematização dos processos e mecanismos de auto-avaliação tão pertinentes na actualidade educativa, na medida em que a qualidade e valor das escolas e do seu trabalho é analisada e exposta aos olhos de todos constantemente sem, muitas vezes, ter em conta todas as condicionantes que rodeiam o trabalho das mesmas.

Podemos ainda realçar a importância deste estudo, lembrando o seu objecto – os AE - , visto que actualmente a qualidade e valor da Escola são indissociáveis do sucesso educativo. Assim sendo, e muitas vezes esquecendo que numa corrida há apenas um vencedor, procuramos forçar o sucesso educativo de todos os alunos, não tendo em conta que os *timings* e características individuais são aquilo que nos distinguem dos outros, não nos tornam melhores, nem piores, apenas diferentes. Tendo esta ideia em mente, são implementados os AE que pretendem levar os alunos a ultrapassar barreiras, a atingir as metas propostas para todos, metas essas que

esquecem as diferenças individuais e olham os alunos como um. É assim importante olhar os AE de dentro, recolher testemunhos e procurar o progresso em cada um dos erros e falhas assinaladas, o que só será alcançado com uma recolha de dados e reflexão coerente e sistemática, uma avaliação cuidada e atenta.

Na realização deste estudo e na implementação do referencial proposto, apercebemo-nos da sua importância, das mudanças que criou no Agrupamento *Alfa*, nos seus agentes educativos e nas rotinas dos mesmos. Só por isso, este estudo já valeu a pena, porque levou todos os envolvidos a reflectirem sobre a temática, a olharem de forma crítica para a mesma, obrigou a que todos parassem, não apenas por um minuto, para pensar sobre o que todos fazem para que os AE sejam bem sucedidos, mas também permitiu que pensassem sobre o muito que há a fazer para melhorar. Esta reflexão está já espelhada nas práticas iniciadas no ano lectivo 2010/2011. Para todos, o mais importante, não serão apenas as conclusões tiradas, os aspectos positivos e a melhorar identificados e as acções de melhoria propostas, mas, antes, o percurso realizado e o surgir de um espírito crítico que permita a continuidade deste processo sempre aberto à reflexão que conduz à melhoria.

Nesta conclusão, não podemos esquecer o ponto de partida do estudo, os objectivos delineados e também o referencial proposto. De uma forma geral, os objectivos delineados foram alcançados, ainda que, aqui e ali, como já referenciámos, pudessem ser feitas melhorias ou complementar informações e análises. Apesar disso, surgiu deste estudo um referencial passível de ser implementado efectivamente, num futuro próximo e, a partir deste, identificaram-se aspectos positivos e a melhorar do actual funcionamento dos AE do 1.º CEB do Agrupamento *Alfa*, assim como uma série de acções de melhoria propostas passíveis de serem tidas em consideração e análise.

Perspectivas futuras

Sugestões de melhoria ao estudo realizado e modelo proposto

Apesar dos aspectos positivos que podemos encontrar no estudo realizado, foi-nos possível, ao longo da sua execução, reflectir sobre possíveis reformulações que permitissem melhorá-lo, bem como ao referencial aqui proposto. Uma das primeiras

situações que nos pareceu passível de melhoramento surgiu com a recolha e análise dos questionários dos encarregados de educação, pois, apesar de na sua elaboração termos tido em atenção o grau académico deste sub-grupo amostral, foi-nos sugerido pela análise das respostas destes questionários que, muitas vezes, os encarregados de educação tinham dificuldades não apenas na interpretação das questões, mas, principalmente, na terminologia associada aos AE. Assim sendo, e após reflectirmos e trocarmos ideias com alguns agentes educativos, pensamos que, tendo em conta a formação académica dos encarregados de educação, poderia ser proveitoso e, possivelmente, os resultados obtidos seriam mais verosímeis, se os questionários aplicados fossem substituídos por mesas redondas para a discussão do funcionamento dos apoios. A realização de mesas redondas tornaria mais perceptível a ideia que os encarregados de educação têm sobre os AE, pois permitiriam adaptar e explicar determinada terminologia técnica que se denotou, pela análise dos questionários, ser de difícil compreensão pela maioria dos elementos deste sub-grupo amostral. Poderíamos ainda pensar: “porque não realizar entrevistas?” Contudo, se pensarmos, as entrevistas pela sua morosidade, viriam aumentar a carga horária e o trabalho associado à aplicação deste referencial. Assim, as mesas redondas seriam a forma mais simples de “chegar” aos encarregados de educação sem aumentar a morosidade do processo. Uma outra hipótese para a questão anterior seria complementar a aplicação dos questionários com a realização de sessões conjuntas de discussão, embora esta opção viesse aumentar o tempo dispendido para a concretização desta fase da implementação do referencial.

Era nossa intenção, quando iniciámos este estudo, fazer uso de grelhas de análise de actas, PCT, relatórios de AE e de outros documentos que nos pareceriam úteis na análise do funcionamento dos AE. No entanto, o tempo de realização desta dissertação e os *timings* do Agrupamento *Alfa* não nos permitiram alargar a recolha de evidências. Assim, o que aqui propomos é o complementar dos dados recolhidos por questionário e entrevista com informações recolhidas de actas, relatórios e outros documentos pertinentes por intermédio de grelhas de síntese. Nestas grelhas seria assinalada a presença ou ausência de determinadas informações associadas aos diferentes domínios do referencial apresentado de forma a que os dados se pudessem depois triangular com os restantes.

Seria ainda interessante aprofundar a vertente quantitativa desta avaliação. Uma das formas de o fazermos seria implementar uma análise quantitativa dos resultados escolares dos alunos que beneficiam de AE, tentar avaliar quantitativamente os seus resultados escolares, mas, acima de tudo, a evolução por eles realizada, desde a implementação do plano de apoio até ao momento actual.

Uma outra alteração que viria enriquecer o quadro de referência delineado seria avaliar a articulação entre ciclos. Tendo em conta que os alunos que chegam ao 1.º ciclo, na sua maioria, frequentaram o jardim-de-infância, que o percurso do aluno no 1.º ciclo fica documentado no seu processo individual e que se realizam reuniões de articulação entre ciclos, seria proveitoso perceber, no caso específico dos alunos que beneficiam de AEs, de que forma se processa a articulação entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo e deste com o 2.º ciclo aquando da transição dos alunos.

Por último, resta-nos ainda referir que, no sentido de enriquecer o estudo realizado, seria interessante e importante incluir no mesmo a visão dos alunos relativamente aos AE. No estudo apresentado, os alunos não foram incluídos na população amostral, tendo em conta o tempo de realização do estudo e que, no 1.º CEB, os alunos são ainda muito jovens, pelo que a sua participação no estudo traria uma maior morosidade. Contudo, num estudo a realizar futuramente, que venha complementar o trabalho já realizado, seria interessante incluir a perspectiva dos alunos sobre o funcionamento dos apoios. Esta inclusão parece-nos poder ser realizada com recurso a entrevistas, visto que, dada a idade dos alunos, o preenchimento de questionários seria um instrumento muito menos fiável.

O estudo actual como ponto de partida

Além das sugestões de melhoria que surgem directamente da realização do estudo, durante a realização de qualquer investigação emanam ideias sobre possíveis investigações futuras, tendo como ponto de partida a investigação actual. Assim sendo, parece-nos que futuramente seria interessante e importante, em termos de avaliação e de melhoria dos AE, a realização de um estudo semelhante ao realizado, mas que envolvesse agrupamentos de escolas de diferentes regiões nacionais. Provavelmente,

para que um estudo desta natureza se desenvolvesse de forma progressiva e coerente seria interessante dividir os agrupamentos participantes entre as zonas norte, centro e sul, para que, posteriormente, fosse ainda possível desenvolver uma análise comparativa dos resultados obtidos nas diferentes zonas geográficas, constituindo-se esta como uma variável independente a testar.

Uma outra hipótese para uma investigação futura seria o alargamento do estudo aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do Agrupamento *Alfa*, o que envolveria não apenas alterações na amostra, mas também nos domínios do referencial construído, visto que, nos 2.º e 3.º ciclos, existe uma maior diversidade de modalidades e estratégias de AE. Um estudo desta natureza permitiria mais tarde realizar um alargamento do mesmo a nível nacional.

Além das sugestões anteriormente referenciadas, seria ainda possível pensar num estudo dentro do mesmo âmbito, ou seja, a avaliação de escolas, mas com um objecto diferente, por exemplo, “a ligação escola-família” ou “os AE desenvolvidos no âmbito da Educação Especial” ou “a articulação entre órgãos e estruturas do agrupamento”, considerando que, no âmbito da avaliação das escolas, há ainda um largo horizonte de possibilidades por explorar.

Bibliografia

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

Alaiz, V. (s.d.). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?. Retirado de www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf

Alves, M. P. (2003). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 8 (10), 325-333.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (Org.). (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Baptista, M. E. T. (2007). *A auto-avaliação estratégia de organização escolar: rumo a uma identidade* (Tese de Mestrado de Administração e Gestão Educacional). Lisboa: Universidade Aberta.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.

Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage.

Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, 63 (4), 431-449.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clarke, A. (2000). *Evaluation research: an introduction to principles, methods and practice*. London: Sage

Clímaco, M.C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Conselho Nacional de Educação. (2005). Estudo sobre “Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos”. Retirado de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugaI.pdf

Costa, M. D. (s.d.). Avaliação do desempenho escolar: o modelo adotado em Angra dos Reis. Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t1314.pdf>

Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Actas do XVII colóquio ADMEE-Europa*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. pp. 436-448.

Department of Education and Early Childhood Development. (2010). *School Self-evaluation guidelines 2011*. Melbourne: School Improvement Division.

Directorate-General of Education and Culture (European Commission). (2001). *School self-evaluation in thirteen european countries/regions (Effective School Self-Evaluation (ESSE) project)*. Retirado de http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/school-self-eval-in-13-countries.pdf

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.

Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.

Freitas, C. M. V. (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*. 14 (1), 95-130.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: SAGE.

Hadji, C. (1994). *A avaliação: regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

IFLA (2000). Manifesto da biblioteca escolar da UNESCO. Retirado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf

Inspecção Geral da Educação. Avaliação externa das escolas: referentes e instrumentos de trabalho. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf

Inspecção Geral da Educação. (2002). *Avaliação integrada das escolas: organização e gestão; ensino público - roteiro*. Lisboa: Ministério da Educação.

Inspecção Geral da Educação. (2002). *Avaliação integrada das escolas: apresentação e procedimentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Inspecção Geral da Educação. (2009). *Aferição da efectividade da auto-avaliação das escolas 2004-2007 - relatório*. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, C. (2000). Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma: o que têm em comum? O que os distingue? Retirado de <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>

Liebscher, P. (1998). Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, 46 (4), 668-680.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marôco, J. (2007). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the case for school self- evaluation*. London: Routledge.

Mendonça, A. (s.d.). Insucesso escolar: fenómeno multifacetado. Obtido em 17 de Fevereiro de 2011, de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/insucessoescolarfenomeno-multifacetado.pdf>

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Miguéns, M. I. (Dir.). (2005). *Actas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 13 de Dezembro de 2005.

Ministério da Educação, (1998). *Organização e gestão dos apoios educativos* Lisboa: (Departamento de Ensino Básico).

National College for School Leadership. (s.d.). School Self-evaluation: models, tools and examples of practice. Obtido em 3 de Janeiro de 2011, de <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok69-eng-self-evaluation-models-tools-practice.pdf>

National Science Foundation (Directorate for Education and Human Resources). (2002). *The 2002 User Friendly Handbook for Project Evaluation*. Retirado de <http://www.nsf.gov/pubs/2002/nsf02057/start.htm>

Pereira, A. (2008). *SPSS: guia prático de utilização*. (7.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2009). *Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo em ciências sociais e da saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, P. M. J. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização* (Tese de Mestrado em Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular). Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: ASA.

Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (2000) . *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. Porto Alegre: ARTMED.

Santos, P. (2006). Acção Pedagógica das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Retirado de <http://edif.blogs.sapo.pt/2469.html>

Santos, A. A., Bessa, A.R., Pereira, D.S., Mineiro, J.P., Dinis, L.L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas: para directores, professores e pais (2.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. (4.ª ed.). Newbury Park: Sage.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Terrasêca, M., & Coelho, C. (2009). "Avaliação externa, "avaliação interna" e "auto-avaliação": implicações de distintos princípios e processos avaliativos. Retirado de <http://ebookbrowse.com/x-congresso-spce-terraseca-e-coelho-pdf-d63292564>

UNESCO. Guia prático à educação. Retirado de http://library.unesco-iicba.org/Portuguese/Math_Serie/Math_pages/Guia_pr%E1tico/Cap%EDtulo_2.htm

Verna, G. K., & Mallick, K. (1999). *Researching education: perspectives and techniques*. London: Farmer Press.

Vieira, M. T. (1996). *Para uma visão integrada dos apoios educativos: papel do professor de Educação Especial*. Texto policopiado

Vilhena, T. (1999). *Avaliar o extracurricular: a referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: ASA.

Wazenaar, T.C., & Babbie, E. (1995). *The practice of social research*. USA: Wadsworth Publishing Company.

Referências normativas

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 237/86 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 178-A/ME/93 de 30 de Julho. *Diário da República n.º 177/93 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho. *Diário da República n.º 149/97 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República n.º 102/98 – I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro. *Diário da República n.º 294/02 – I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 10856/2005 de 13 de Maio. *Diário da República n.º 93/05 – II Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro. *Diário da República n.º 215/05 – I Série B*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79/08 – I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 19117/2008 de 17 de Julho. *Diário da República n.º 137/08 – II Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria 756/2009 de 14 de Julho. *Diário da República n.º 134/09 – I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro. *Diário da República n.º 171/10 – I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos do Agrupamento *Alfa* consultados

PEA

PAA

RI

Modelos de PA (plano de acompanhamento, plano de recuperação e plano de desenvolvimento)

Relatório do Departamento do 1.º CEB do ano lectivo 2009/2010

Anexos

Anexo 1 - Docentes titulares de turma

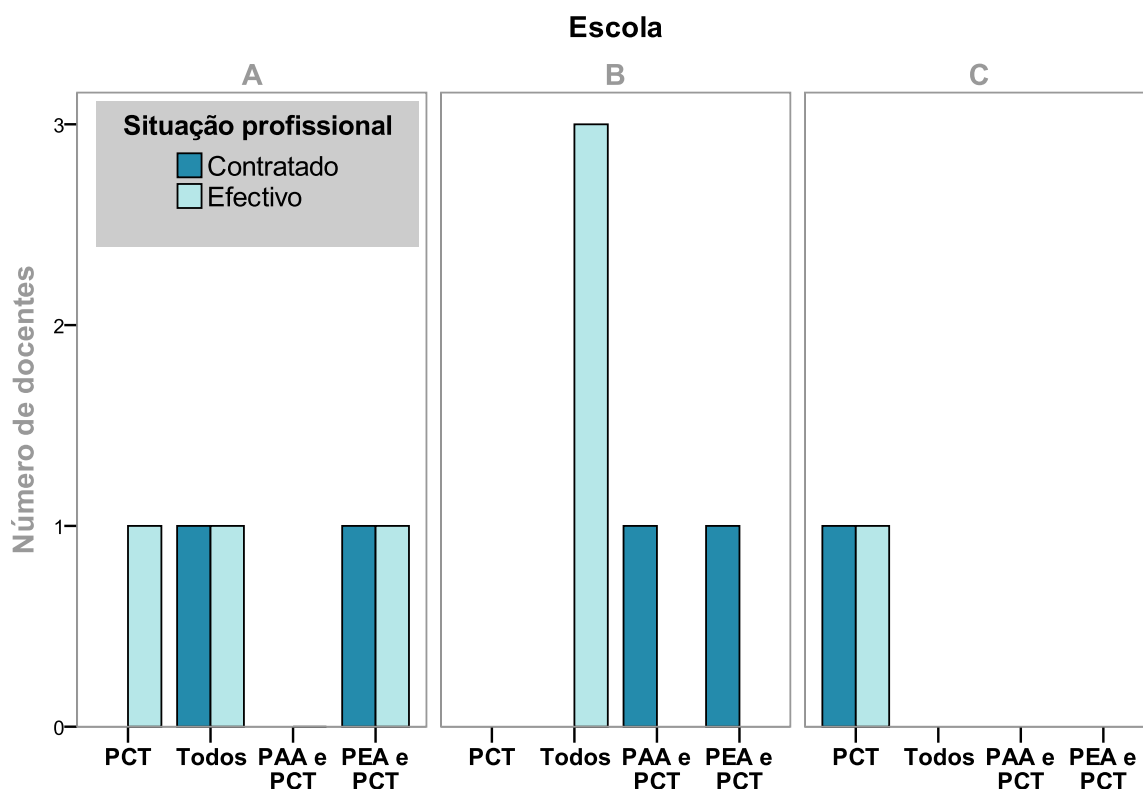


Figura 67. Articulação entre os PA e os documentos orientadores, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

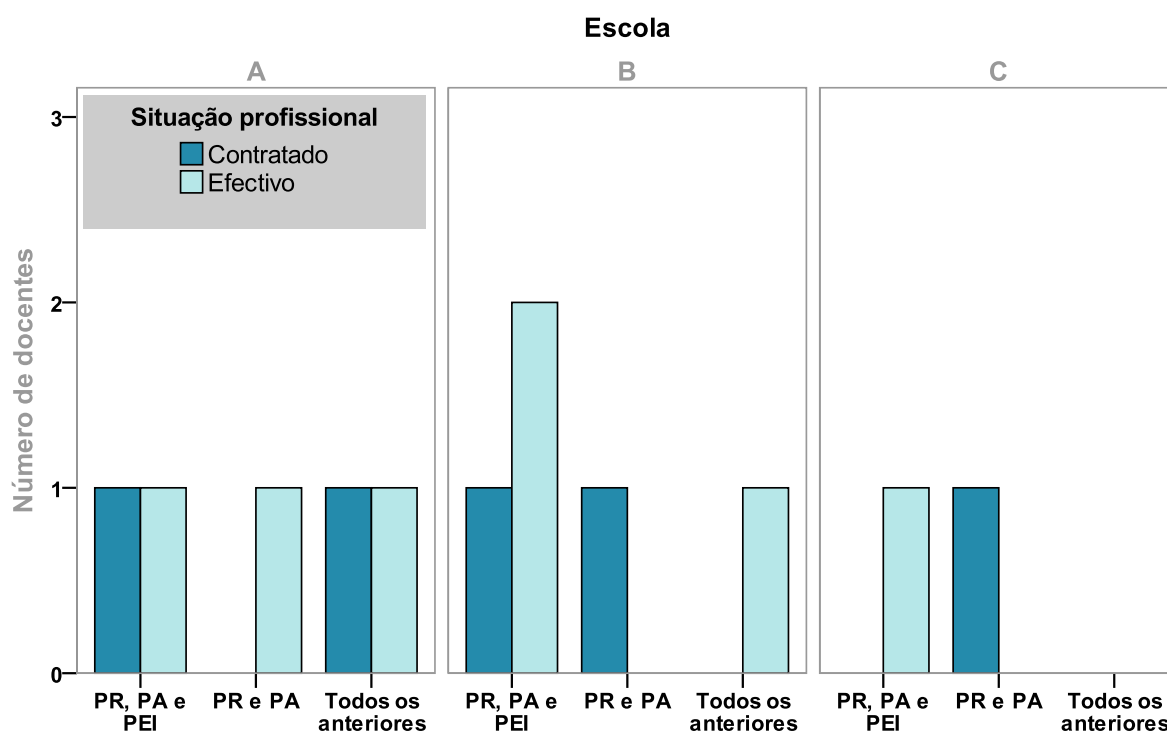


Figura 68. Existência de modelos de PA, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

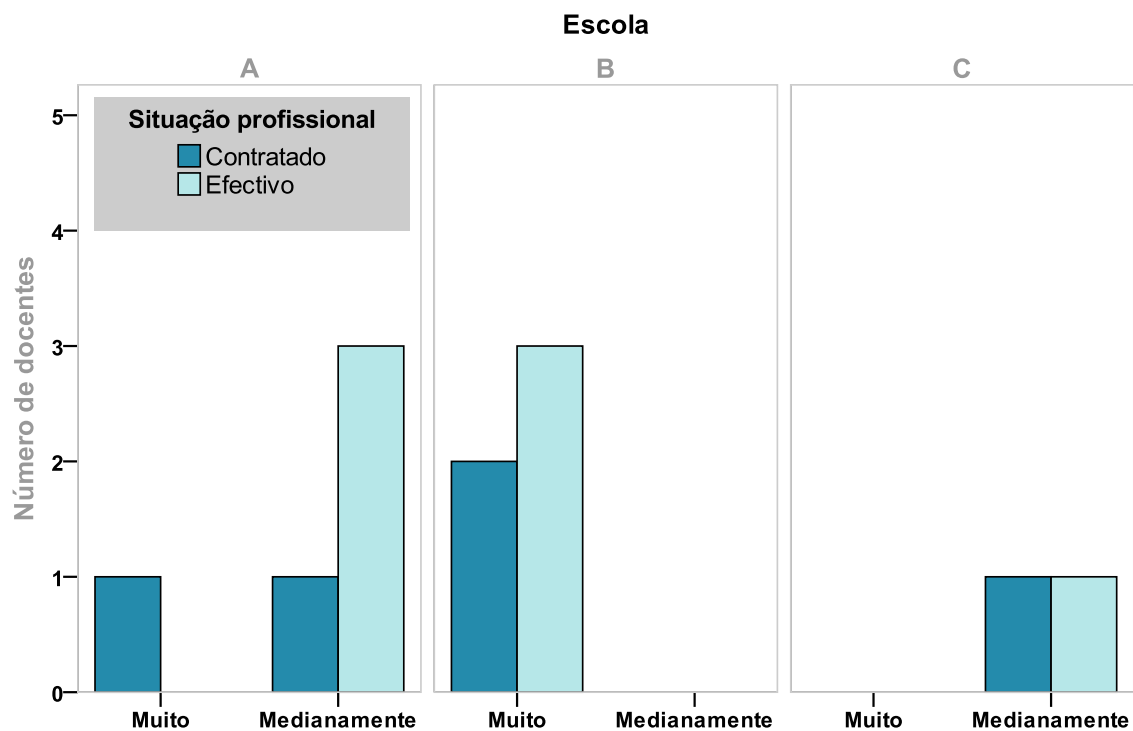


Figura 69. Satisfação das necessidades pelos modelos de PA, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

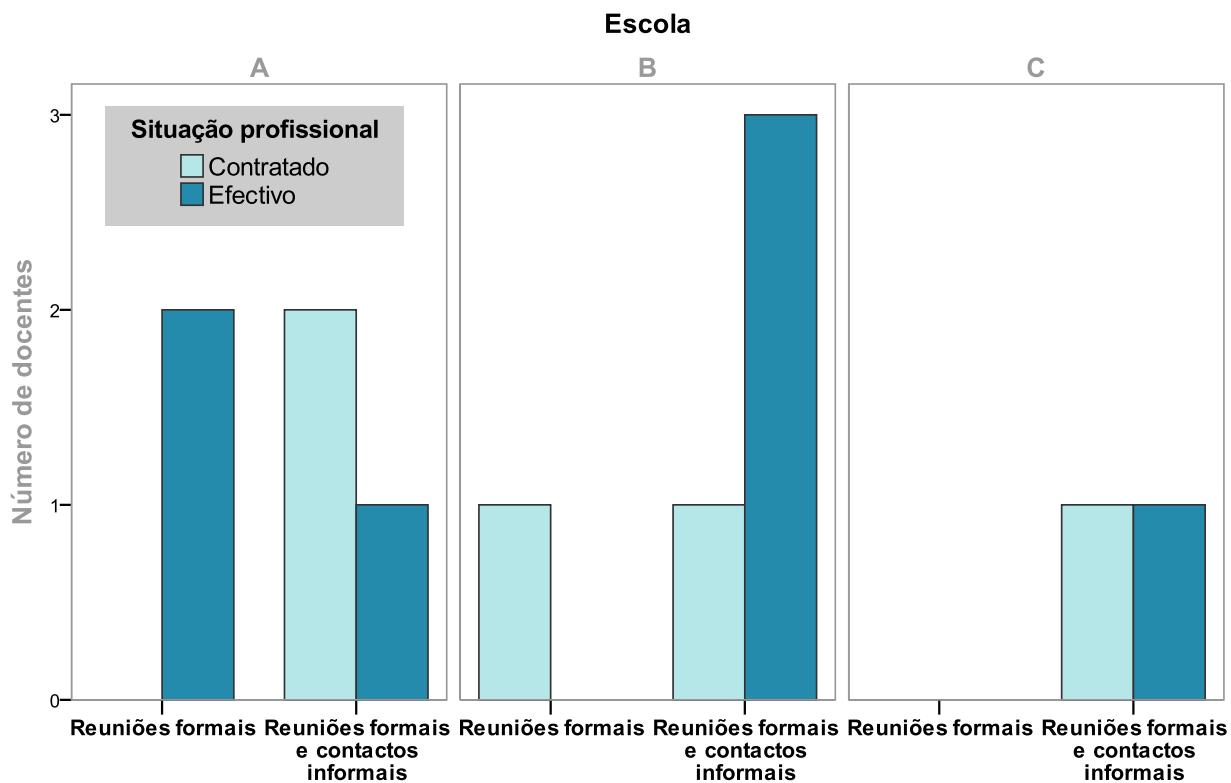


Figura 70. Natureza dos contactos entre os agentes educativos, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

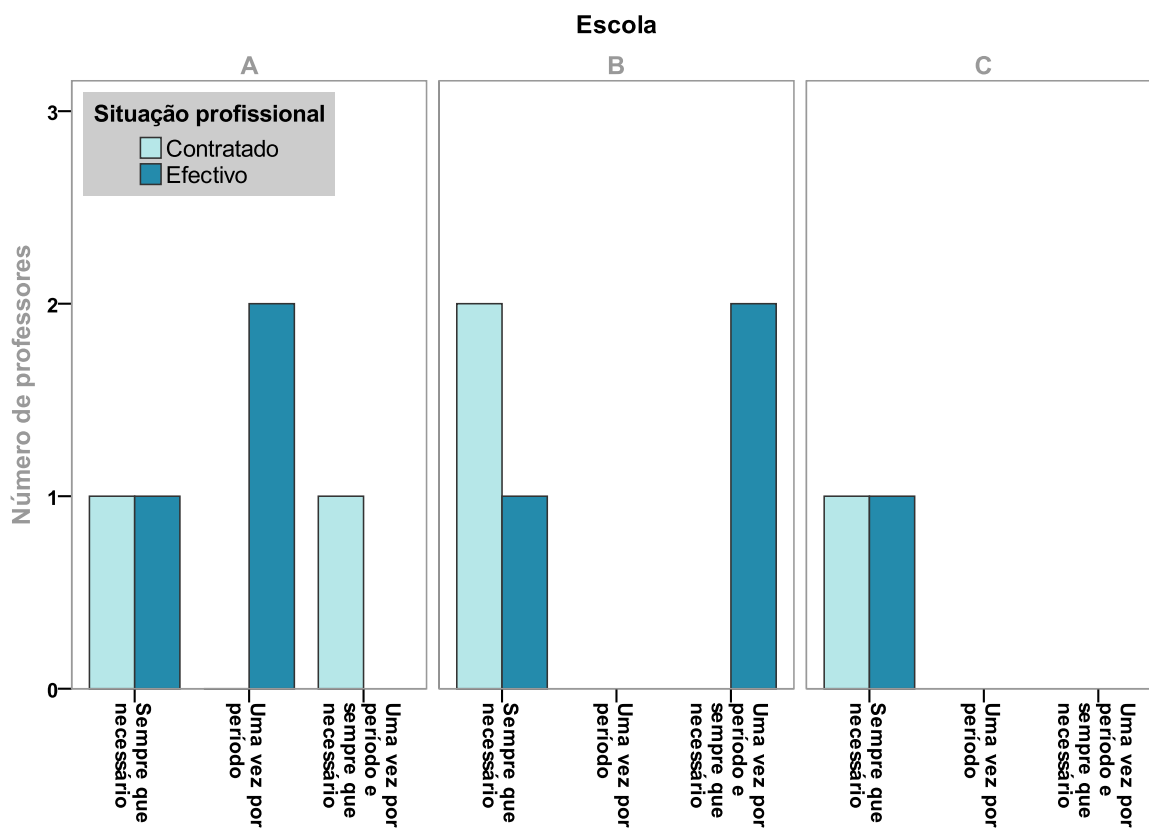


Figura 71. Frequência dos contactos entre os agentes educativos, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

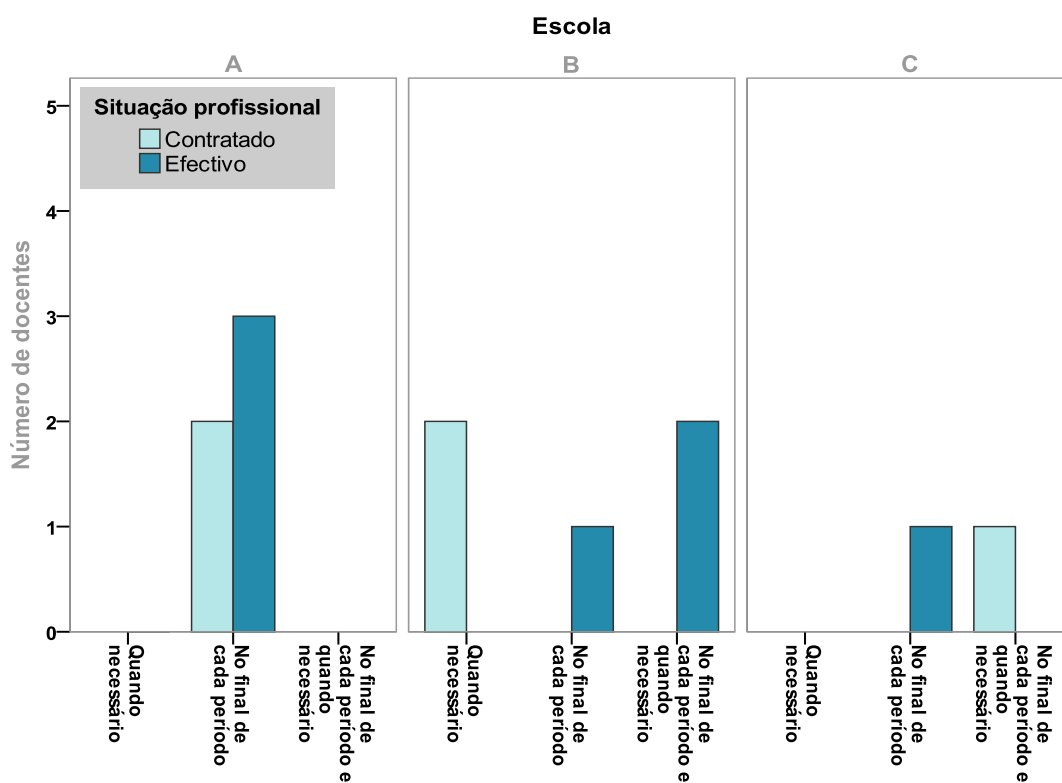


Figura 72. Frequência da avaliação dos PA, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

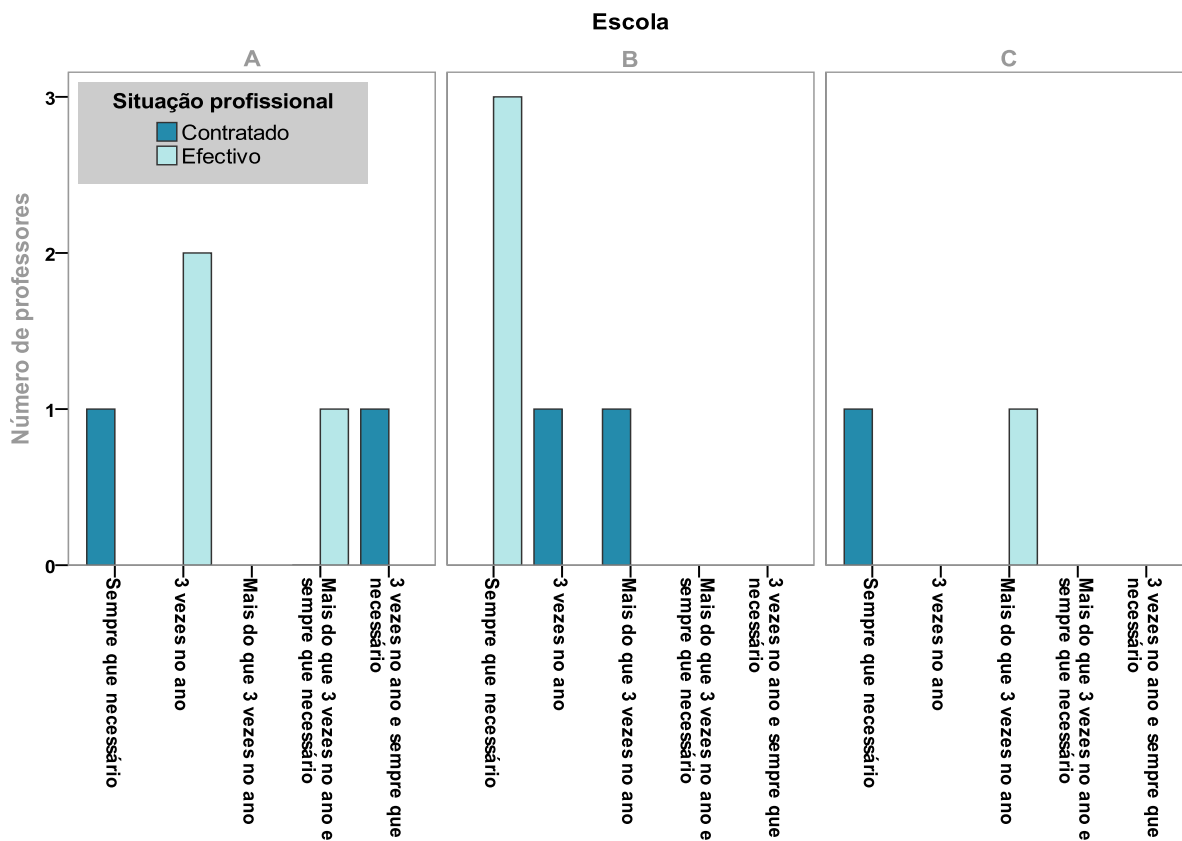


Figura 73. Frequência com que os encarregados de educação tomam conhecimento sobre o percurso e os resultados que têm sido alcançados com o AE de que o seu educando beneficia, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

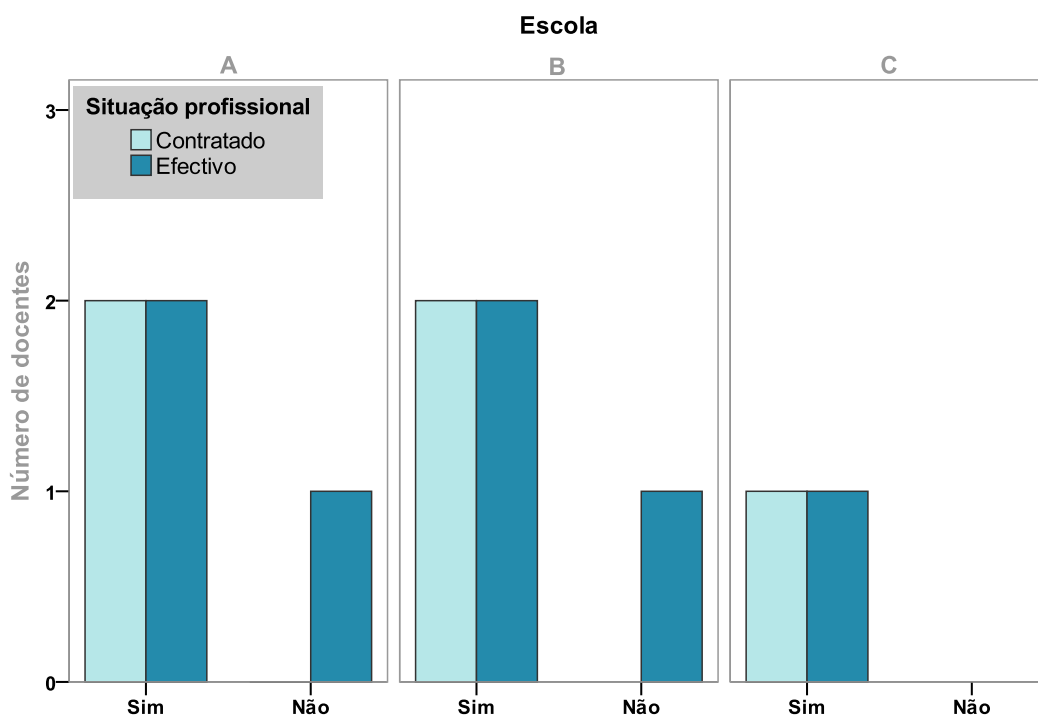


Figura 74. Elaboração de um relatório do AE de cada aluno, no final do ano lectivo, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

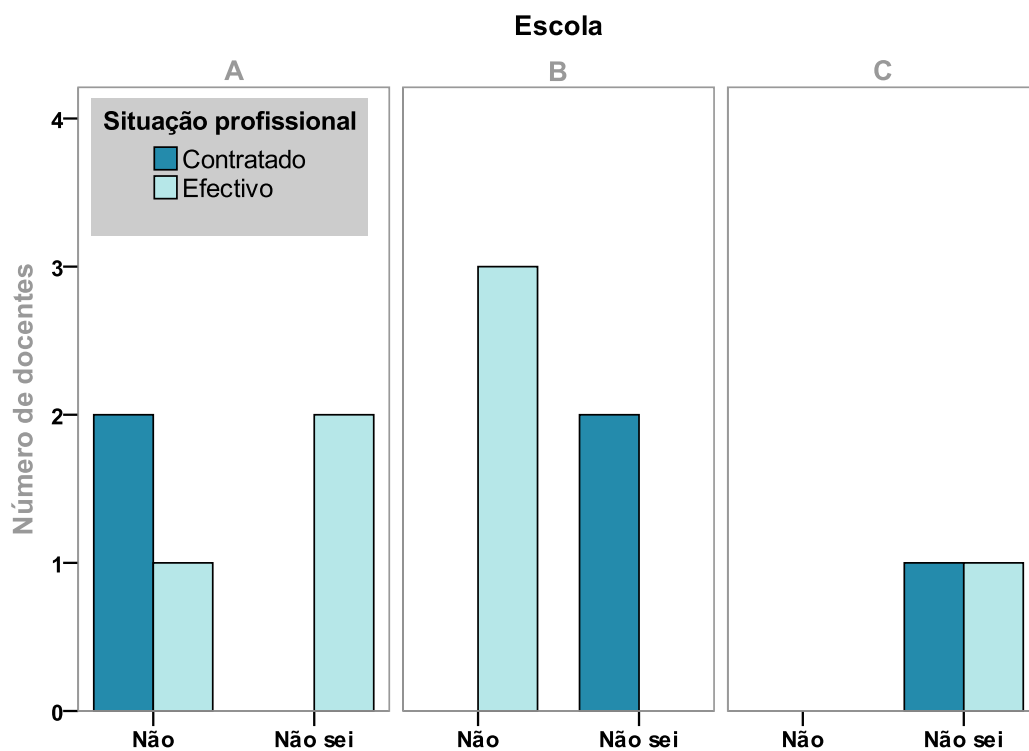


Figura 75. Existência de um modelo de relatório para os AE, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

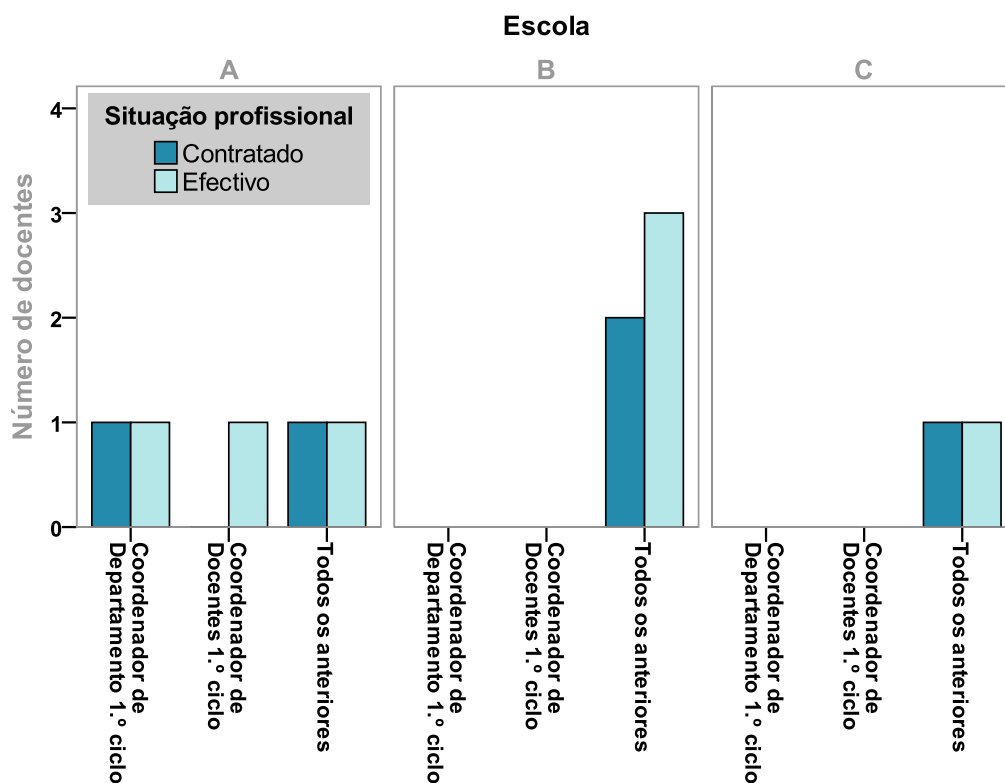


Figura 76. Receptor das informações relativas aos AE, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

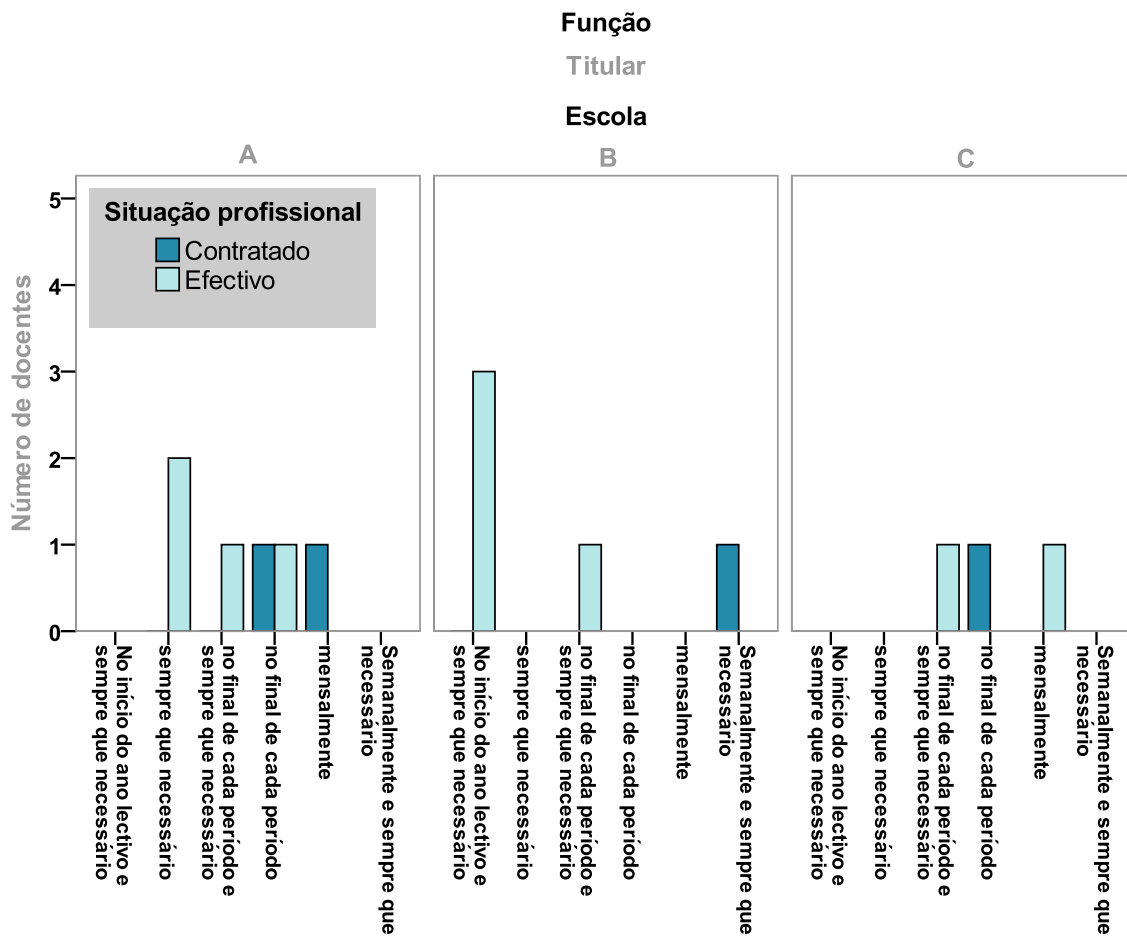


Figura 77. Frequência de realização de levantamentos sobre as dificuldades detectadas nos alunos, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

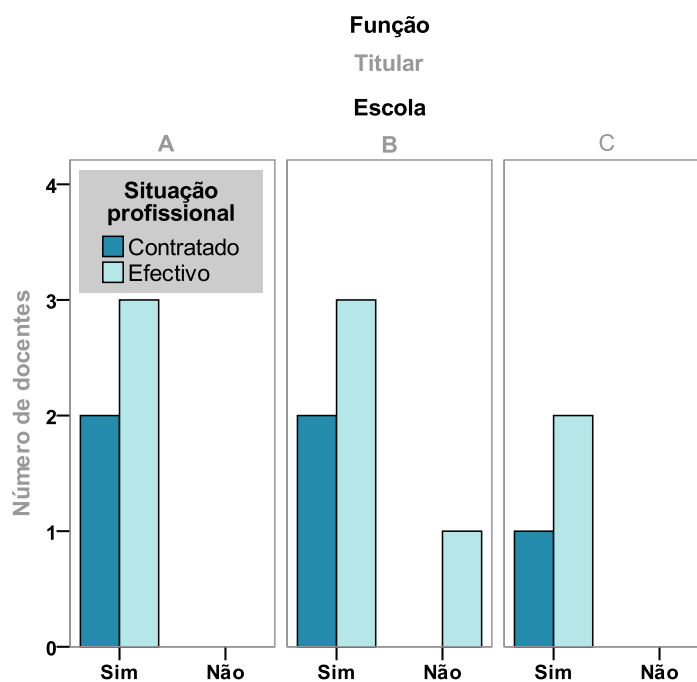


Figura 78. Realização de levantamentos sobre medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

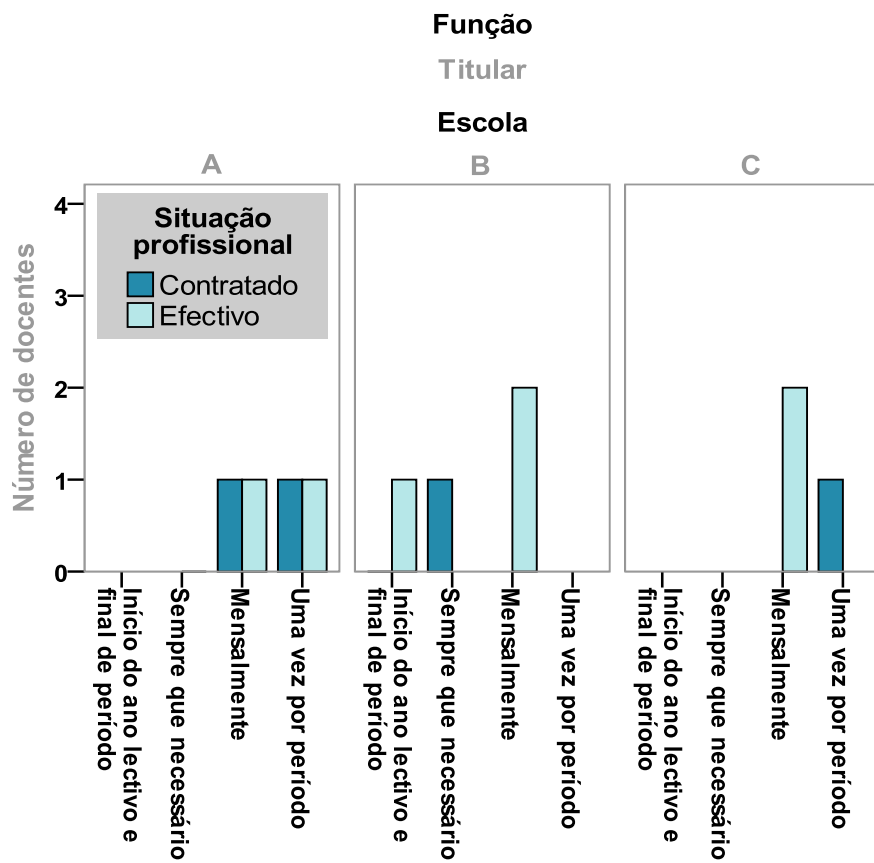


Figura 79. Frequência de realização de levantamentos sobre medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

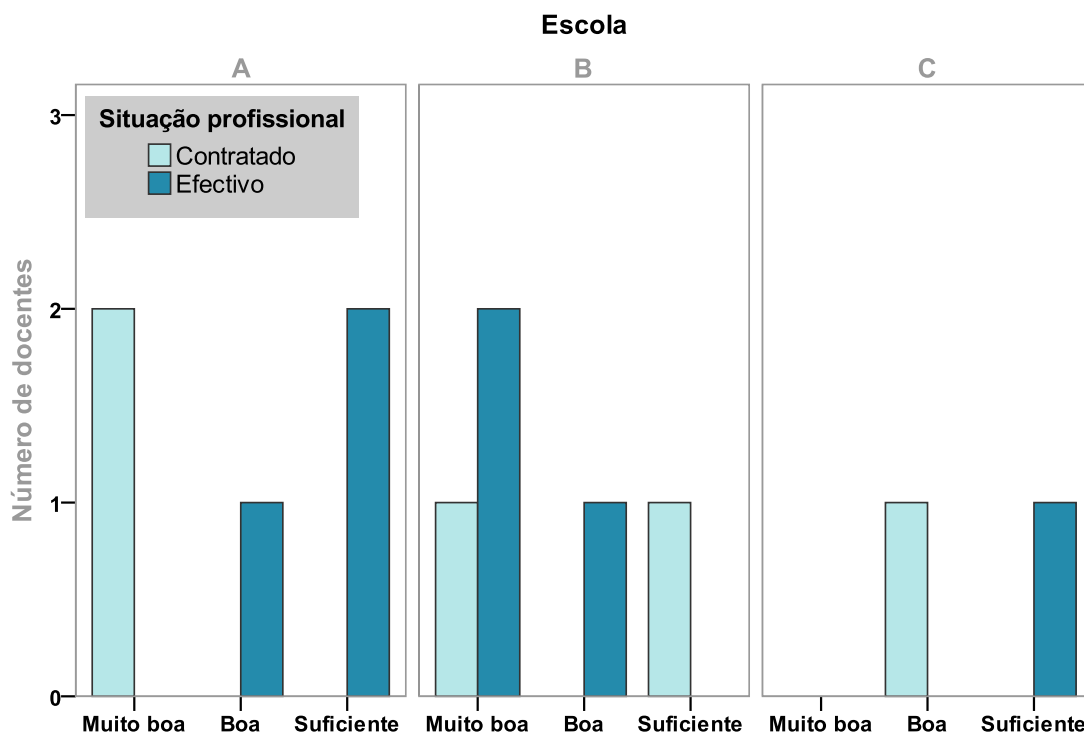


Figura 80. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos envolvidos na implementação dos PA, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

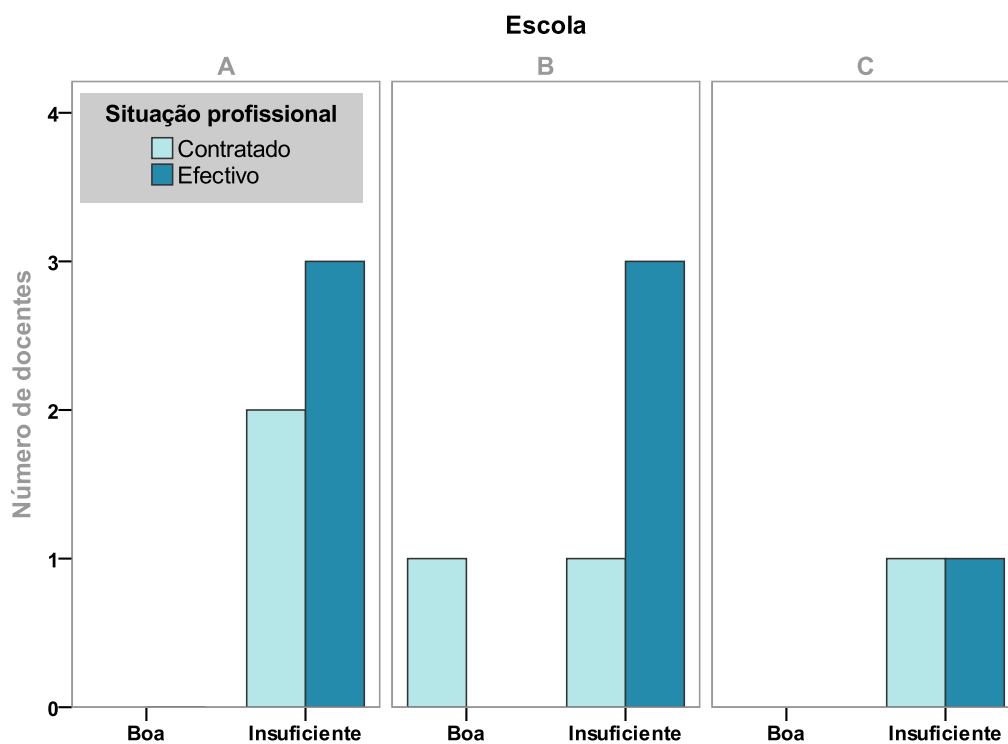


Figura 81. Carga horária dos AE, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

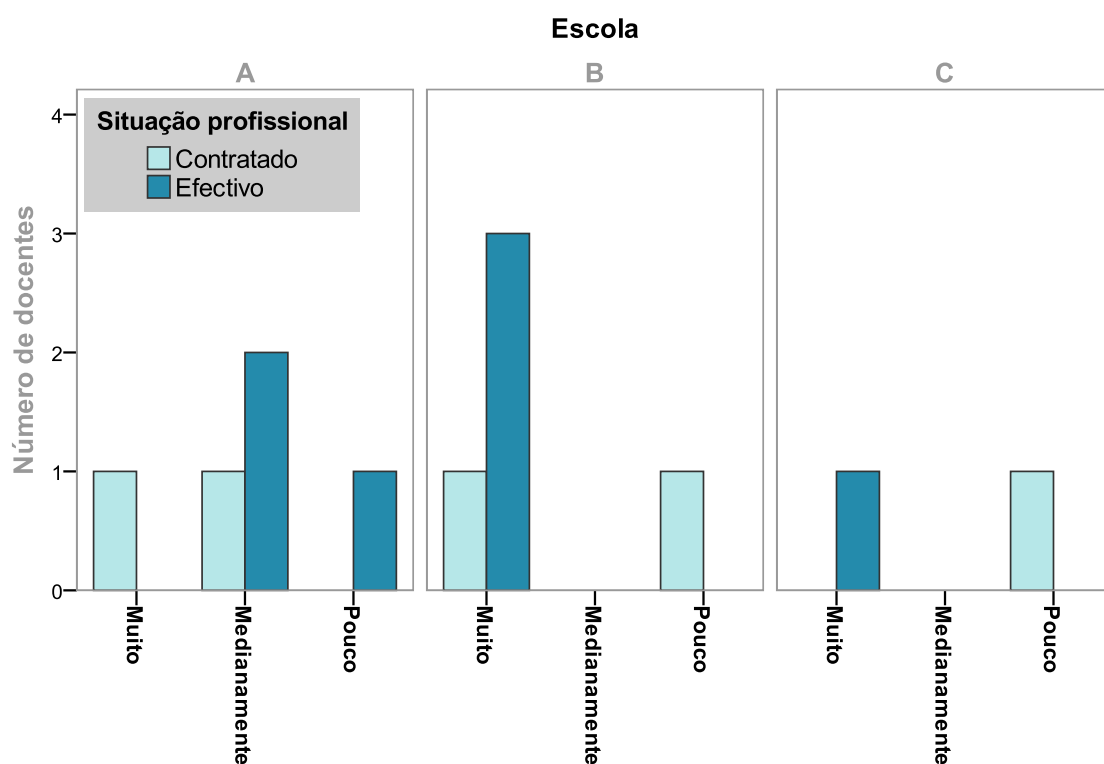


Figura 82. Contribuição dos AE para a melhoria das competências sociais dos alunos que deles beneficiam, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

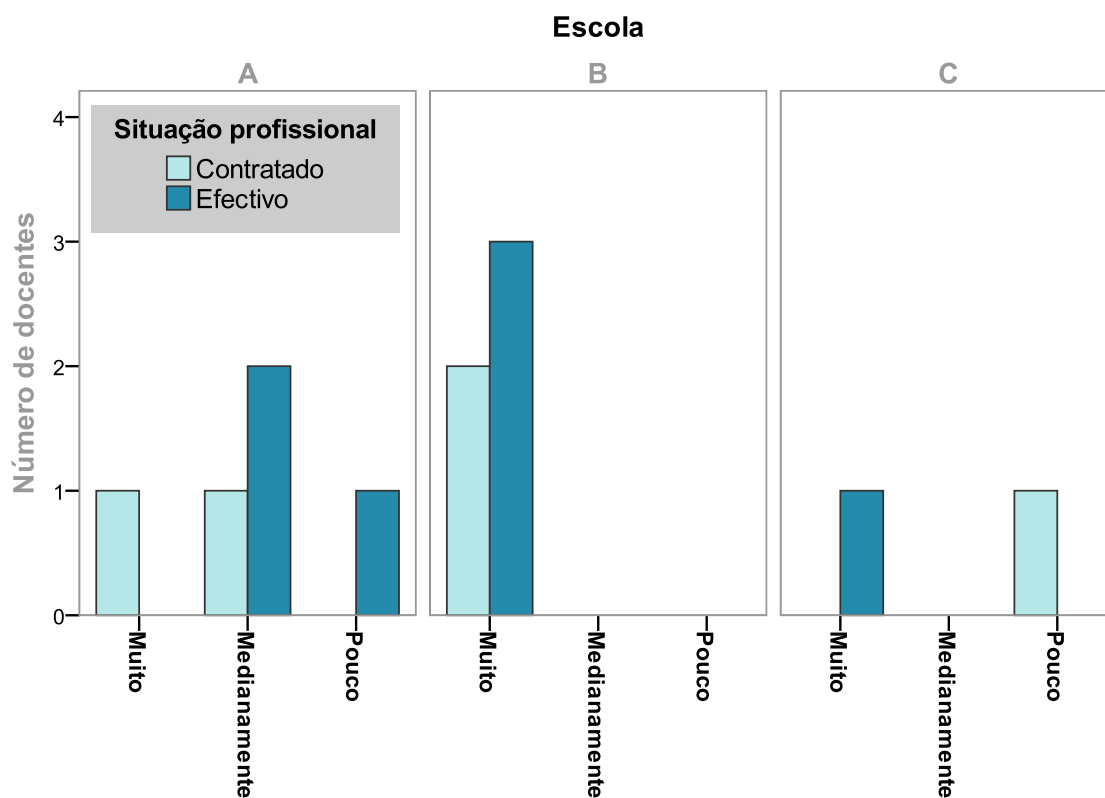


Figura 83. Contribuição dos AE para a melhoria dos resultados escolares dos alunos que deles beneficiam, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

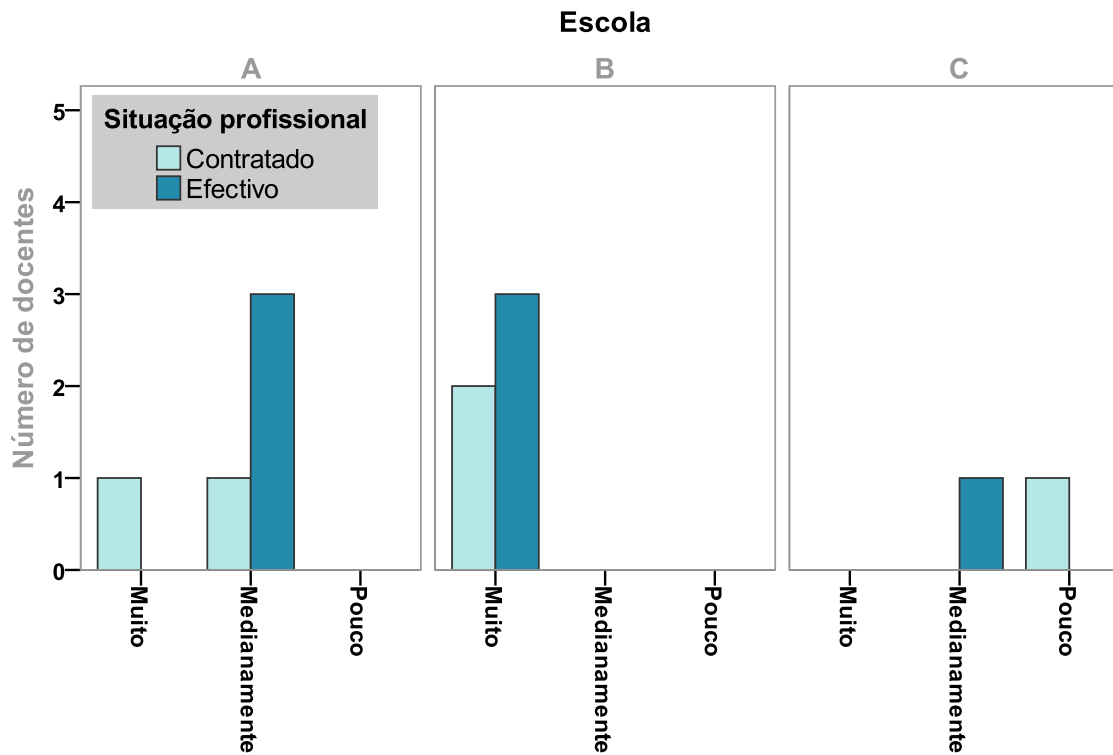


Figura 84. Adequação da diversidade dos PA às necessidades dos alunos, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação”.

Tabela 26

Aspectos em que os AE têm maior influência, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

Parâmetros	Escola						Total
	Contratado			Efectivo			
	A	B	C	A	B	C	
Atenção/Concentração	0	1	0	2	1	1	5
Autonomia	0	1	0	1	1	0	3
Hábitos e métodos de trabalho	1	1	1	0	1	0	4
Cumprimento de tarefas	2	1	0	0	1	1	5
Superar dificuldades na aquisição de conhecimentos	2	2	1	3	3	1	12
Outra	1	0	0	0	1	1	3

Tabela 27

Avaliação de recursos humanos e materiais, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

Escola	Situação profissional		Total		
	Contratado	Efectivo			
Manuais escolares					
A					
		suficiente	1	1	2
		bom	1	2	3
	Total		2	5	7
B					
		suficiente	1	0	1
		bom	1	3	4
	Total		2	4	6
C					

	suficiente	1	0	1
	bom	0	1	1
Total		1	2	3

Livros para apoio ao estudo e para realização de trabalhos

A				
	insuficiente	1	1	2
	suficiente	0	1	1
	bom	1	1	2
Total		2	5	7

B				
	insuficiente	1	0	1
	bom	1	3	4
Total		2	4	6

C				
	insuficiente	1	0	1
	bom	0	1	1
Total		1	2	3

Documentação relativa a estratégias de AE

A				
	insuficiente	1	2	3
	suficiente	0	1	1
	bom	1	0	1
Total		2	5	7

B				
	suficiente	1	1	2
	bom	1	2	3
Total		2	4	6

C				
	insuficiente	1	0	1

	suficiente	0	1	1
Total		1	2	3

Documentação referente a necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem

A				
	insuficiente	1	2	3
	suficiente	0	1	1
	bom	1	0	1
Total		2	5	7

B				
	suficiente	2	3	5
Total		2	4	6

C				
	insuficiente	1	1	2
Total		1	2	3

Espaço físico destinado ao Apoio

A				
	insuficiente	0	1	1
	suficiente	0	2	2
	bom	2	0	2
Total		2	5	7

B				
	insuficiente	0	1	1
	suficiente	1	2	3
	bom	1	0	1
Total		2	4	6

C				
	insuficiente	1	0	1
	suficiente	0	1	1

Total	1	2	3
-------	---	---	---

Número de professores responsáveis pelo AE

A				
	insuficiente	2	3	5
Total		2	5	7
B				
	insuficiente	2	3	5
Total		2	4	6
C				
	insuficiente	1	1	2
Total		1	2	3

Formação dos professores e técnicos responsáveis pelo AE

A				
	insuficiente	0	2	2
	suficiente	1	0	1
	bom	1	1	2
Total		2	5	7
B				
	bom	0	3	3
	muito bom	2	0	2
Total		2	4	6
C				
	insuficiente	0	1	1
	bom	1	0	1
Total		1	2	3

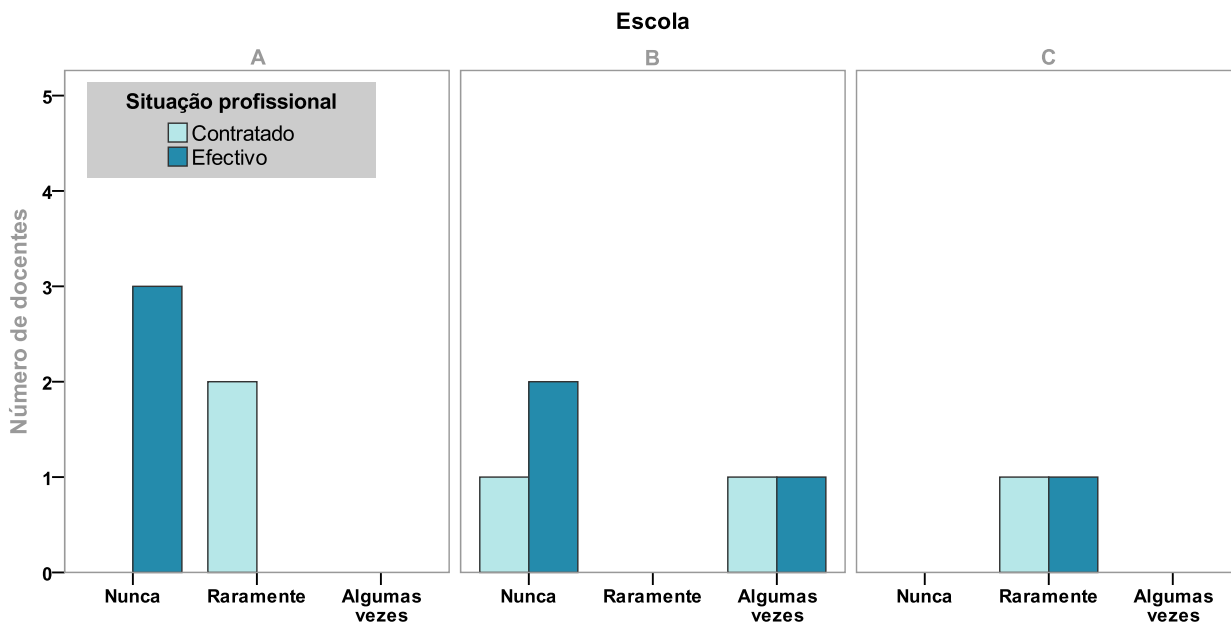


Figura 85. Articulação com associações e entidades locais, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

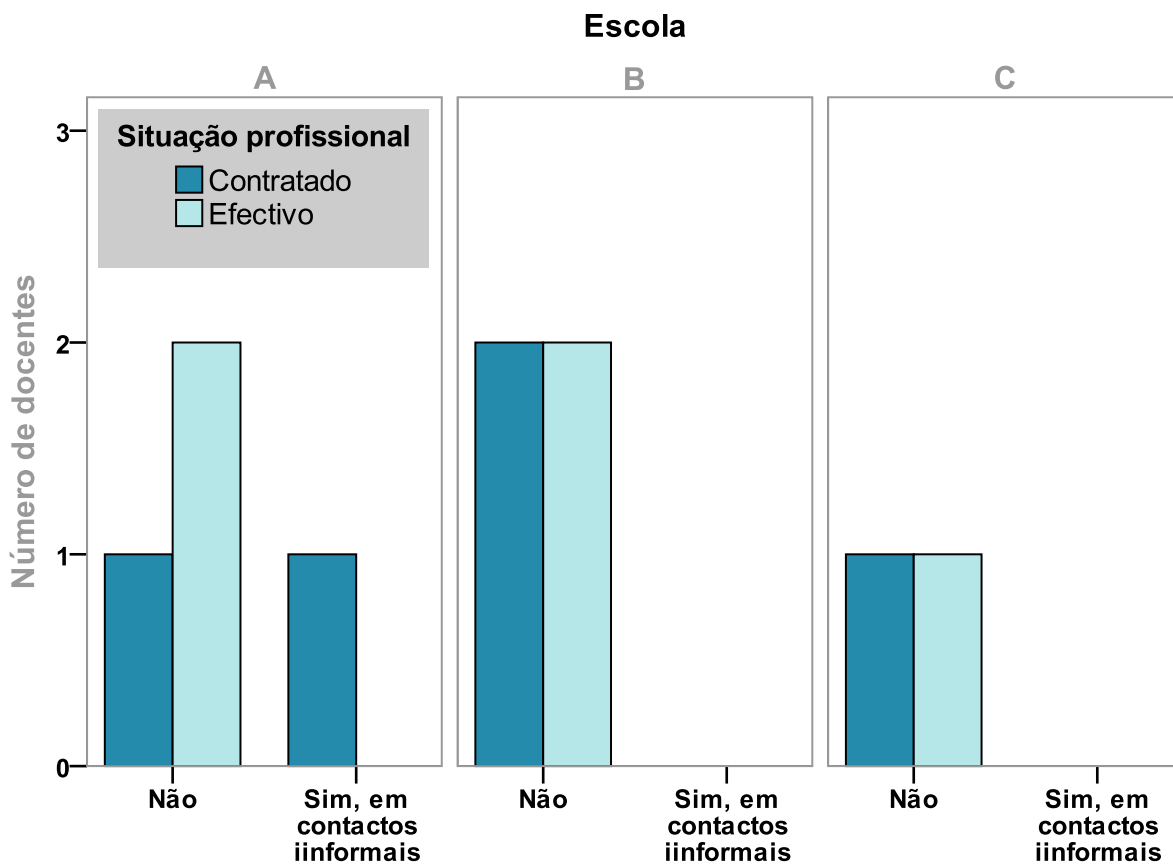


Figura 86. Articulação com o professor bibliotecário, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

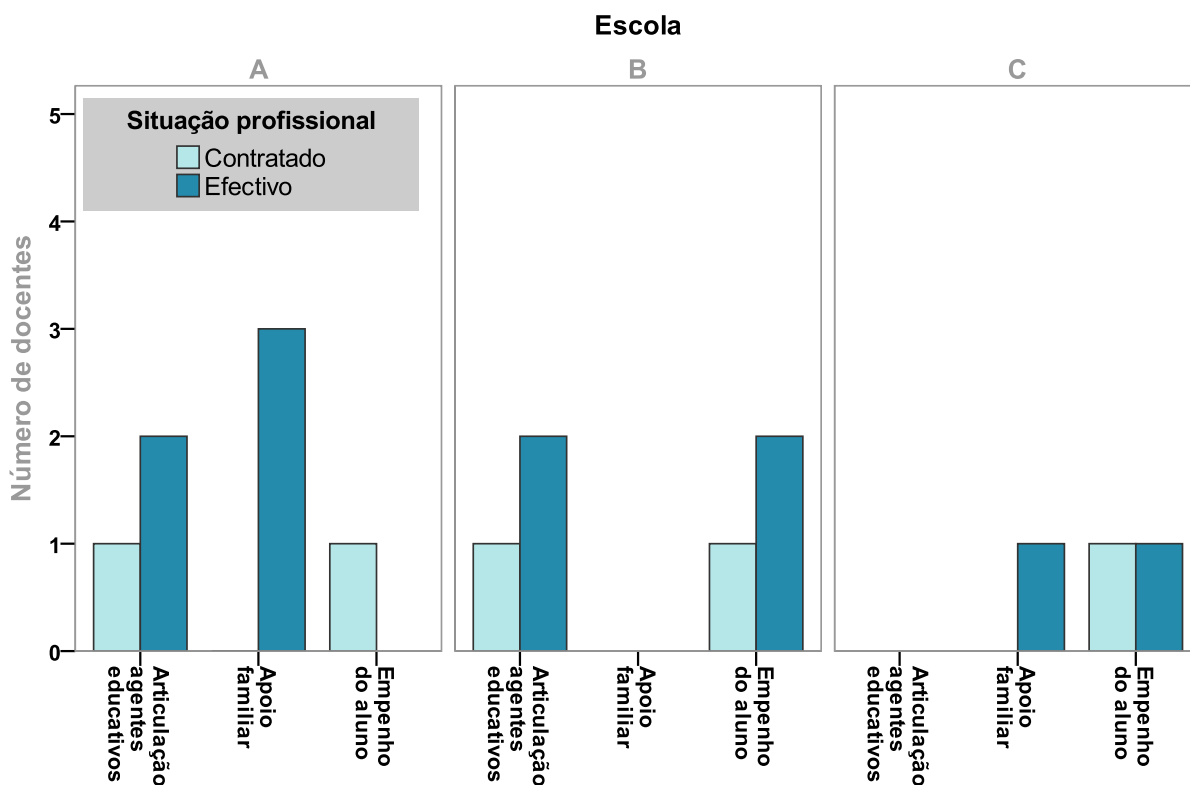


Figura 87. Factores tidos como preponderantes para o sucesso dos AE (1), considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

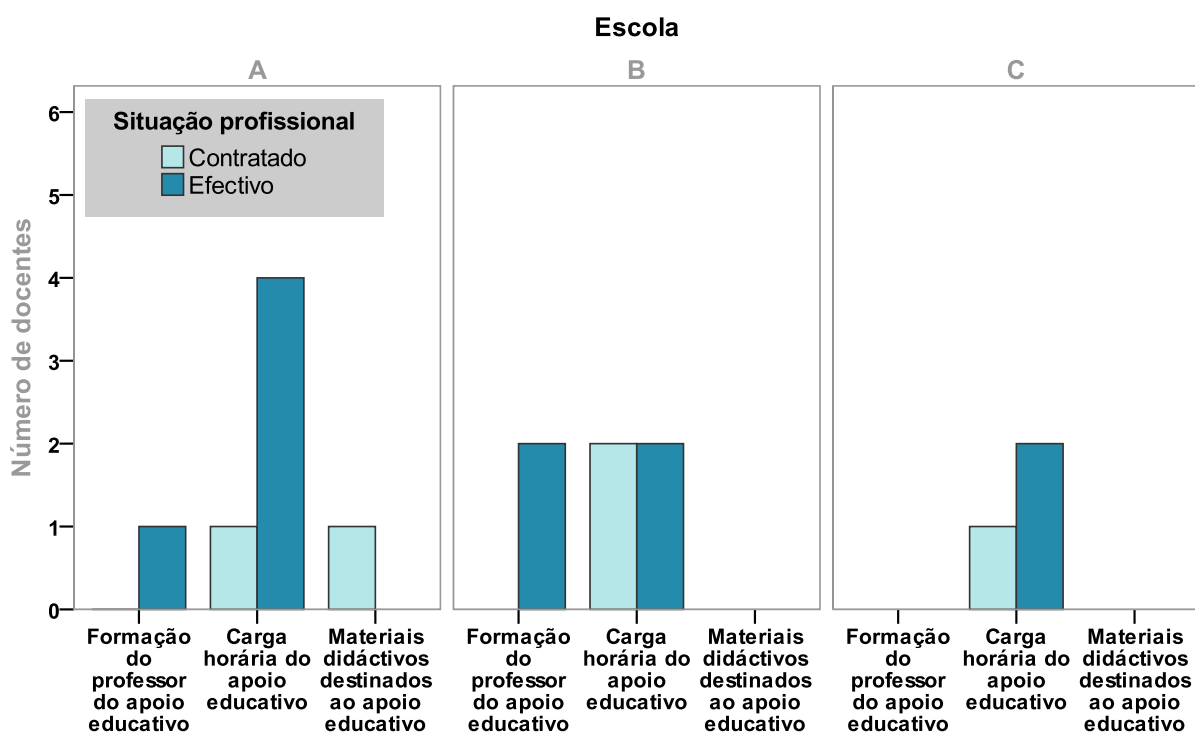


Figura 88. Factores tidos como preponderantes para o sucesso dos AE (2), considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

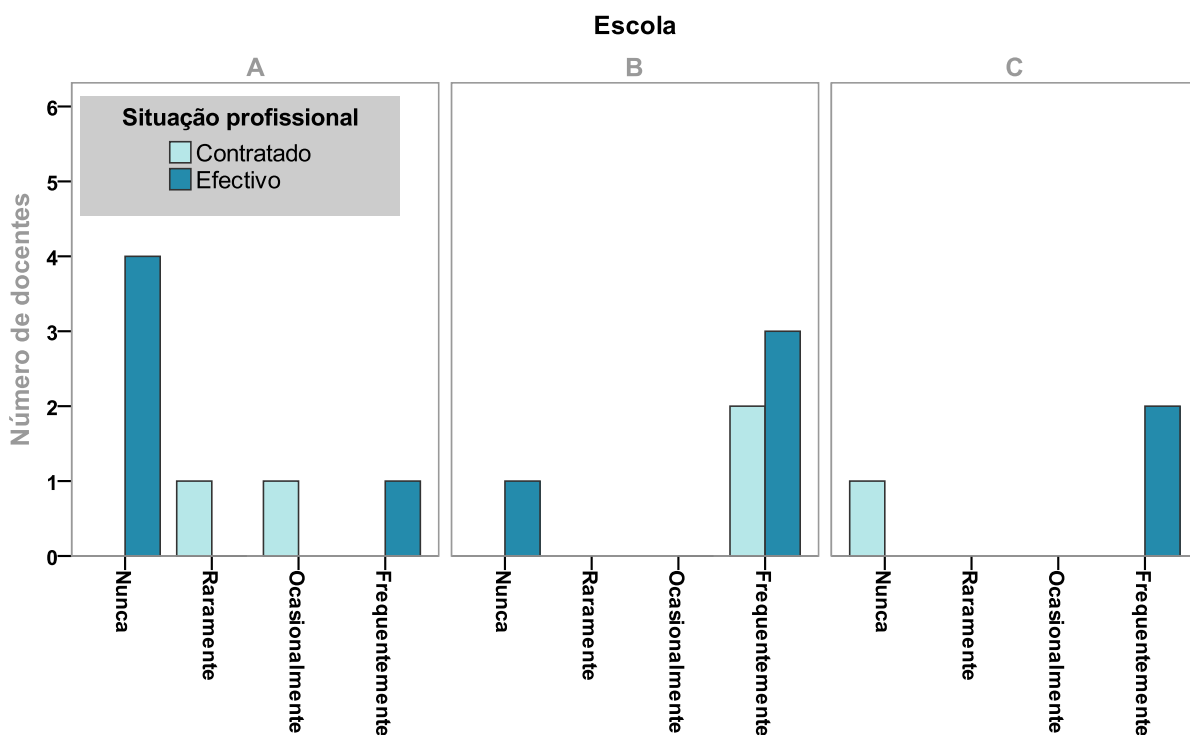


Figura 89. Auscultação dos docentes relativamente a sugestões sobre os AE, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

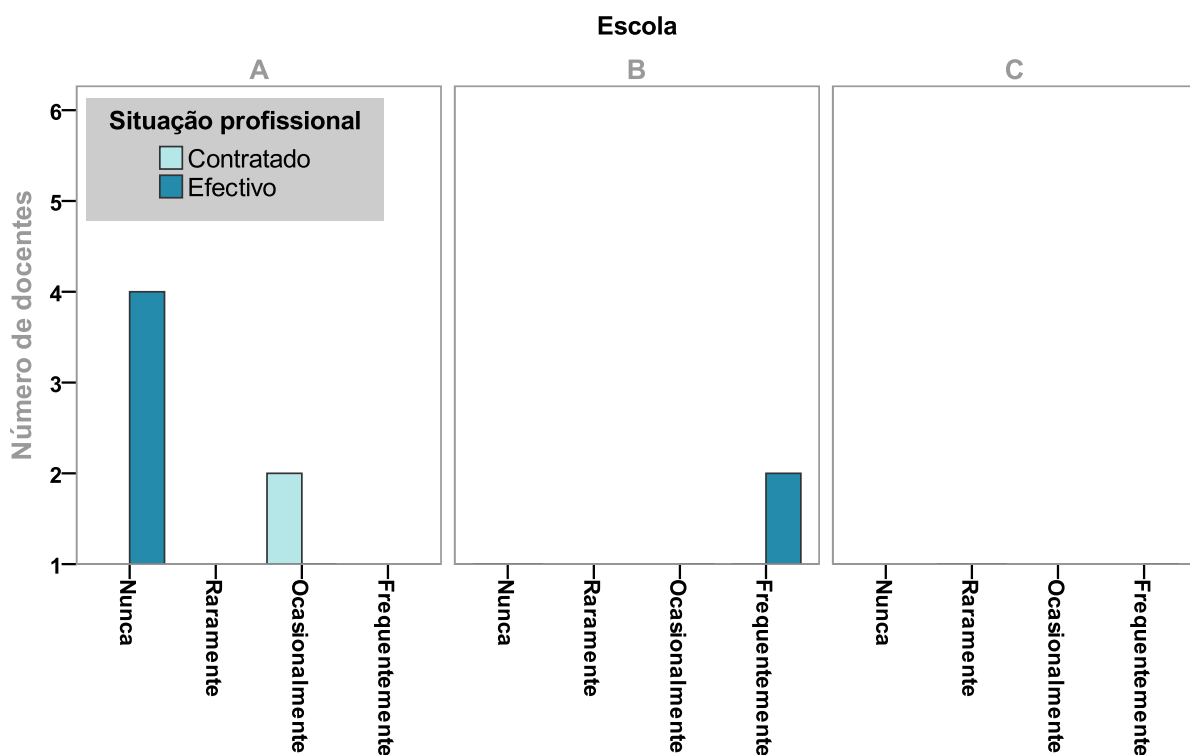


Figura 90. Realização de reuniões/debates para delinear novas estratégias a implementar, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

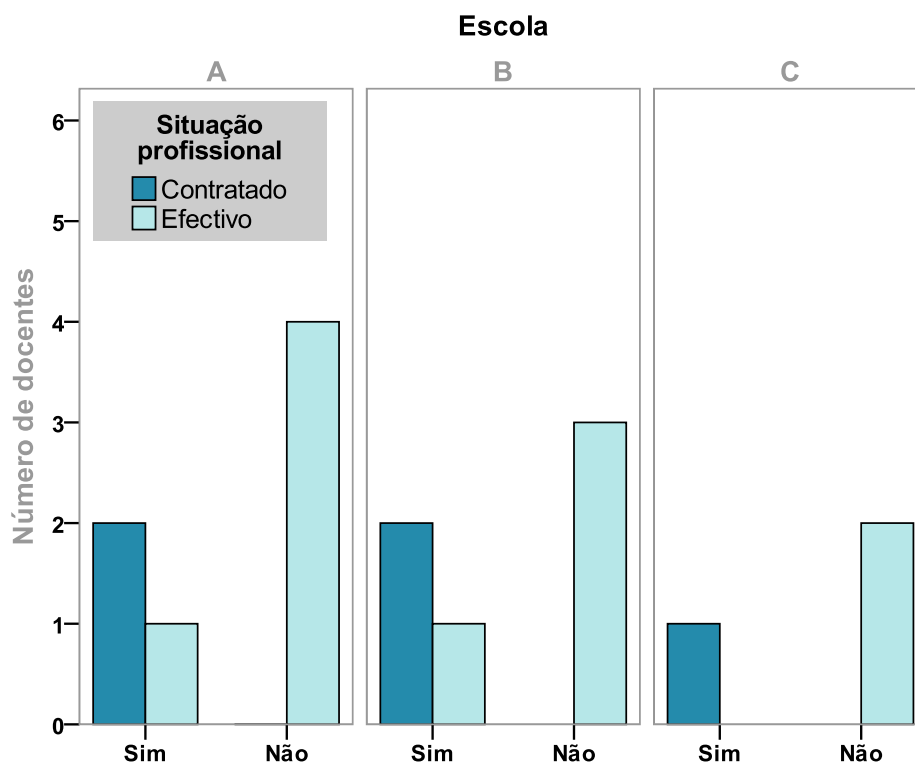


Figura 91. Frequência de acções de formação subordinadas a temáticas dos AE e/ou dificuldades de aprendizagem, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

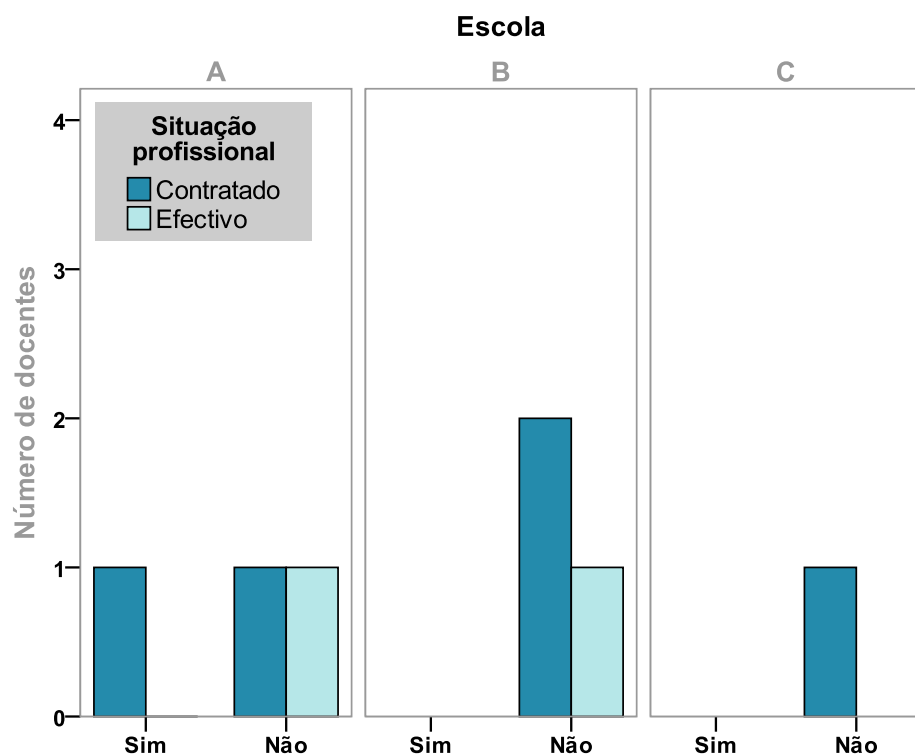


Figura 92. Facultar das acções de formação pelo Agrupamento Alfa, considerando as variáveis independentes “escola” e “situação profissional”.

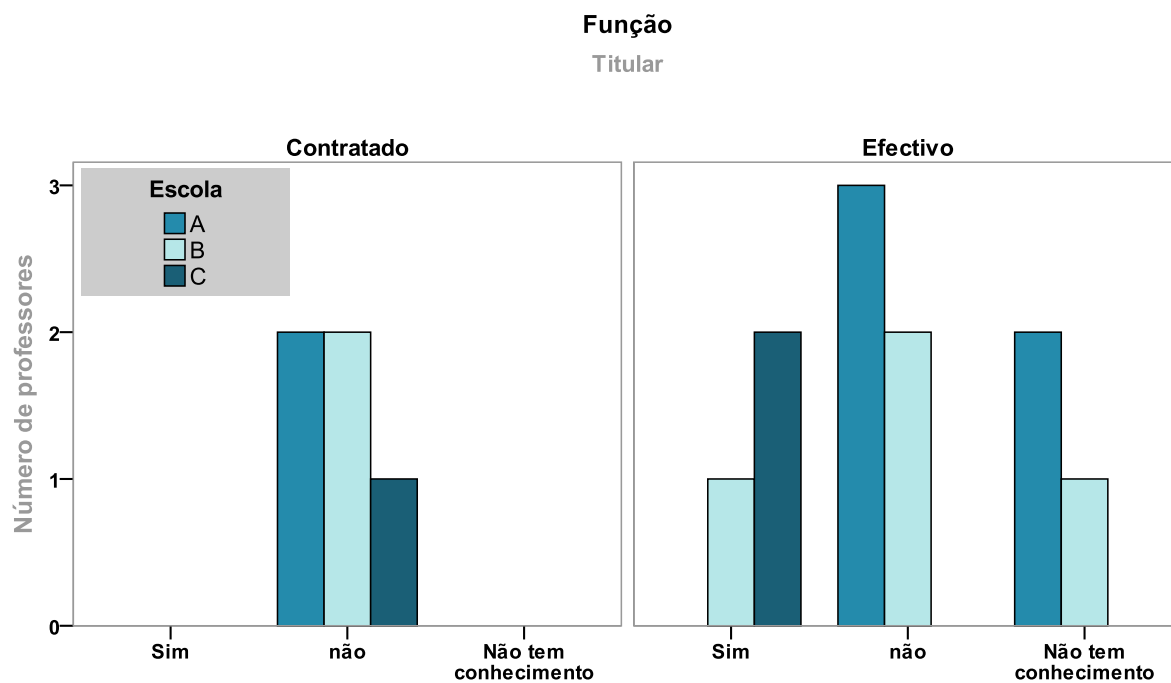


Figura 93. Conhecimento sobre a realização de auto-avaliação dos AE, tendo em conta a variável independente “escola”.

Anexo 2 - Docentes de apoio educativo

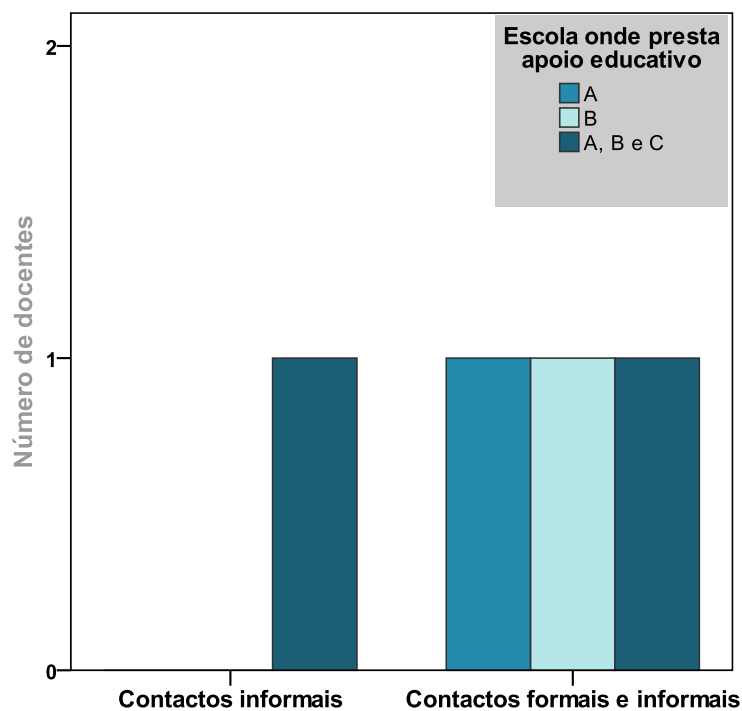


Figura 94. Tipo de contactos entre os agentes educativos, tendo em conta a variável independente “escola”.

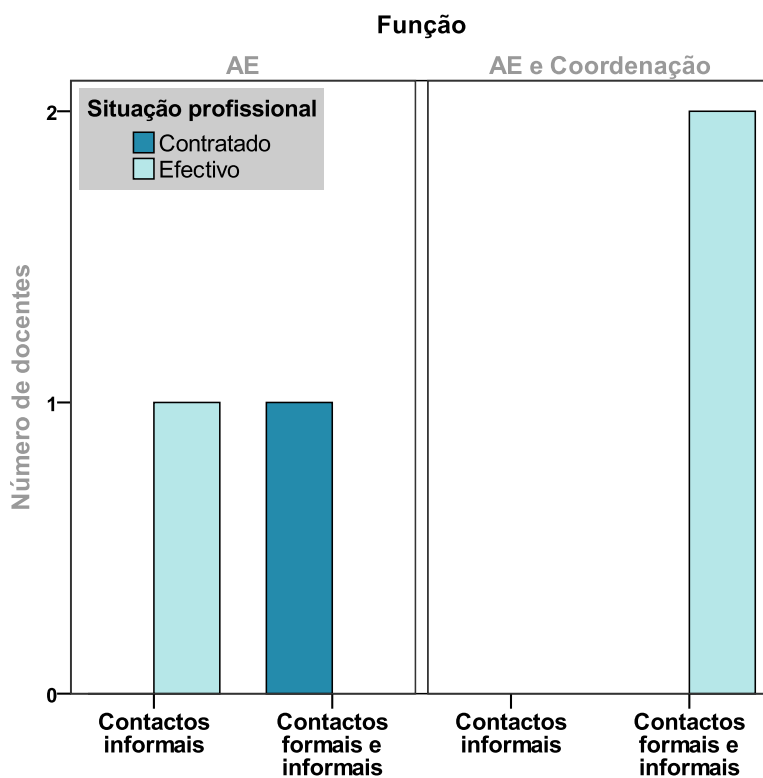


Figura 95. Tipo de contactos entre os agentes educativos, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

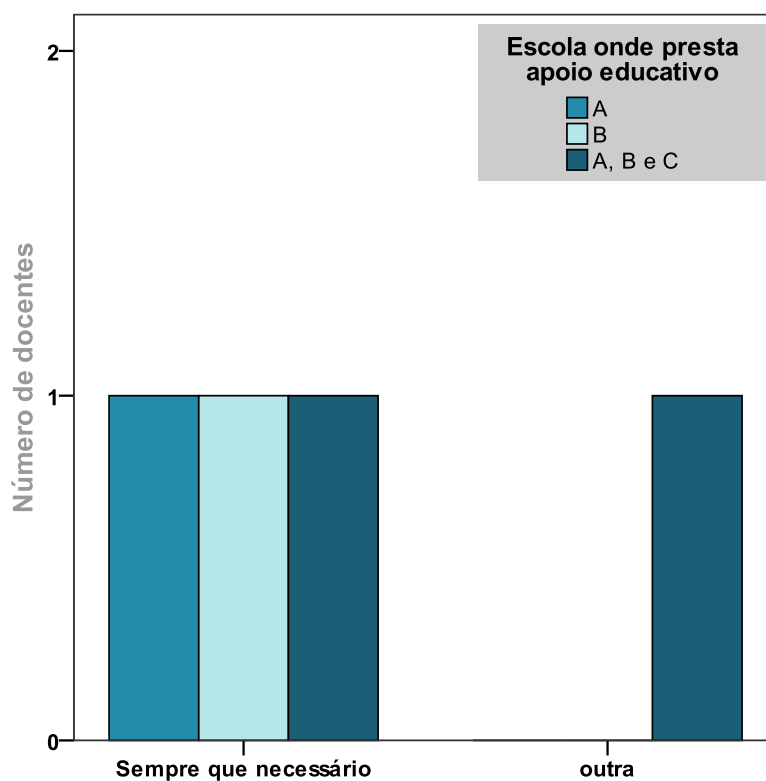


Figura 96. Frequência de contactos entre os agentes educativos, tendo em conta a variável independente “escola”.

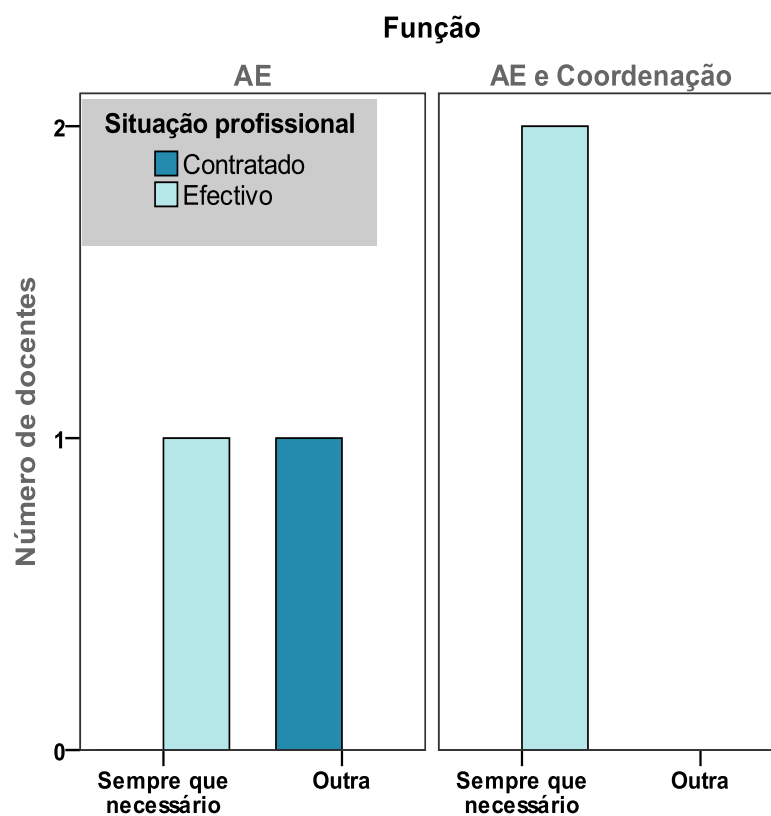


Figura 97. Frequência de contactos entre os agentes educativos, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

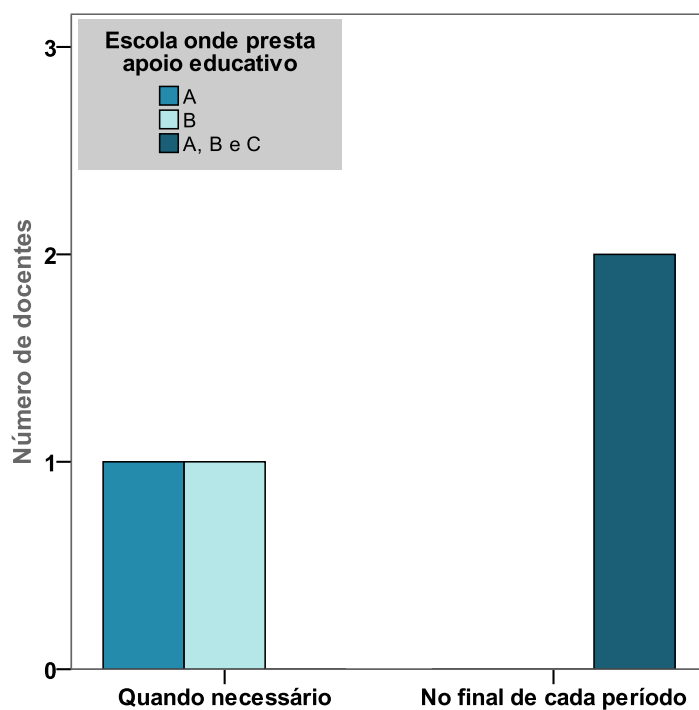


Figura 98. Frequência da avaliação dos PA, tendo em conta a variável independente “escola”.

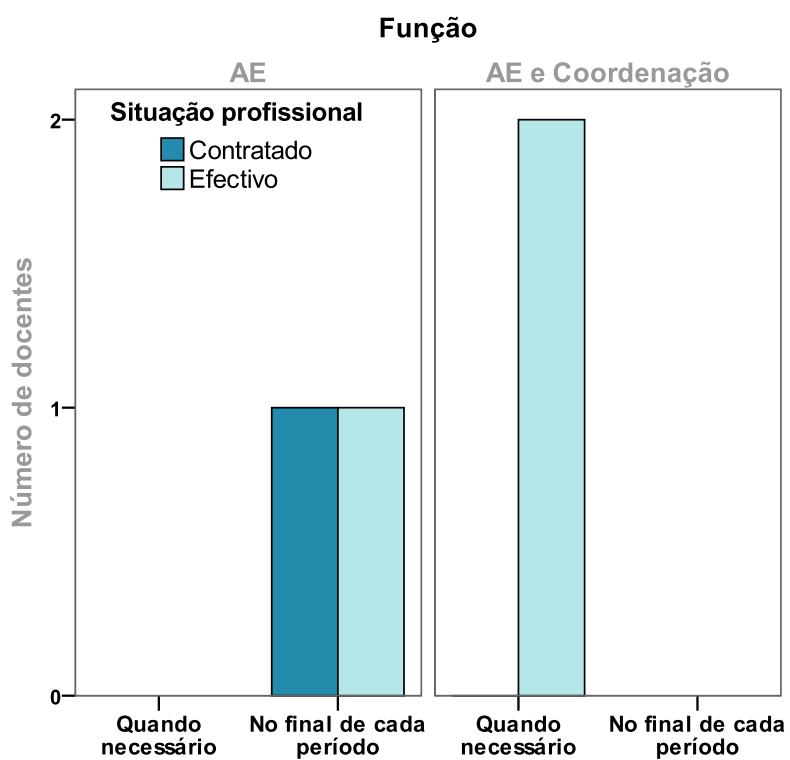


Figura 99. Frequência da avaliação dos PA, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

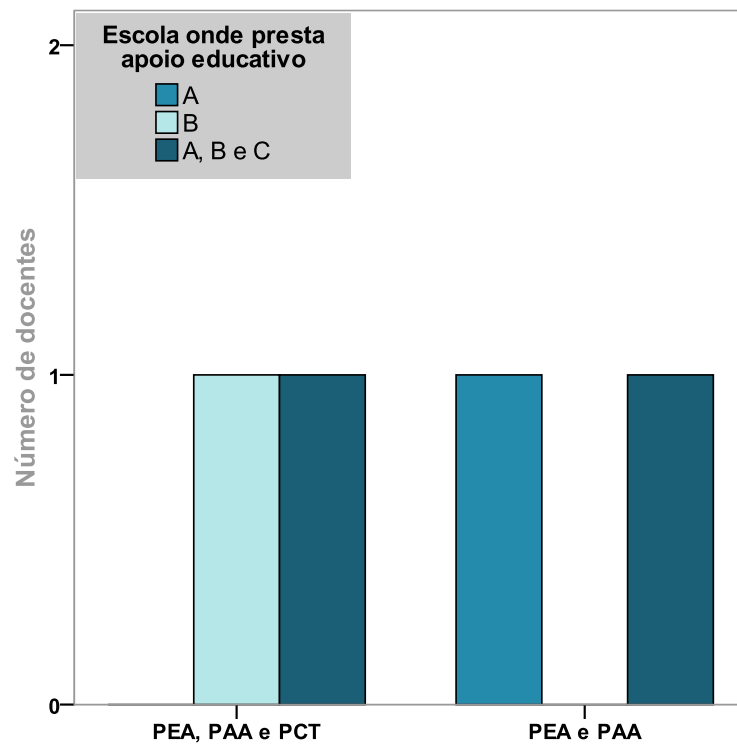


Figura 100. Conhecimento dos documentos orientadores, tendo em conta a variável independente “escola”.

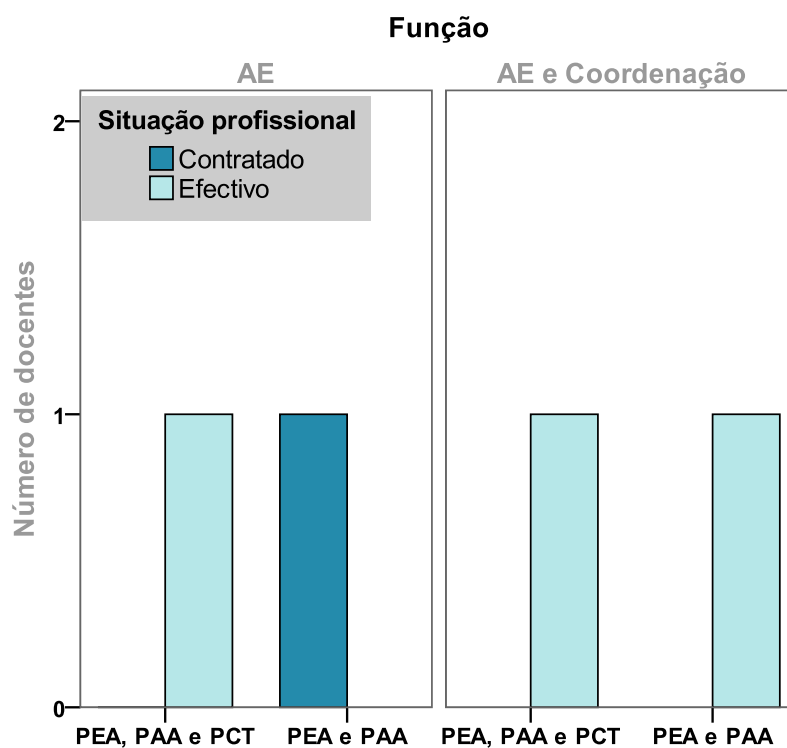


Figura 101. Conhecimento dos documentos orientadores, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

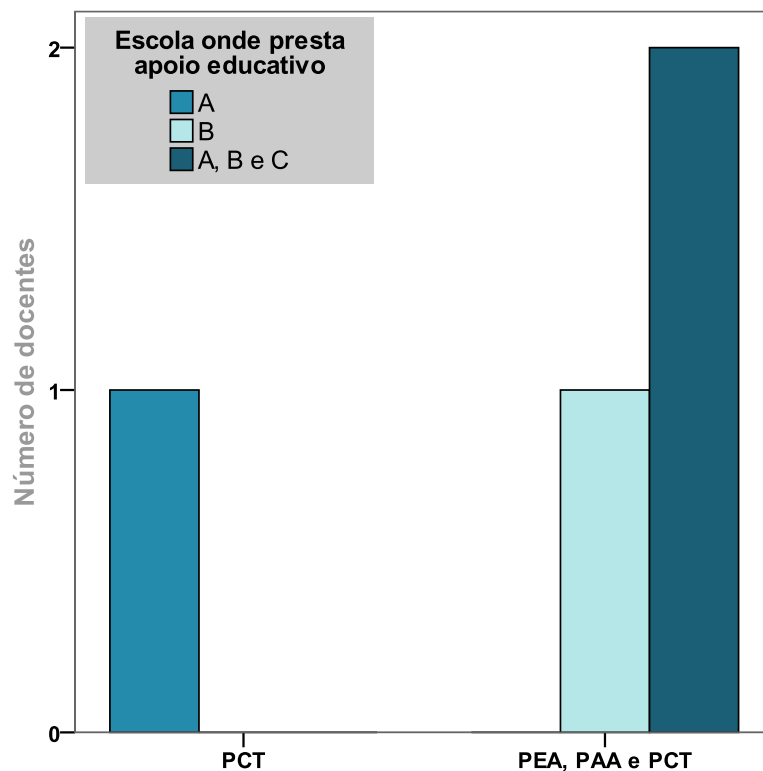


Figura 102. Articulação entre os documentos orientadores e os planos de AE, tendo em conta a variável independente “escola”.

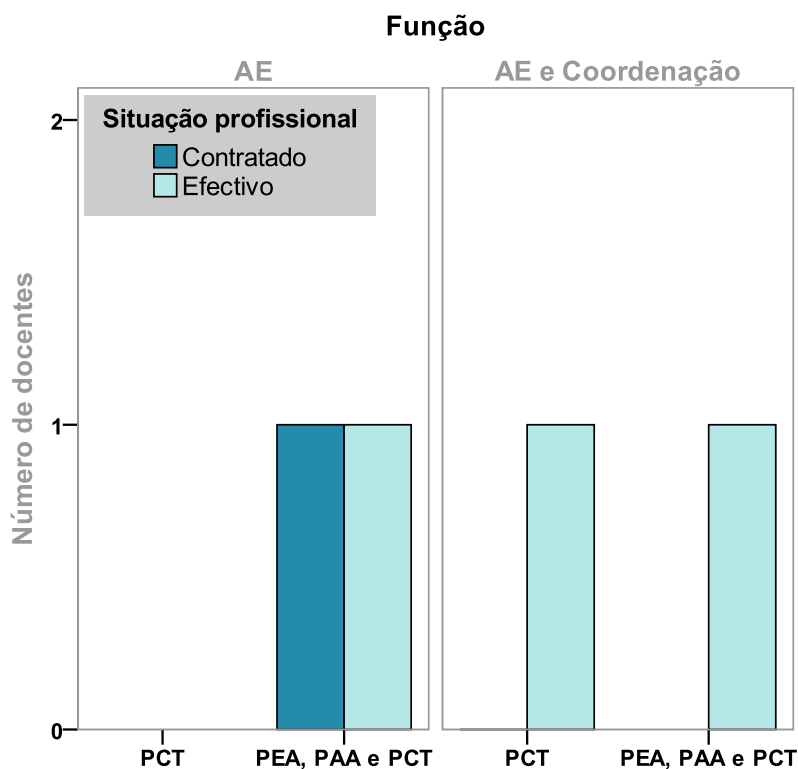


Figura 103. Articulação entre os documentos orientadores e os planos de AE, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

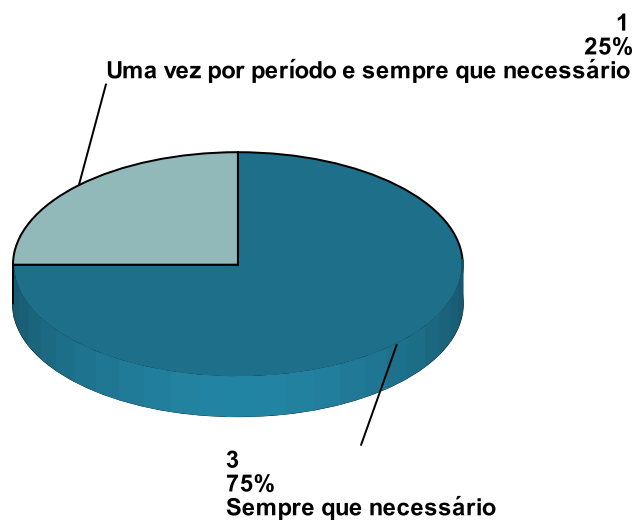


Figura 104. Contacto com o docente titular de turma a fim de dar a conhecer evolução dos alunos.

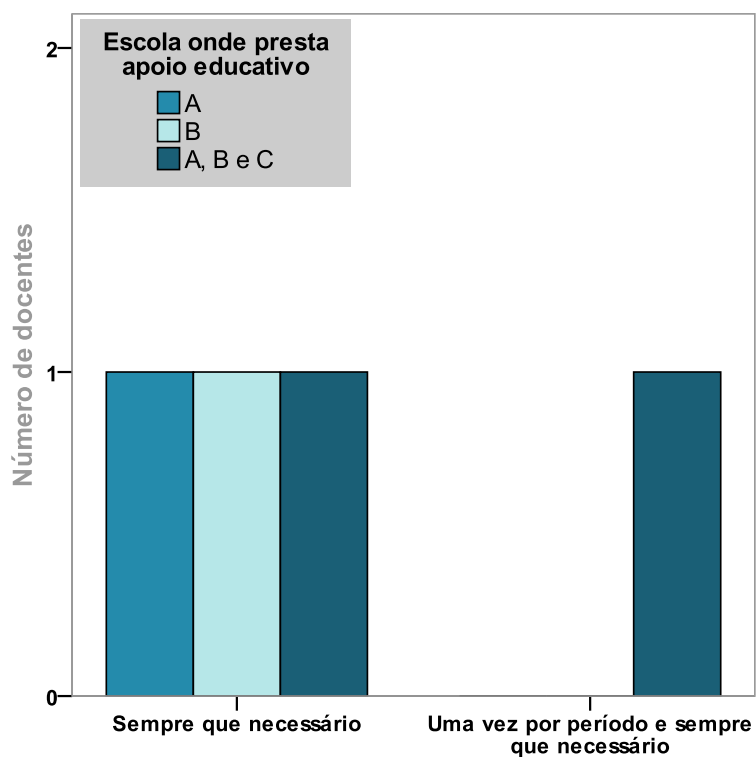


Figura 105. Contacto com o docente titular de turma a fim de dar a conhecer evolução dos alunos, tendo em conta a variável independente “escola”.

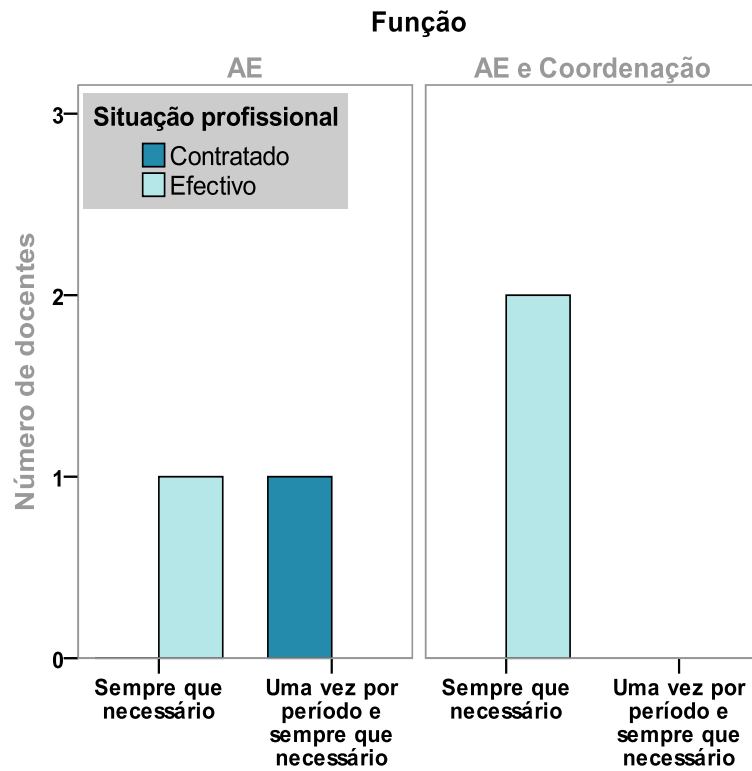


Figura 106. Contacto com o docente titular de turma a fim de dar a conhecer evolução dos alunos, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

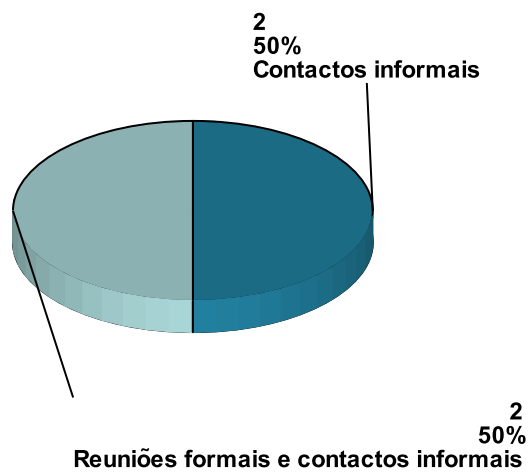


Figura 107. Tipo de contactos que ocorrem na situação anterior.

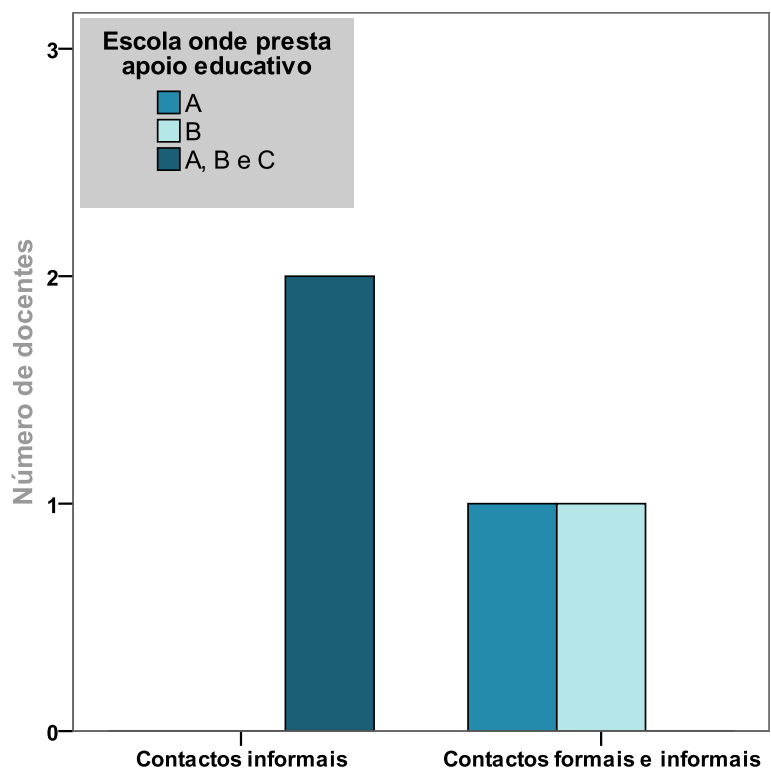


Figura 108. Tipo de contactos que ocorrem na situação anterior, tendo em conta a variável independente “escola”.

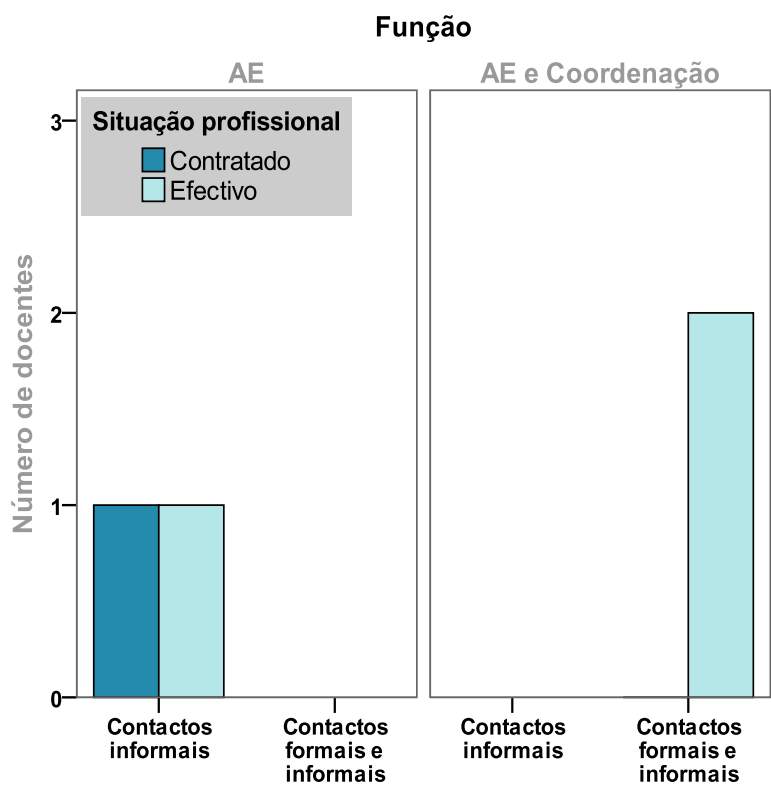


Figura 109. Tipo de contactos que ocorrem na situação anterior, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

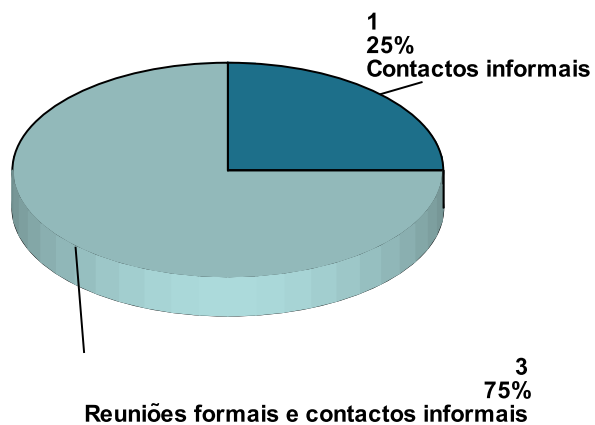


Figura 110. Natureza dos contactos realizados com outros agentes educativos.

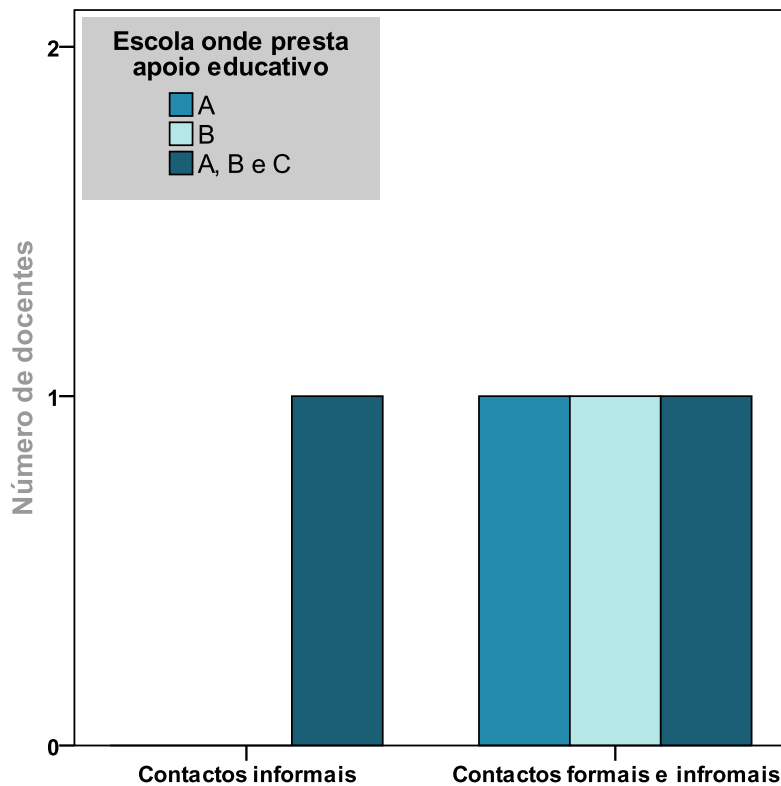


Figura 111. Natureza dos contactos realizados com outros agentes educativos, tendo em consideração a variável independente “escola”.

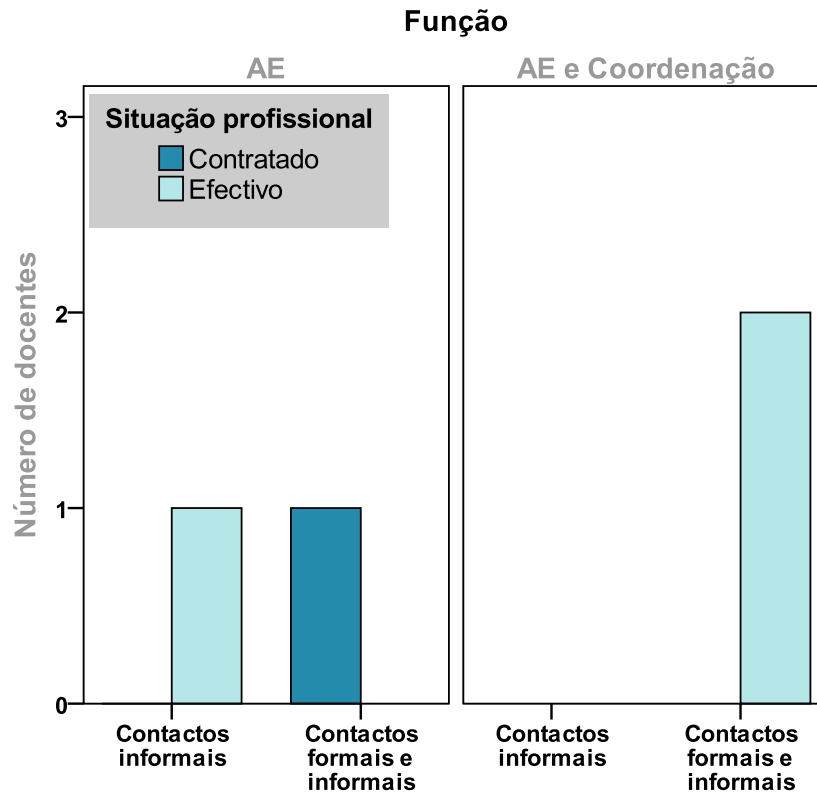


Figura 112. Natureza dos contactos realizados com outros agentes educativos, tendo em consideração as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

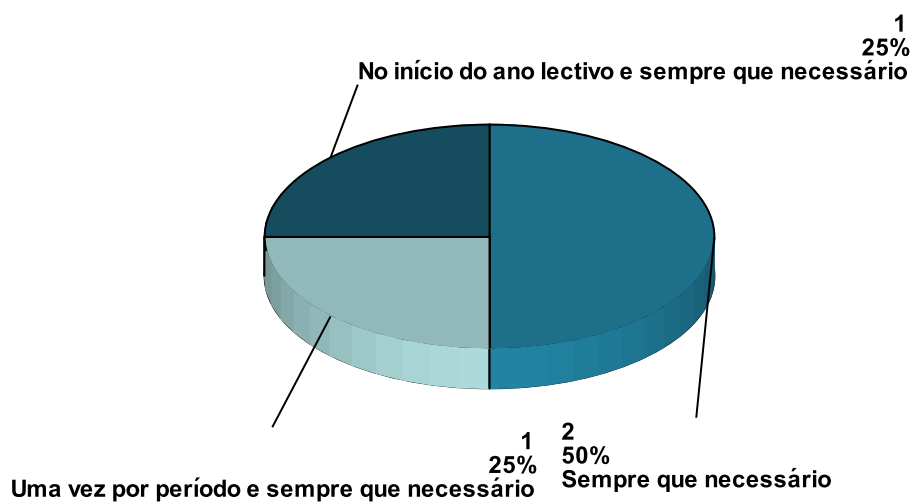


Figura 113. Frequência dos contactos realizados com outros agentes educativos.

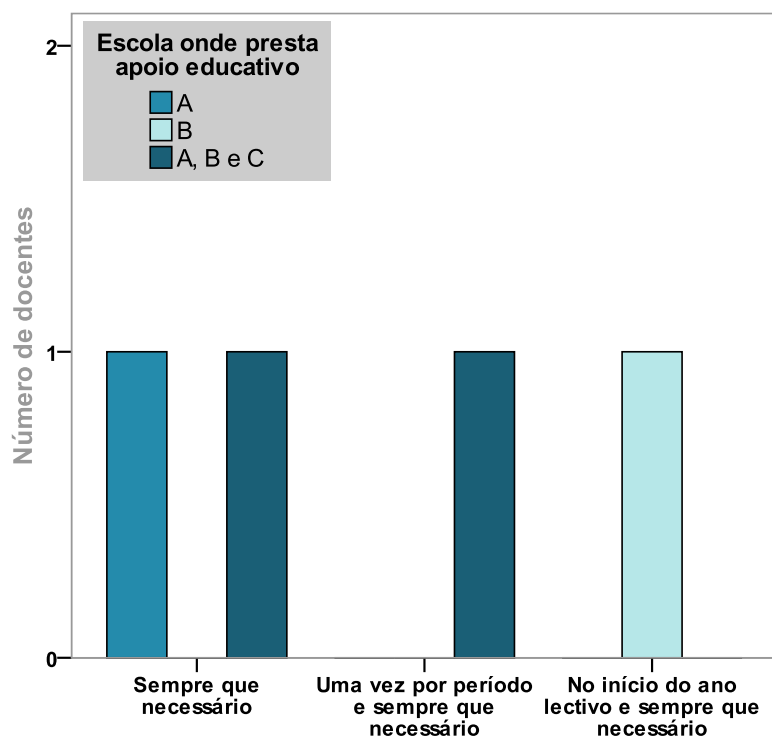


Figura 114. Frequência dos contactos realizados com outros agentes educativos, tendo em consideração a variável independente “escola”.

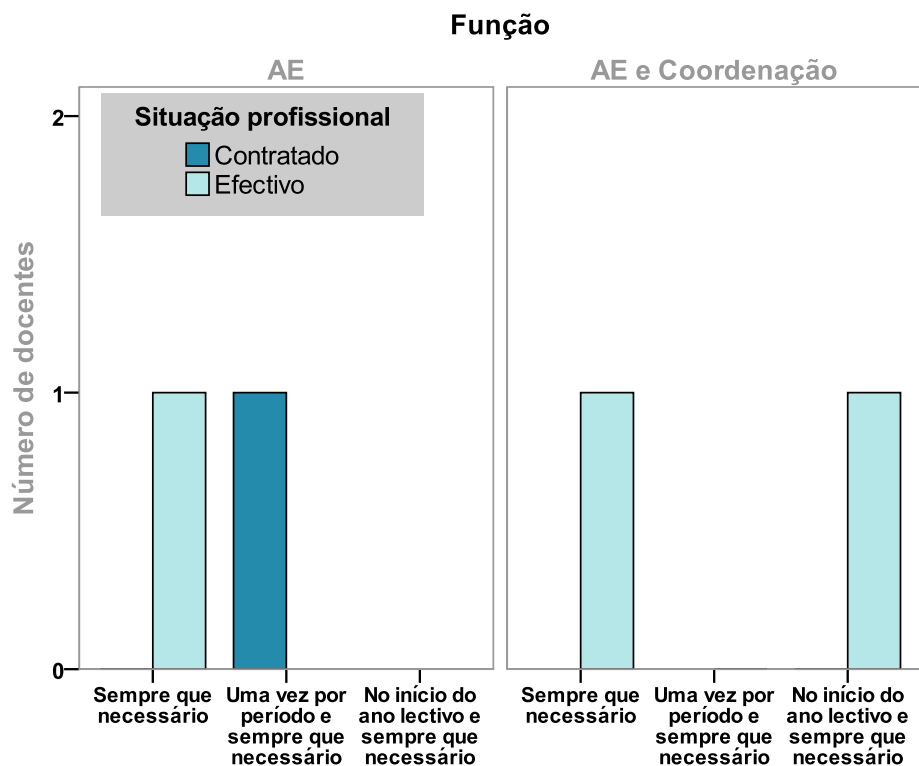


Figura 115. Frequência dos contactos realizados com outros agentes educativos, tendo em consideração as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

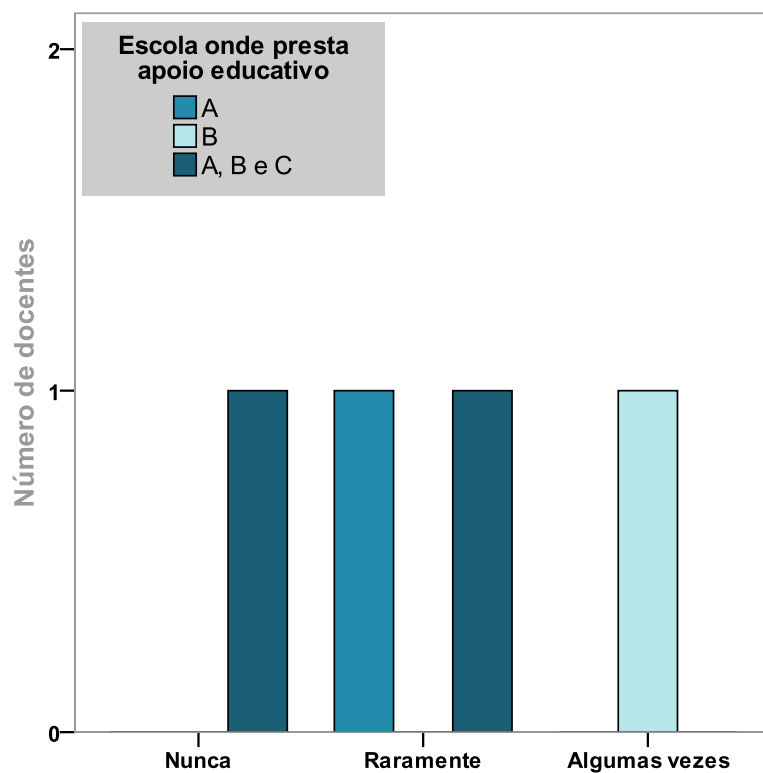


Figura 116. Articulação com associações e entidades da comunidade local, tendo em conta a variável independente “escola”.

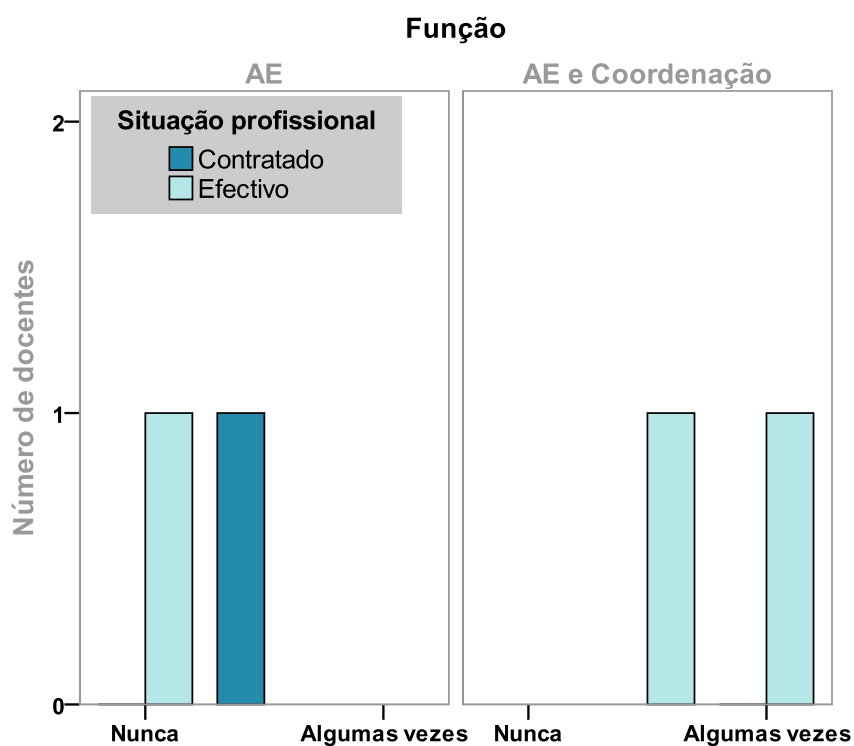


Figura 117. Articulação com associações e entidades da comunidade local, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

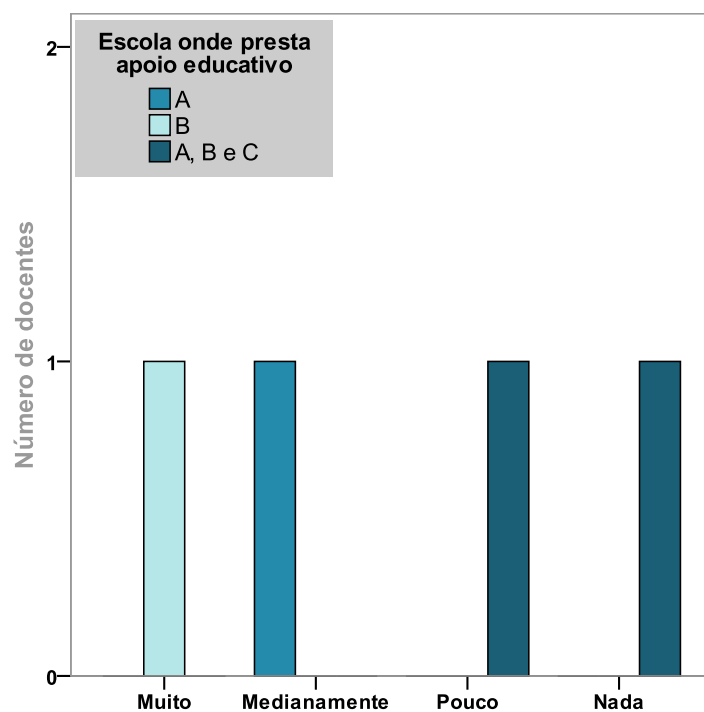


Figura 118. Importância das parcerias com associações locais, tendo em consideração a variável independente “escola”.

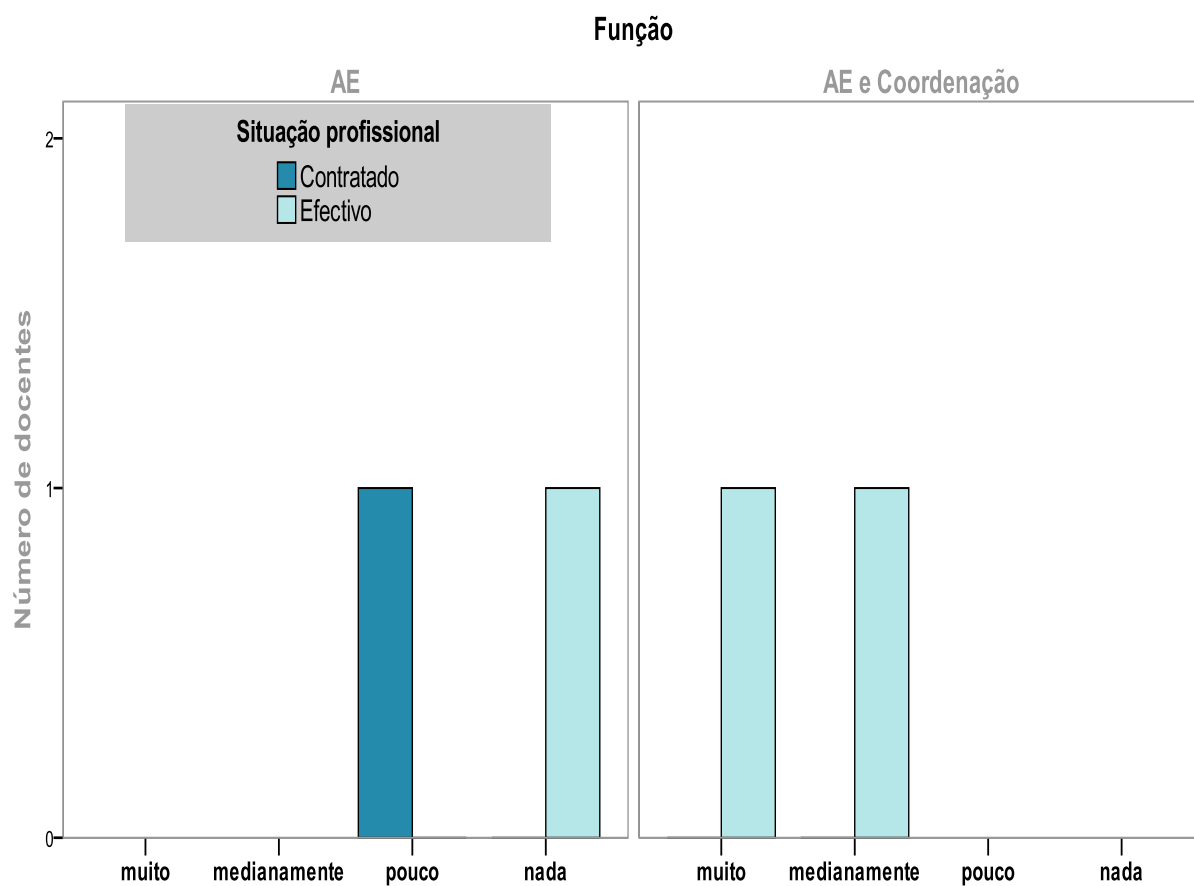


Figura 119. Importância das parcerias com associações locais, tendo em consideração as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

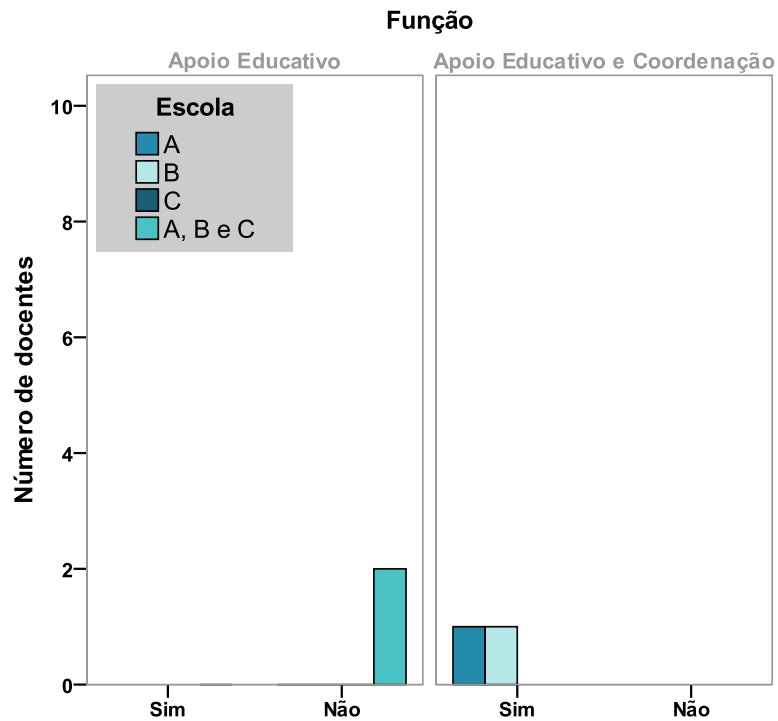


Figura 120. Realização de levantamentos sobre dificuldades detectadas nos alunos, tendo em conta as variáveis independentes “escola”, “função” e “situação profissional”.

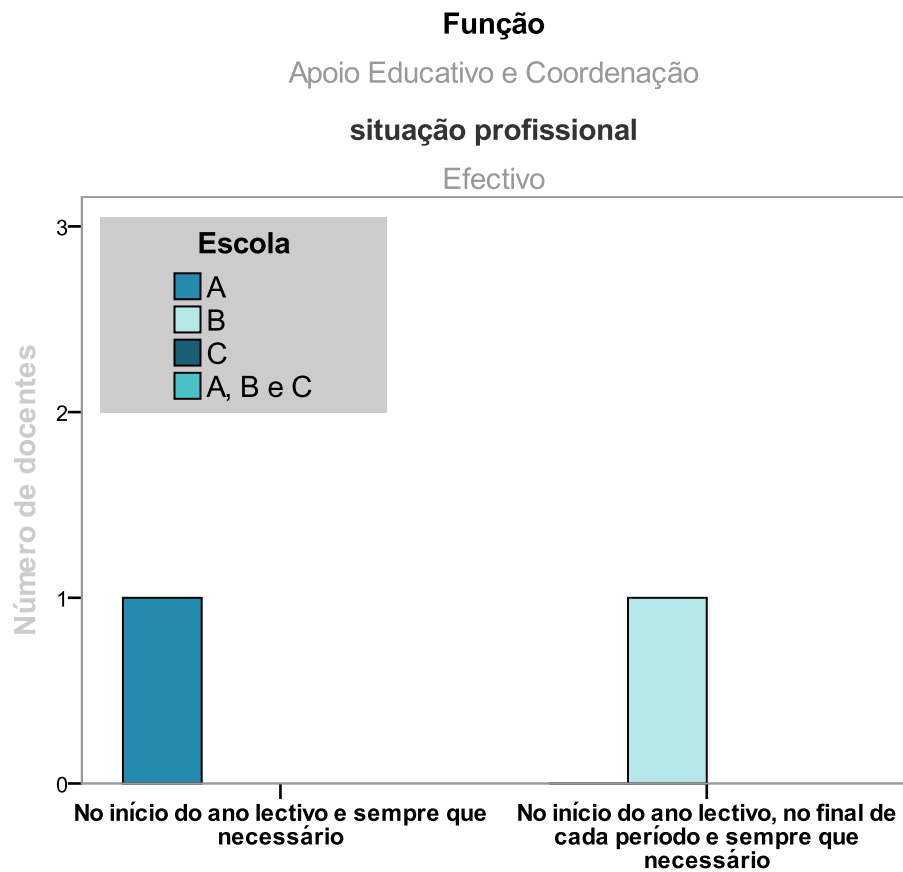


Figura 121. Frequência dos levantamentos sobre dificuldades detectadas nos alunos, tendo em consideração as variáveis independentes “escola”, “função” e “situação profissional”.

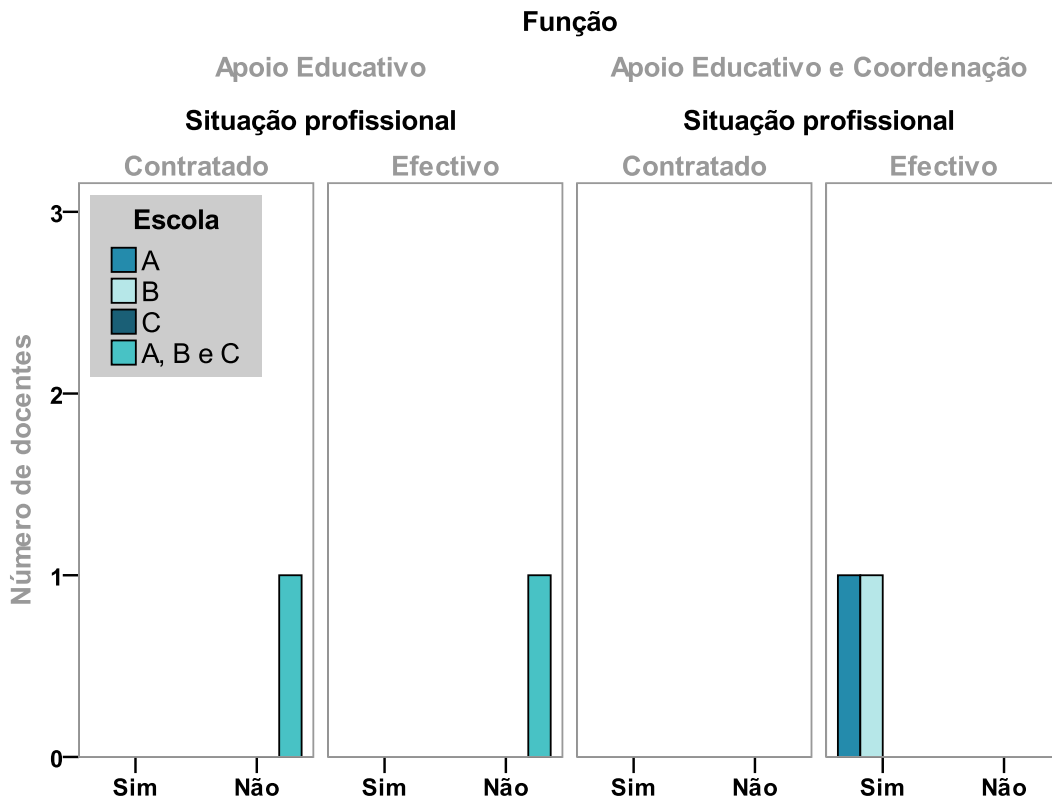


Figura 122. Realização de levantamentos sobre medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, tendo em conta as variáveis independentes “escola”, “função” e “situação profissional”.

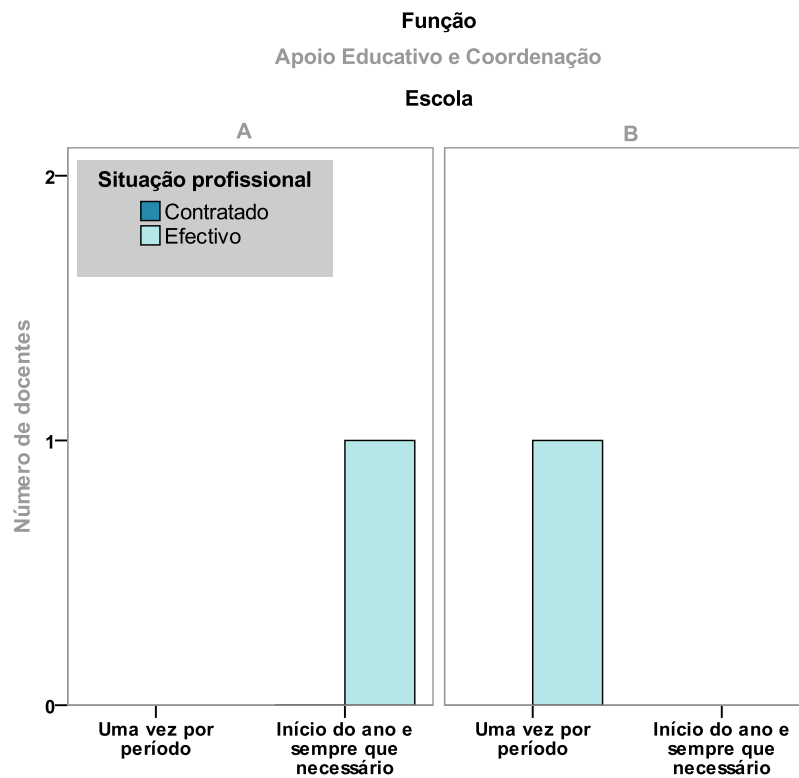


Figura 123. Frequência dos levantamentos sobre medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados, tendo em consideração as variáveis independentes “escola”, “função” e “situação profissional”.

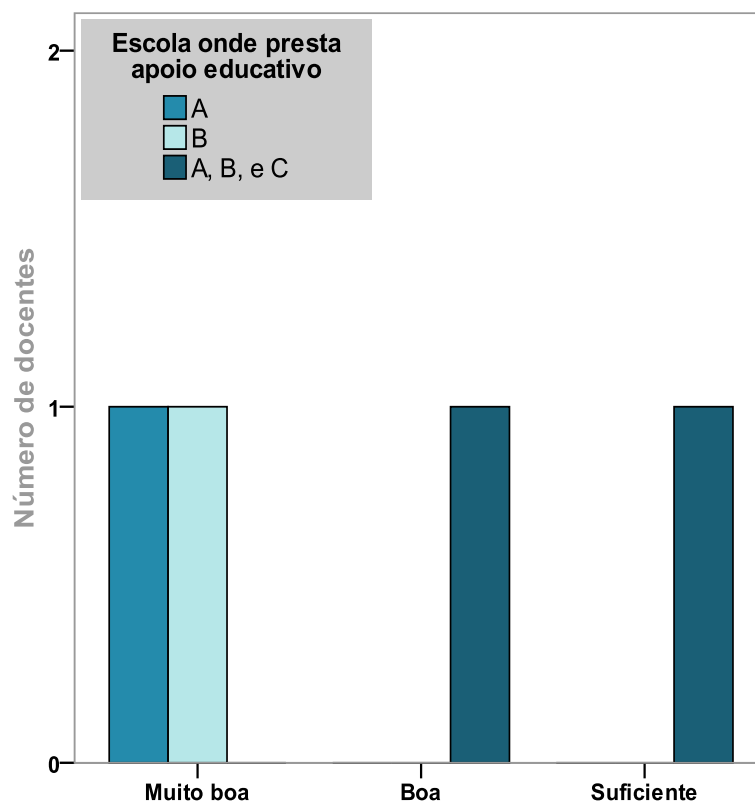


Figura 124. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos, tendo em conta a variável independente “escola”.

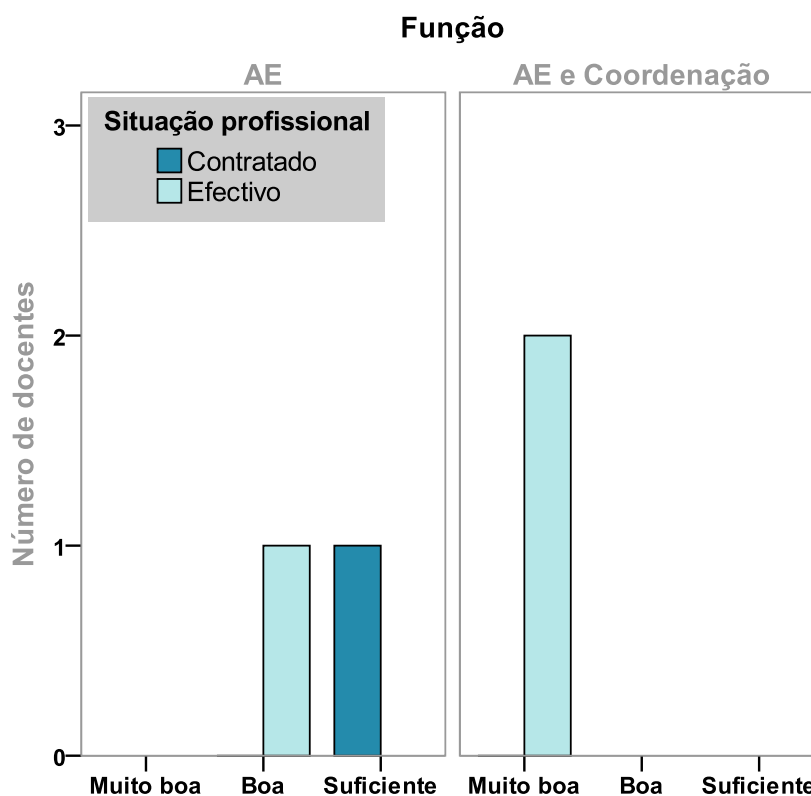


Figura 125. Qualidade da colaboração entre os agentes educativos, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

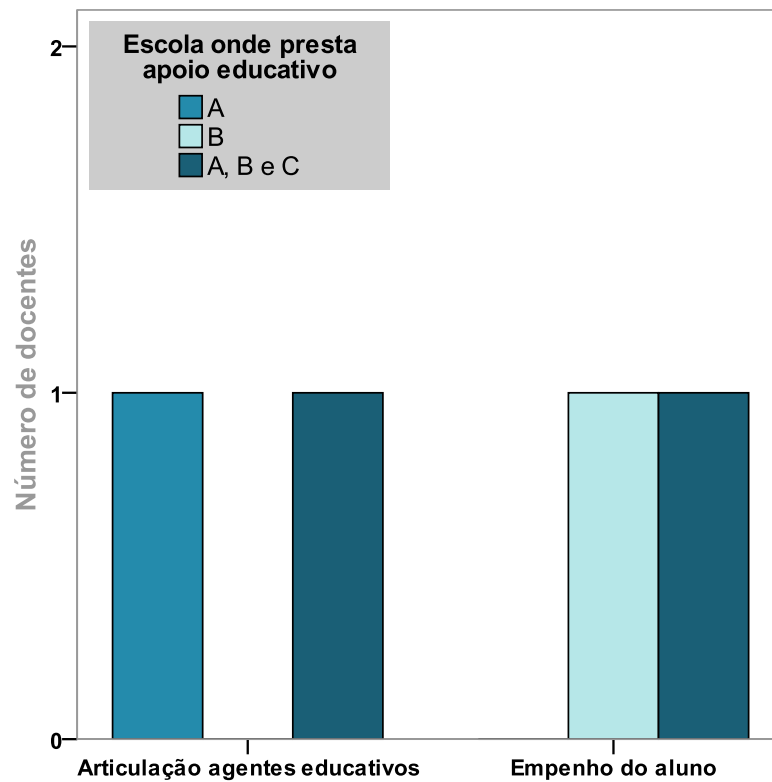


Figura 126. Factores mais importantes para o sucesso dos AE, tendo em conta a variável independente “escola”.

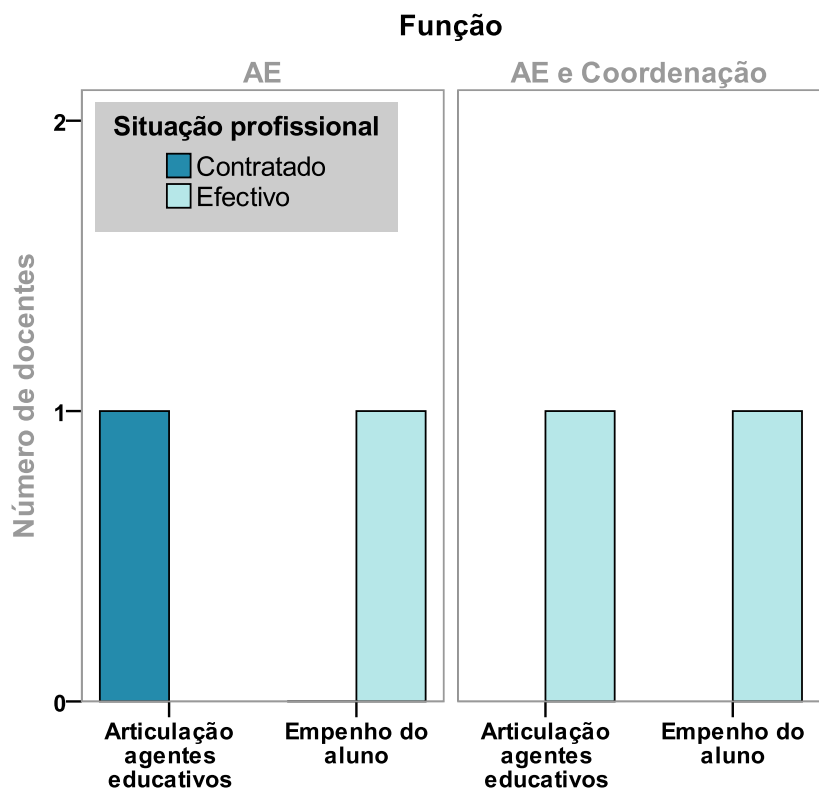


Figura 127. Factores mais importantes para o sucesso dos AE, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

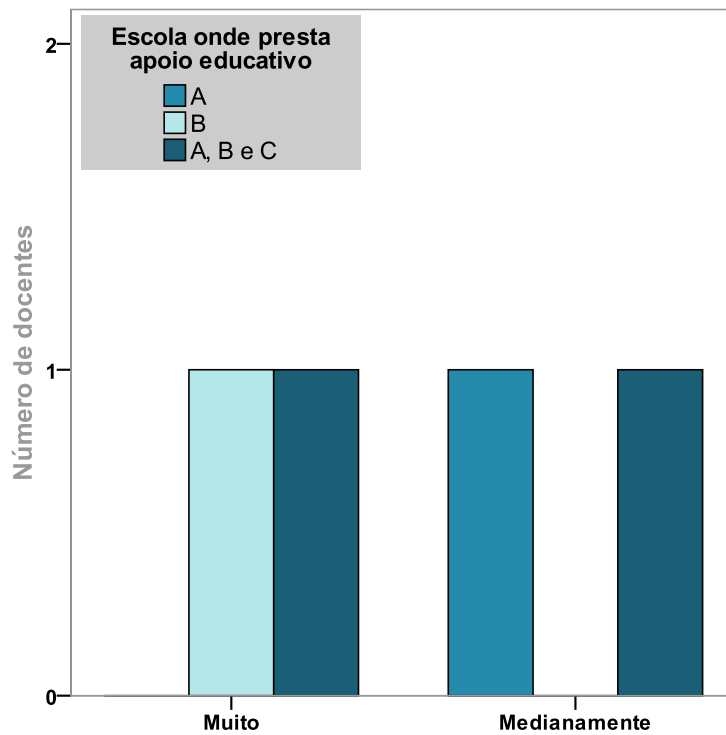


Figura 128. Contributo dos AE para a melhoria das competências sociais, tendo em conta a variável independente “escola”.

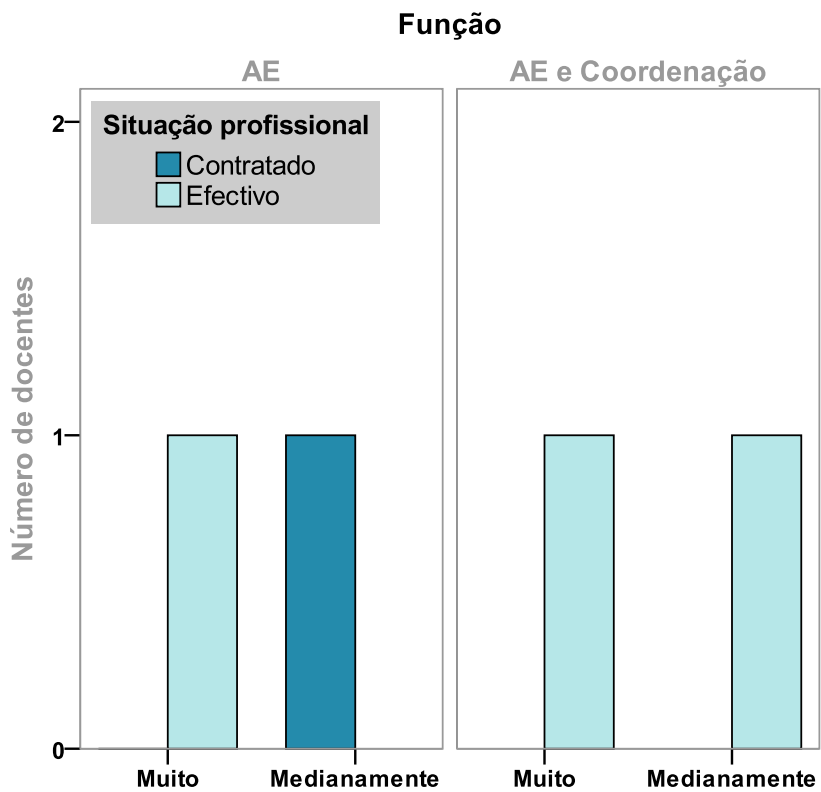


Figura 129. Contributo dos AE para a melhoria das competências sociais, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

Tabela 28

Aspectos em que os apoios têm maior influência, tendo em consideração a variável independente “escola”.

Parâmetros	Escola onde presta AE			Total
	A	B	A, B e C	
Atenção/Concentração	1	1	1	3
Autonomia	1	1	0	2
Hábitos e métodos de trabalho	1	1	0	2
Cumprimento de tarefas	0	1	1	2
Superar dificuldades na aquisição de conhecimentos	1	1	2	4
Outra	0	0	0	0

Tabela 29

Aspectos em que os apoios têm maior influência, tendo em consideração as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

Parâmetros	Função			Total
	AE		AE e Coordenação	
	Contratado	Efectivo	Efectivo	
Atenção/Concentração	1	0	2	3
Autonomia	0	0	2	2
Hábitos e métodos de trabalho	0	0	2	2
Cumprimento de tarefas	1	0	1	2
Superar dificuldades na aquisição de conhecimentos	1	1	2	4
Outra	0	0	0	0

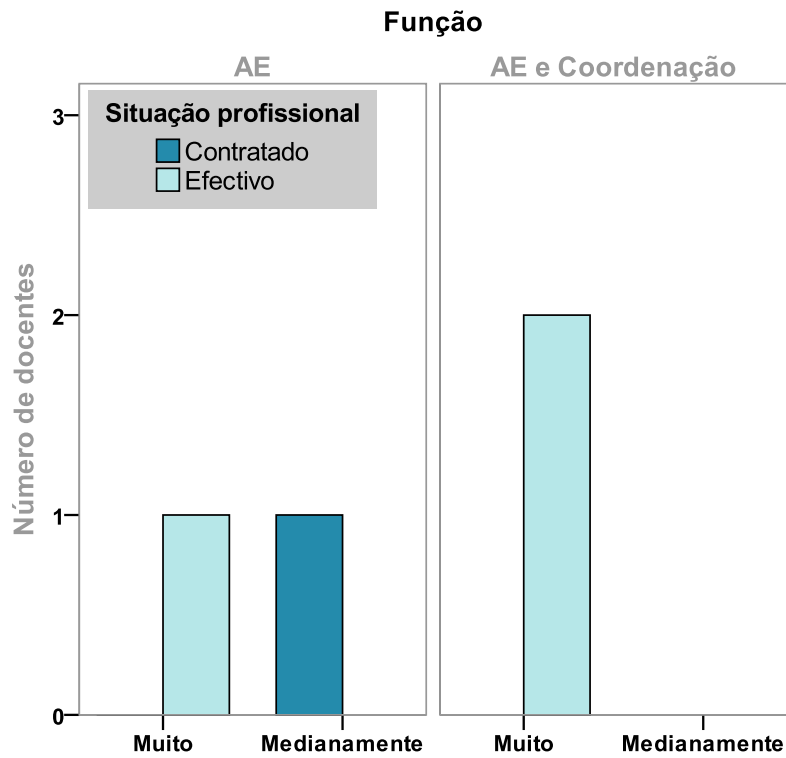


Figura 130. Contributo dos AE para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, considerando a variável independente “escola”.

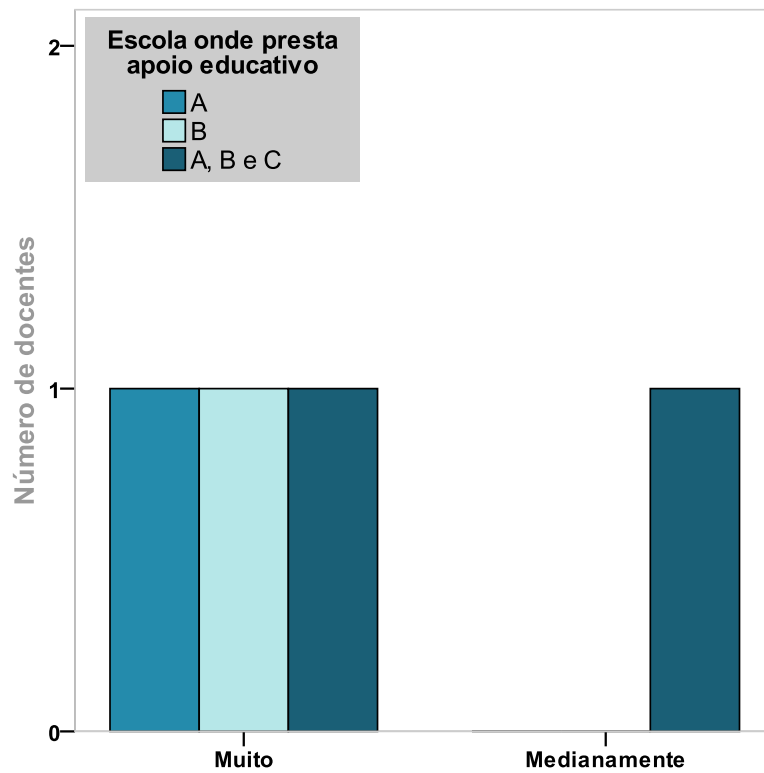


Figura 131. Contributo dos AE para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

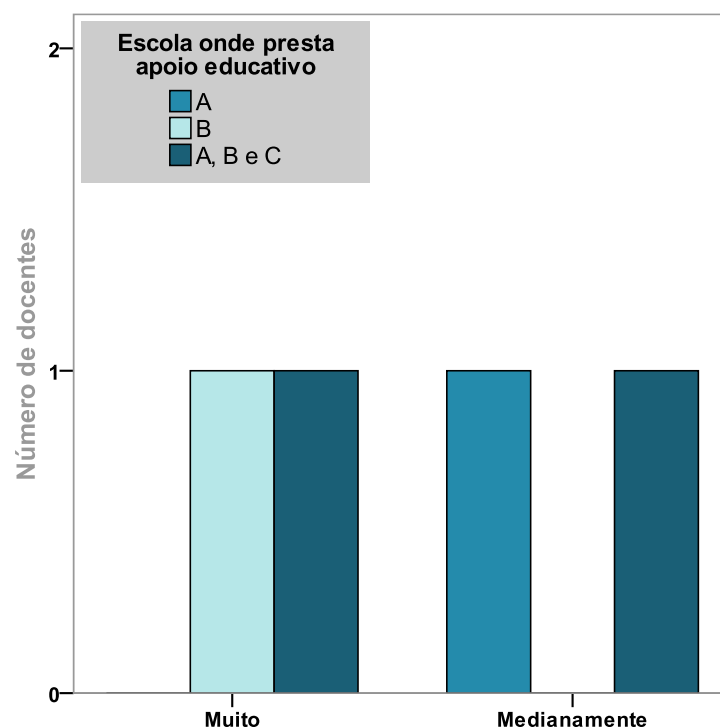


Figura 132. Adequação da diversidade das estratégias implementadas pelos PA às necessidades dos alunos, considerando a variável independente “escola”.

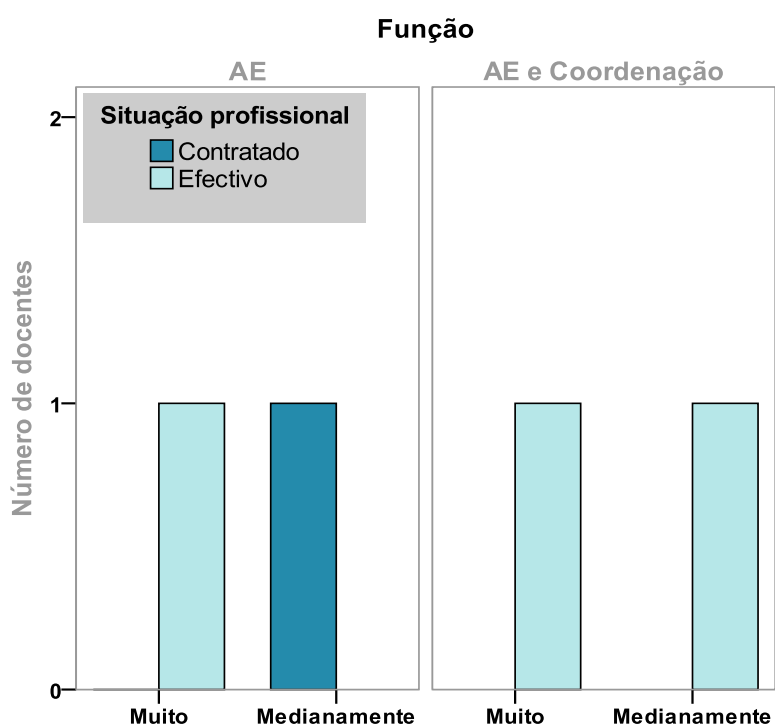


Figura 133. Adequação da diversidade das estratégias implementadas pelos PA às necessidades dos alunos, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

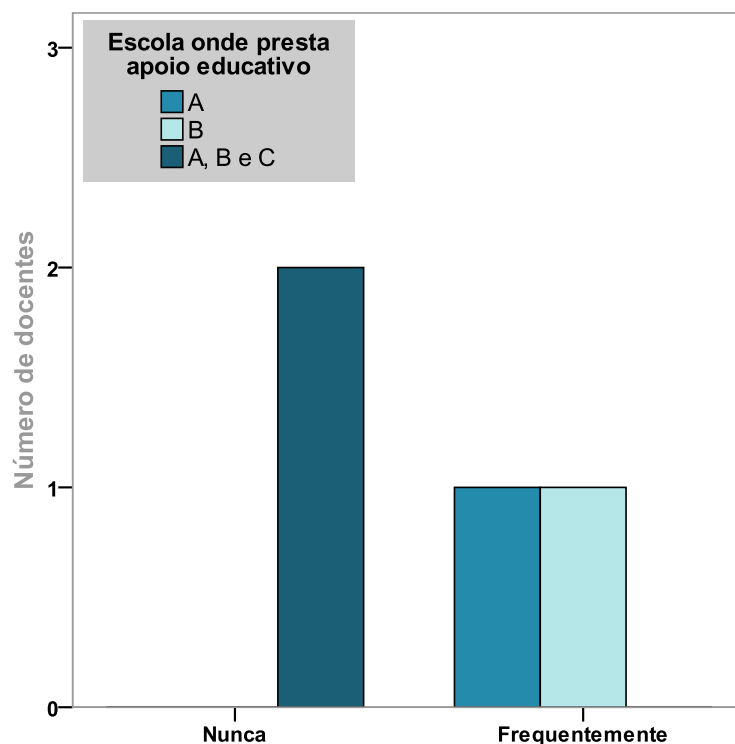


Figura 134. Realização de reuniões para debater novas estratégias/modalidades de AE, considerando a variável independente “escola”.

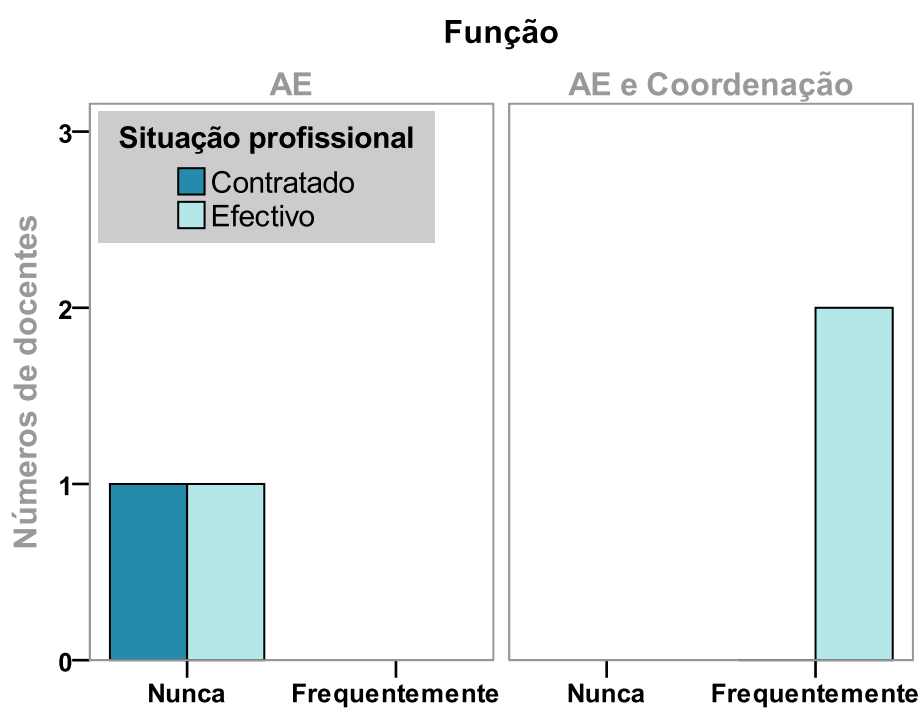


Figura 135. Realização de reuniões para debater novas estratégias/modalidades de AE, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

Tabela 30

Avaliação dos docentes relativamente a recursos humanos e materiais disponíveis para os apoios, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

		Situação profissional		Total
		Contratado	Efectivo	
Manuais Escolares				
AE	suficiente	1	0	1
	bom	0	1	1
	Total	1	1	2
AE e Coordenação	suficiente	-	1	1
	Muito bom	-	1	1
	Total	-	2	2
Livros para apoio ao estudo e para realização de trabalhos				
AE	suficiente	1	0	1
	bom	0	1	1
	Total	1	1	2
AE e Coordenação	bom	-	1	1
	Muito bom	-	1	1
	Total	-	2	2
Documentação relativa a estratégias de AE				
AE	insuficiente	1	0	1
	bom	0	1	1
	Total	1	1	2
AE e Coordenação	insuficiente	-	1	1
	bom	-	1	1
	Total	-	2	2
Documentação referente a necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem				
AE	insuficiente	1	0	1
	bom	0	1	1
	Total	1	1	2
AE e Coordenação	insuficiente	-	1	1
	bom	-	1	1
	Total	-	2	2
Espaço físico destinado ao Apoio				
AE	insuficiente	1	0	1
	bom	0	1	1

	Total		1	1	2
AE e Coordenação		suficiente	-	1	1
		bom	-	1	1
		Total	-	2	2
Número de professores responsáveis pelo AE					
AE		insuficiente	1	0	1
		suficiente	0	1	1
		Total	1	1	2
AE e Coordenação		insuficiente	-	1	1
		suficiente	-	1	1
		Total	-	2	2
Formação dos professores responsáveis pelo AE					
AE		insuficiente	1	0	1
		bom	0	1	1
		Total	1	1	2
AE e Coordenação		suficiente	-	1	1
		bom	-	1	1
		Total	-	2	2

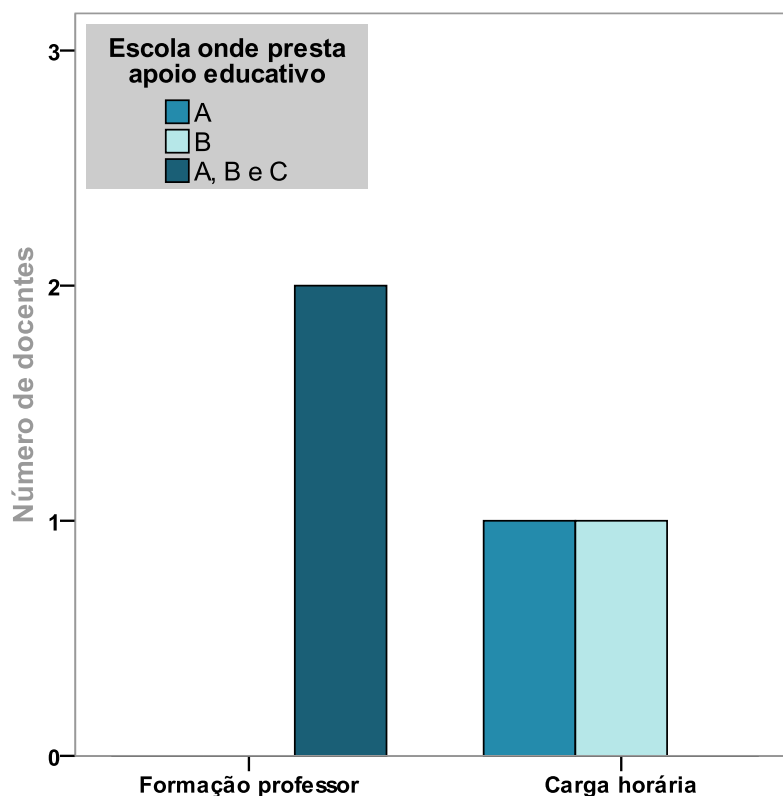


Figura 136. Factores que, segundo os docentes, parecem desempenhar um papel fundamental no sucesso dos AE, considerando a variável independente “escola”.

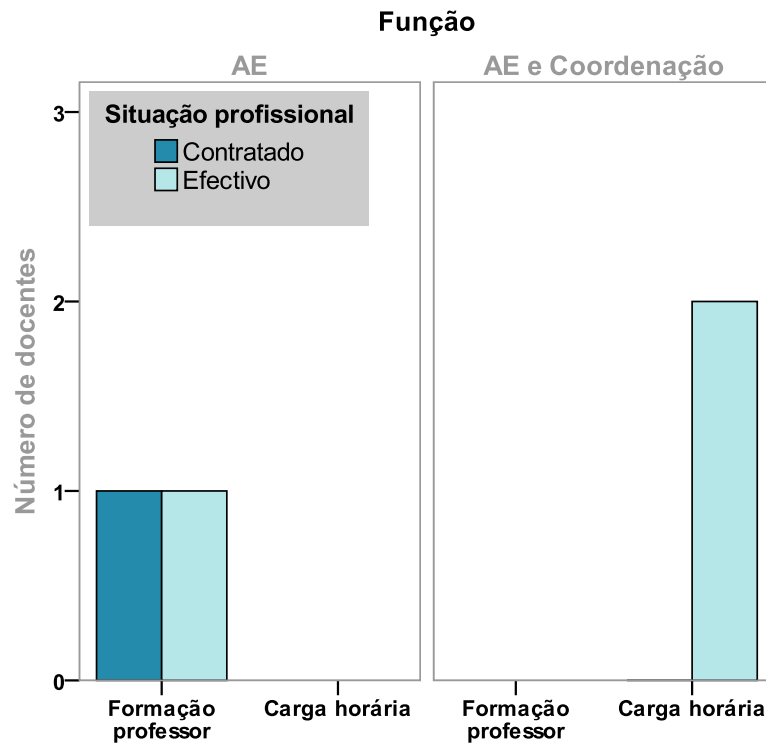


Figura 137. Factores que, segundo os docentes, parecem desempenhar um papel fundamental no sucesso dos AE, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

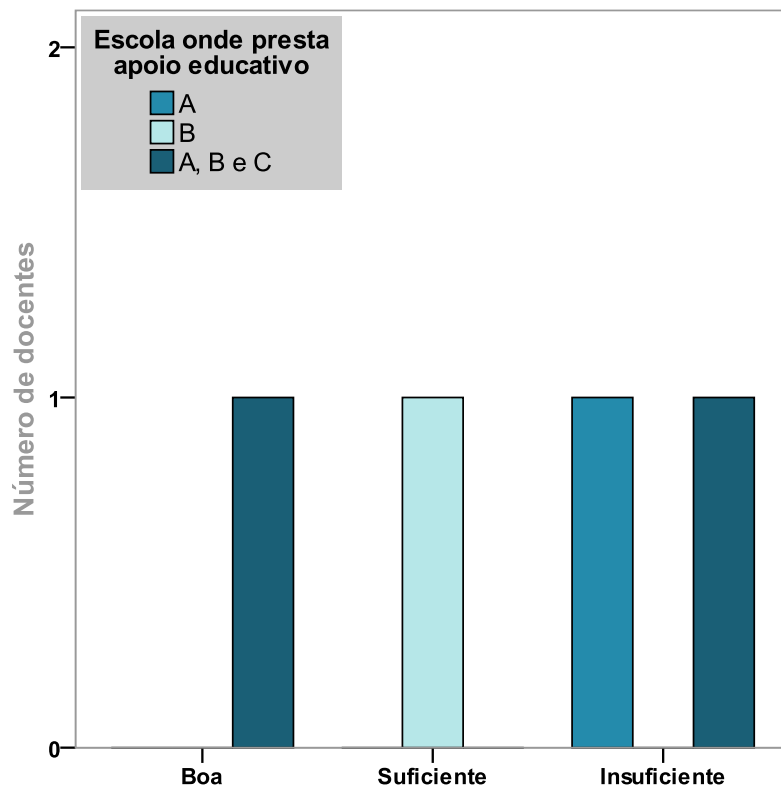


Figura 138. Avaliação da carga horária dos AE, tendo em conta a variável independente “escola”.

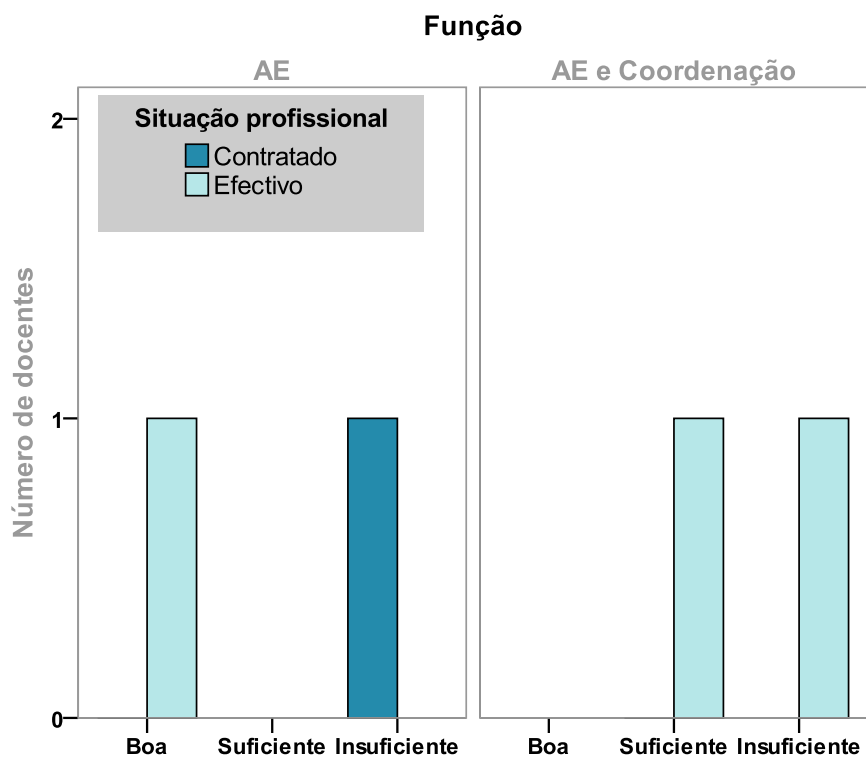


Figura 139. Avaliação da carga horária dos AE, tendo em conta as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

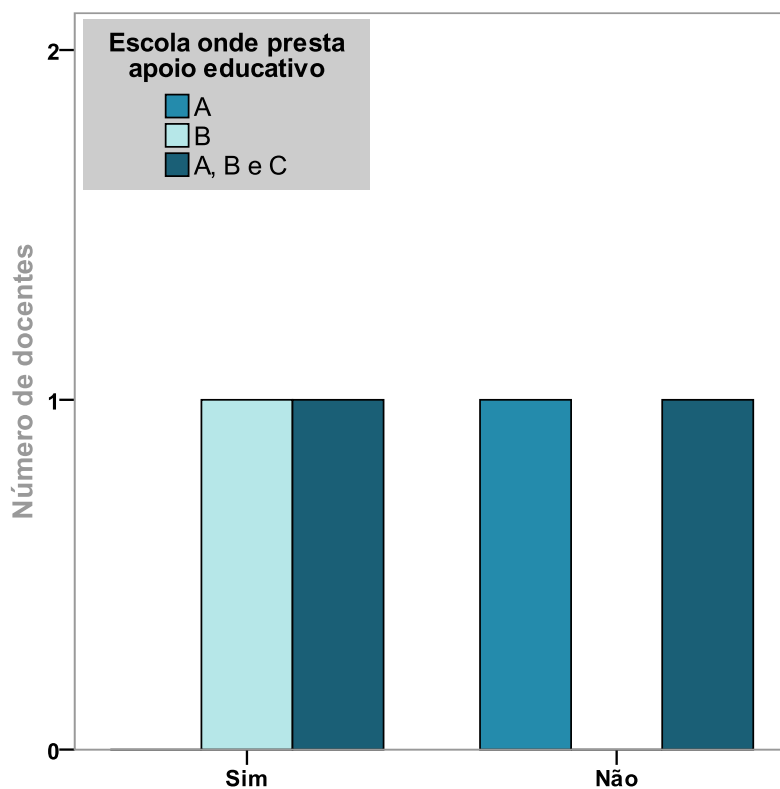


Figura 140. Frequência de acções de formação subordinadas à temática dos AE, necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, considerando a variável independente “escola”.

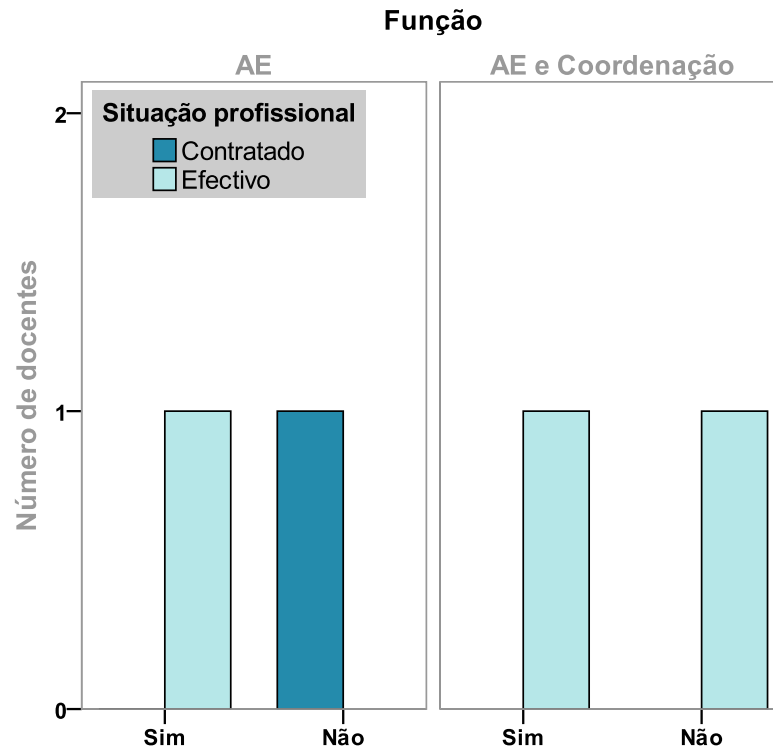


Figura 141. Frequência de acções de formação subordinadas à temática dos AE, necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

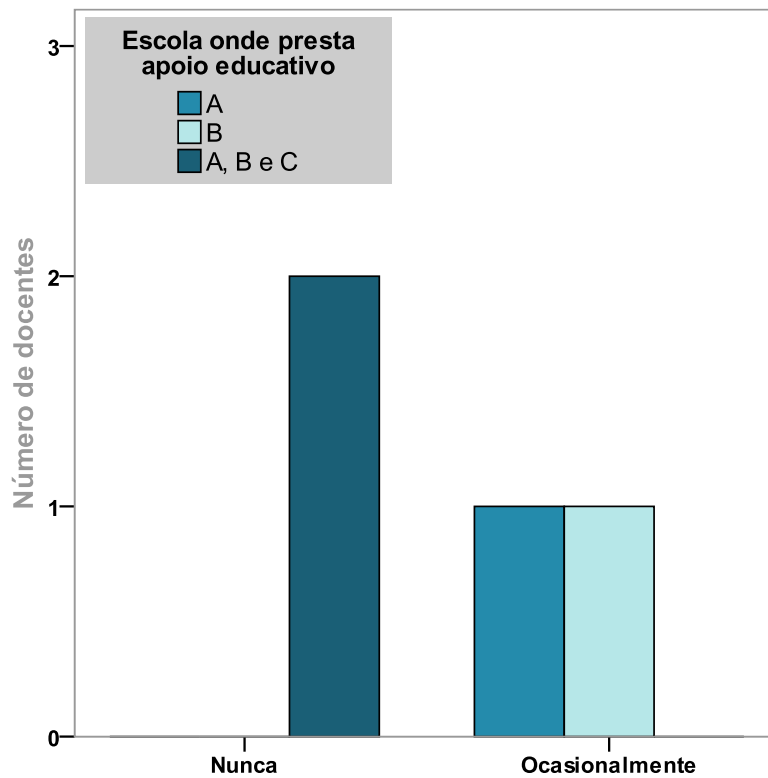


Figura 142. Auscultação relativamente a sugestões sobre o funcionamento dos AE, considerando a variável independente “escola”.

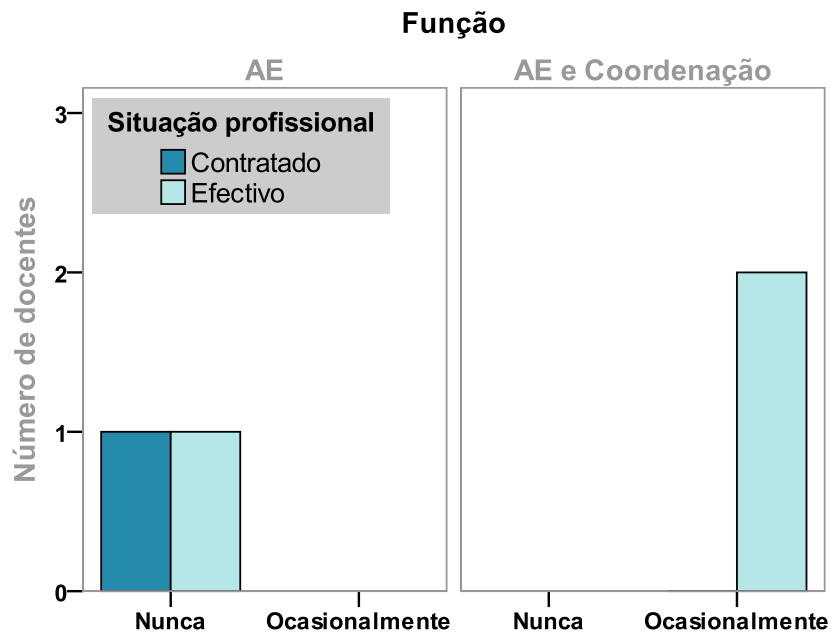


Figura 143. Auscultação relativamente a sugestões sobre o funcionamento dos AE, considerando as variáveis independentes “função” e “situação profissional”.

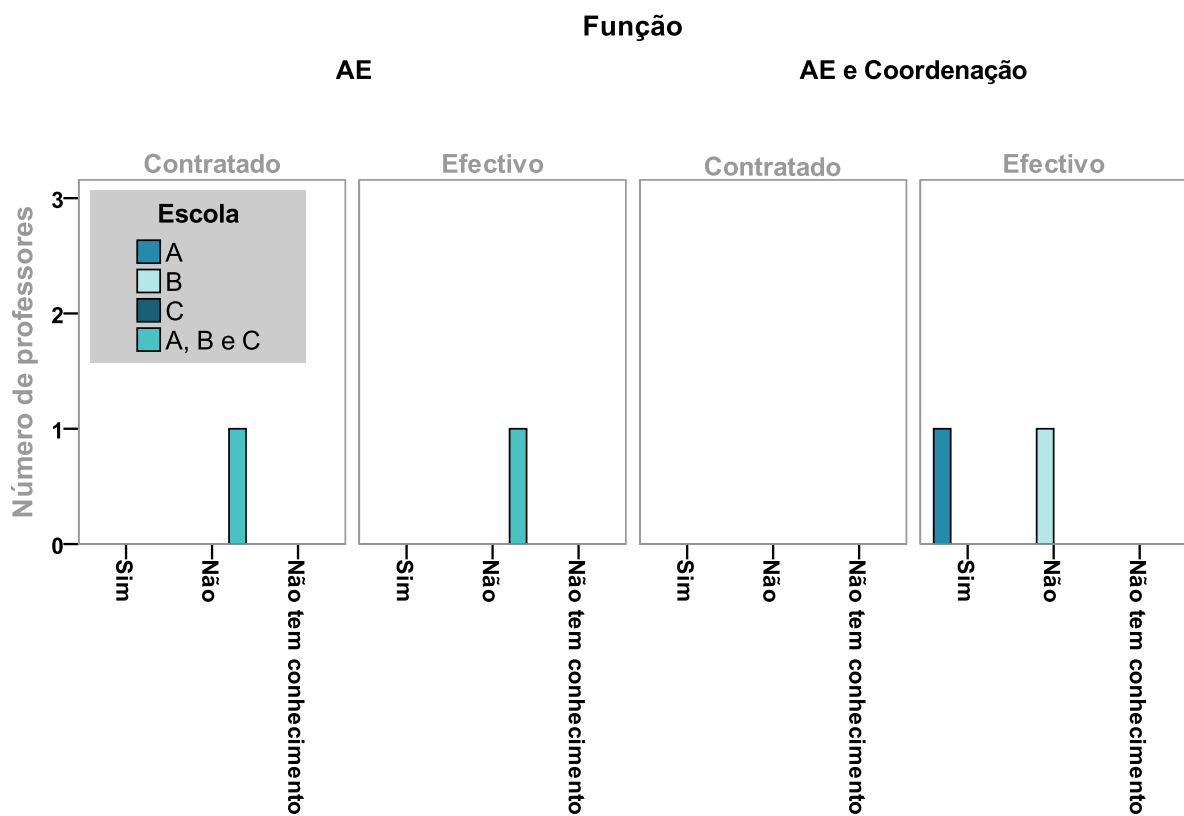


Figura 144. Conhecimento sobre a realização de auto-avaliação dos AE, tendo em conta as variáveis independentes "escola", "situação profissional" e "função".

Anexo 3 - Encarregados de Educação

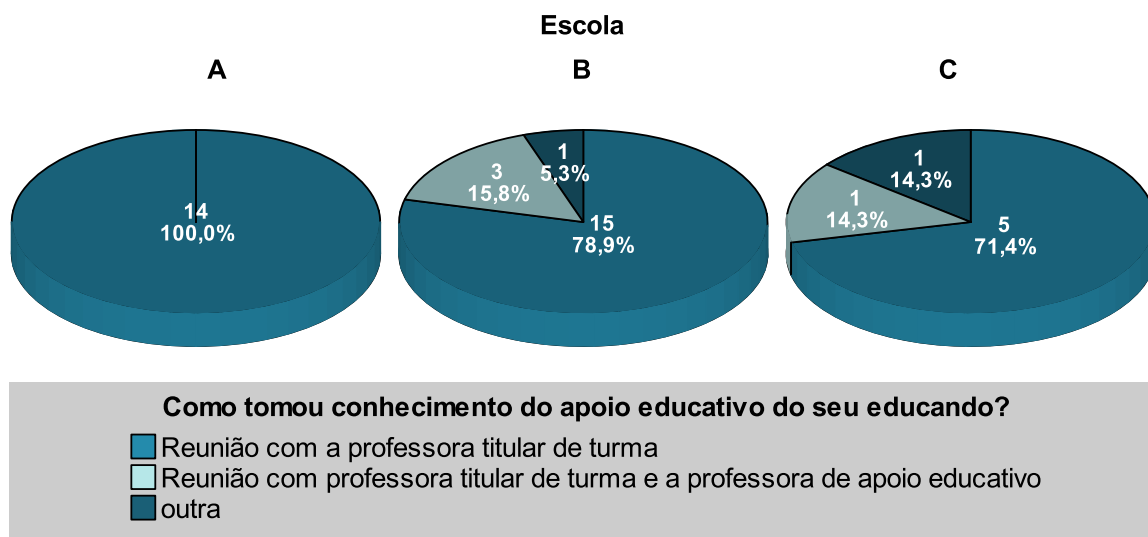


Figura 145 - Análise dos resultados relativos à forma como os encarregados de educação tomaram conhecimento do plano de apoio dos seus educandos, tendo em consideração a variável independente “escola”.

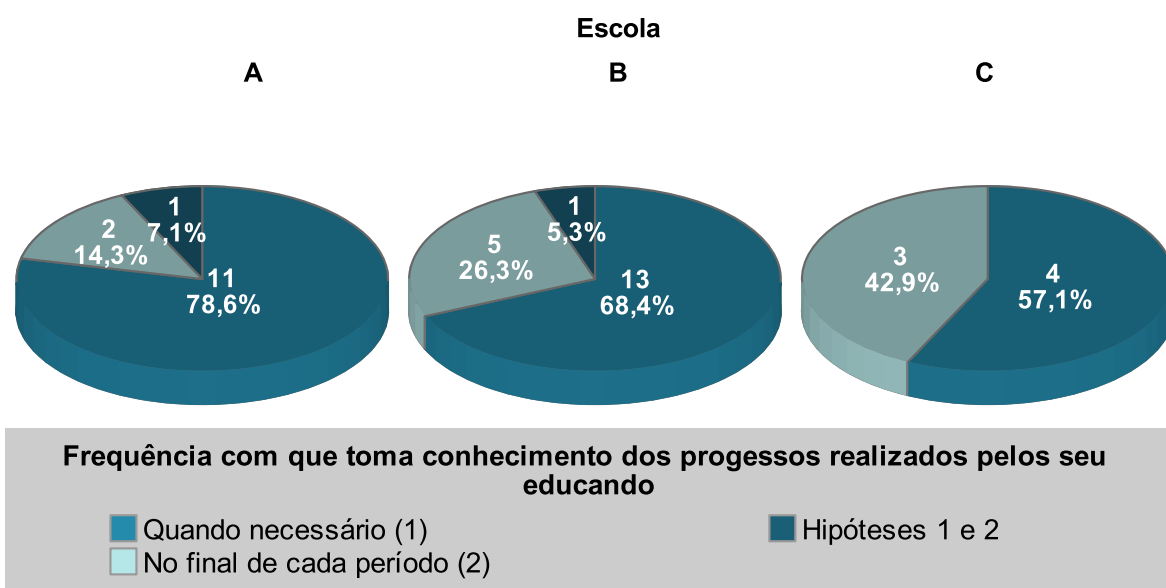


Figura 146 - Frequência com que os encarregados de educação tomam conhecimento sobre os progressos dos seus educandos, tendo em consideração a variável independente “escola”.

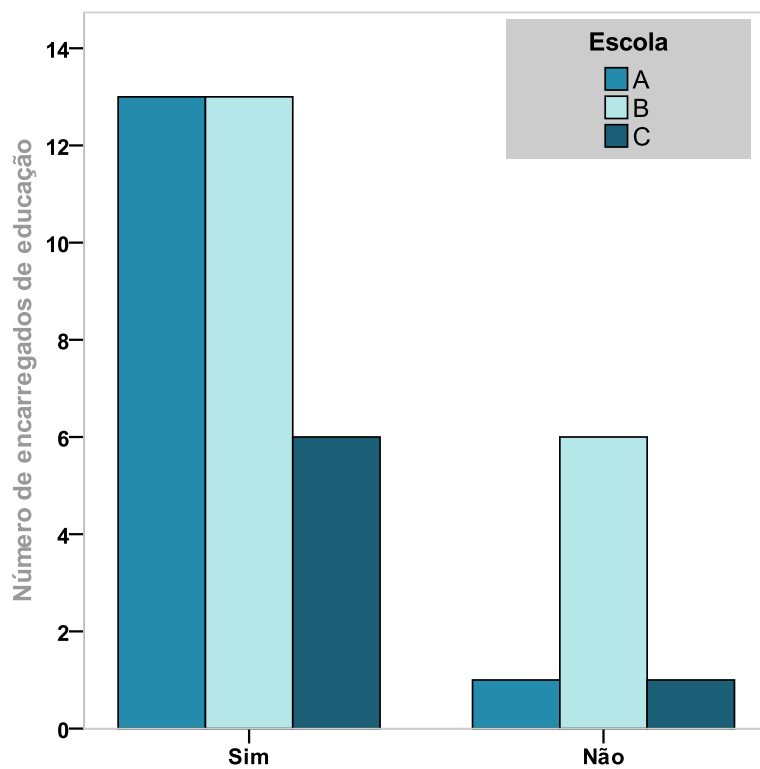


Figura 151 - Conhecimento da carga horária do AE do educando, considerando a variável independente "escola".

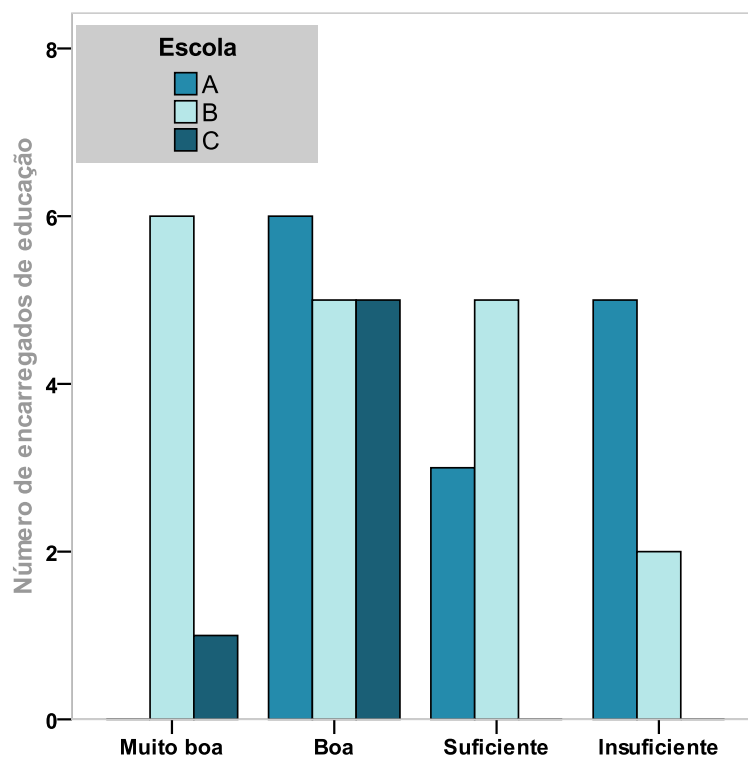


Figura 152 - Adequação da carga horária do AE, considerando a variável independente "escola".

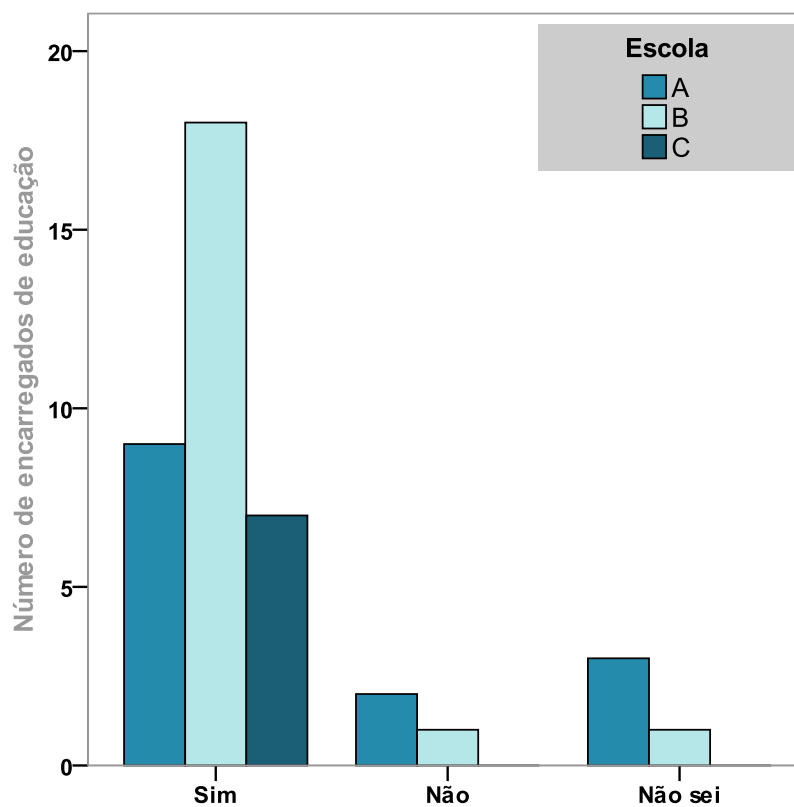


Figura 153 - Realização de progressos pelos educandos, considerando a variável independente "escola".

Tabela 31

Progresso mais notório, considerando a variável "escola".

	Escola			Total
	A	B	C	
Atenção/Concentração	4	8	4	16
Autonomia	2	1	0	3
Hábitos e métodos de trabalho	2	0	3	5
Cumprimento de tarefa	2	3	0	5
Maior capacidade para superar dificuldades	1	9	2	12
Outra	2	0	0	2
Total	13	21	9	43

Anexo 4 - Questionários



Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação cuja temática é o "Desenvolvimento e validação de modelo de (auto)-avaliação dos dispositivos de AE (AE) do 1.º ciclo de um agrupamento".

Este questionário divide-se em duas partes:

I - Dados biográficos;

II – Planificação e implementação dos AE.

Este projecto de investigação está a ser desenvolvido no âmbito do meu plano de formação enquanto mestrando na Universidade Portucalense.

Questionário aos professores titulares de turma

Parte I - Dados biográficos

(assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

1. Habilitações académicas/literárias

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Outra. Qual? _____

2. Situação profissional

3. Número de anos de serviço docente

_____ anos

Parte II - Planificação e implementação dos AE

(assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

1. Os agentes educativos envolvidos na implementação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento comunicam:

Em reuniões formais

Em contactos informais

2. Estes contactos, por escrito ou pessoalmente, ocorrem com que frequência?

Sempre que necessário

Uma vez por período

Outra. Qual? _____

3. A avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento que poderá originar reformulações é realizada:

Quando necessário

No final de cada período

Outro. Qual? _____

4. Os planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento são elaborados tendo em conta:

PEA

PAA

PCT

Todos os anteriores

Outro. Qual? _____

5. Os encarregados de educação têm conhecimento dos AE de que o seu educando beneficia?

Sim

Não

6. Com que frequência os encarregados de educação tomam conhecimento sobre o percurso e os resultados que têm sido alcançados com o AE de que o seu educando beneficia?

- Sempre que necessário
- Uma vez no ano
- Três vezes no ano
- Mais do que três vezes no ano

7. No final do ano lectivo, redige um relatório relativo ao AE e aos resultados alcançados com o mesmo para anexar ao processo individual do aluno?

- Sim
- Não

8. Se respondeu sim, este relatório é construído com a colaboração dos restantes agentes educativos envolvidos no processo de implementação do AE?

- Sim
- Não

9. As informações relativas aos AE dos seus alunos são transmitidas:

- Coordenador do Departamento de 1.º ciclo
- Coordenador de docentes do 1.º ciclo
- Outro. Qual? _____

10. Descreva em termos de frequência e tipo (formal ou informal) os contactos realizados com o responsável do projecto “Intervenção precoce na Aprendizagem da leitura e da escrita”.

11. Segundo a sua experiência, é usual o responsável pela Biblioteca escolar ser um dos intervenientes nos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento? Se sim, descreva em termos de frequência e tipo (formal ou informal) esses contactos.

12. Segundo a sua experiência pessoal, com que frequência, associações e outras entidades da comunidade local são envolvidas nos AE?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes

13. Em que medida considera benéfica a participação de entidades e associações locais nos AE?

- Muito
- Medianamente
- Pouco
- Nada

14. A colaboração entre os diferentes agentes educativos envolvidos na planificação e implementação dos AE tem-se revelado:

- Muito Boa
- Boa
- Suficiente
- Insuficiente

15. Coloque por ordem de importância (1 a 5) os factores que lhe parecem desempenhar um papel fundamental para o sucesso dos AE.

- Articulação entre os agentes educativos especializados
- Apoio familiar
- Empenho do aluno
- Articulação entre os AE e os documentos orientadores
- Intervenção das entidades e associações locais

16. Em que medida considera que os AE contribuem para a melhoria das competências sociais dos alunos que deles beneficiam?

- Muito
- Medianamente
- Pouco
- Nada

17. Em que aspecto têm os AE maior influência?

- Atenção/Concentração
- Autonomia
- Hábitos e métodos de trabalho
- Cumprimento de tarefas
- Superar dificuldades na aquisição de conhecimentos
- Outra. Qual? _____

18. Em que medida considera que os AE contribuem para a melhoria dos resultados escolares dos alunos que dele beneficiam?

- Muito
- Medianamente
- Pouco
- Nada

19. Em que medida considera que o projecto “Intervenção precoce na Aprendizagem da leitura e da escrita” contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, pela detecção precoce das suas dificuldades de leitura e escrita?

- Muito
- Medianamente
- Pouco
- Nada

20. Em que medida considera que as modalidades de AE facultadas pelo agrupamento têm uma diversidade adequada às necessidades dos alunos?

- Muito
- Medianamente
- Pouco
- Nada

21. Em que medida considera que as estratégias implementadas pelos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento têm uma diversidade adequada às necessidades dos alunos?

- Muito
- Medianamente
- Pouco
- Nada

22. São realizadas reuniões para debater novas estratégias/modalidades de AE a implementar.

- Nunca
 Raramente
 Ocasionalmente
 Frequentemente

23. Avalie os recursos humanos, materiais e espaço físico disponíveis para os AE e a forma como respondem às necessidades existentes.

Recursos humanos e materiais	Nível			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Manuais escolares				
Livros para apoio ao estudo e para realização de trabalhos				
Documentação relativos a estratégias para o AE				
Documentação referentes a necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem				
Espaço físico destinado ao Apoio				
Número de professores responsável pelo AE				
Formação dos professores e técnicos responsáveis pelo AE				

24. Coloque por ordem de importância (1 a 4) os factores que lhe parecem desempenhar um papel fundamental no sucesso dos AE.

- Formação do professor do AE
 Espaço onde decorre o apoio
 Carga horária do Apoio
 Materiais didácticos destinados ao AE

25. Considera que a carga horária dos AE é:

- Muito Boa
 Boa
 Suficiente
 Insuficiente

26. Costuma frequentar acções de formação subordinadas à temática dos AE, necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais?

Sim

Não

27. Se respondeu sim, essas acções são-lhe facultadas pelo agrupamento em que lecciona?

Sim

Não

28. São-lhe pedidas sugestões sobre a organização dos apoios e/ou modalidades de AE:

Nunca

Raramente

Ocasionalmente

Frequentemente

29. Existem modelos de planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento?

Sim

Não

Não sei

30. Existe um modelo de relatório para os AE?

Sim

Não

Não sei

31. Se respondeu sim, em que medida considera que esses modelos satisfazem as necessidades existentes?

Muito

Medianamente

Pouco

Nada

32. São realizados levantamentos sobre a caracterização geral dos alunos e dificuldades diagnosticadas? Se sim, com que frequência são realizados esses levantamentos?

33. São realizados levantamentos sobre as medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados? Se sim, com que frequência são realizados esses levantamentos?

34. Tem conhecimento dos resultados do processo de auto-avaliação dos AE? Se sim, indique de que forma lhe foram comunicados esses resultados.

35. Qual(ais) a principal(ais) lacuna(s) que detecta no funcionamento dos AE?

36. Apresente alguma(s) proposta(s) que considere poderem contribuir para uma melhoria dos AE.

Obrigado pela sua colaboração!

Marta Martins



Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação cuja temática é o "Desenvolvimento e validação de modelo de (auto)-avaliação dos dispositivos de AE (AE) do 1.º ciclo de um agrupamento".

Este questionário divide-se em duas partes:

I - Dados biográficos;

II – Planificação e implementação dos AE.

Este projecto de investigação está a ser desenvolvido no âmbito do meu plano de formação enquanto mestrando na Universidade Portucalense.

Questionário aos encarregados de educação

Parte I - Dados biográficos

(assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

1. Idade

_____ anos

2. Habilitações académicas/literárias

1.º Ciclo

3.º Ciclo

Ensino secundário

Licenciatura

Outra. Qual? _____

3. Profissão

4. Idade do seu educando

_____ anos

5. Ano de escolaridade que o seu educando frequenta:

_____ .º ano

6. Que tipo de dificuldades apresenta o seu educando?

7. Tem conhecimento sobre o plano e estratégias de apoio de que o seu educando beneficia?

Sim

Não

8. De que tipo de apoio beneficia o seu educando?

Plano de Acompanhamento

Plano de recuperação

Plano de desenvolvimento

Outro. Qual? _____

Não sei

9. Como tomou conhecimento do plano de apoio e das estratégias de que iria beneficiar o seu educando:

Numa reunião com a professora titular de turma

Numa reunião com a professora titular de turma e a professora do apoio

Outra. Qual? _____

10. Com que frequência toma conhecimento sobre os progressos realizados pelos seu educando?

Quando necessário

No final de cada período

No final do ano lectivo

Outra. Qual? _____

11. Tem conhecimento sobre o número de horas de AE de que o seu educando beneficia?

Sim

Não

12. Considera que o número de horas destinadas ao AE do seu educando é:

Muito Boa

Boa

Suficiente

Insuficiente

13. O seu educando tem realizado uma evolução positiva desde que beneficia de apoio?

Sim

Não

Não sei

14. Qual o progresso mais notório?

Atenção/Concentração

Autonomia

Hábitos e métodos de trabalho

Cumprimento de tarefa

Maior capacidade para superar dificuldades

Outra. Qual? _____

15. Que opinião tem o seu educando sobre as aulas de AE?

Gosta muito

Gosta

Gosta pouco

Não gosta

16. O seu educando prefere aprender:

Na sala de aula junto com os colegas

Nas aulas de apoio

17. Já foi realizada alguma alteração ao plano de apoio do seu educando?

Sim

Não

Não sei

18. Indique em que medida considera o tipo de apoios disponibilizado pela escola satisfatório para as necessidades do seu educando?

Muito

Medianamente

Pouco

Nada

19. Apresente alguma(s) proposta(s) que considere poder(em) contribuir para o melhor funcionamento dos AE.

Obrigado pela sua colaboração!

Marta Martins



Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação cuja temática é o "Desenvolvimento e validação de modelo de (auto)-avaliação dos dispositivos de AE (AE) do 1.º ciclo de um agrupamento".

Este questionário divide-se em duas partes:

I - Dados biográficos;

II – Desenvolvimento e implementação dos AE.

Este projecto de investigação está a ser desenvolvido no âmbito do meu plano de formação enquanto mestrando na Universidade Portucalense.

Questionário aos professores de apoio educativo

Parte I - Dados biográficos

(assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

1. Habilitações académicas/literárias

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Outra. Qual? _____

2. Situação profissional

3. Número total de serviço docente

_____ anos

4. Número de anos de serviço como professor de apoio educativo

Parte II - Desenvolvimento e implementação dos AE

(assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

1. Os agentes educativos envolvidos na implementação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento comunicam:

- Em reuniões formais
- Em contactos informais

2. Estes contactos, por escrito ou pessoalmente, ocorrem com que frequência?

- Sempre que necessário
- Uma vez por período
- Outra. Qual? _____

3. A avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento que poderá originar reformulações é realizada:

- Quando necessário
- No final de cada período
- Outro. Qual? _____

4. Como professor de apoio educativo tem conhecimento:

- Do PEA
- Do PAA
- Dos PCT
- De todos os anteriores
- De nenhum

5. Nos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento estão referidas as estratégias de articulação entre estes e:

- O PEA
- O PAA
- O PCT
- Todos os anteriores
- Nenhum dos anteriores

6. Dá conhecimento, ao docente titular de turma, dos progressos dos alunos:

- Sempre que necessário
- Uma vez por período
- Outra. Qual? _____

7. Essa troca de informação dá-se:

Em contactos informais

Em reuniões formais

8. No final do ano lectivo, redige um relatório relativo aos aspectos do AE dos alunos?

Sim

Não

9. Quando no AE estão envolvidos para além do docente titular de turma outros agentes educativos especializados, é usual realizarem-se troca de informações para discutir os aspectos relativos ao apoio?

Sim

Não

10. Se respondeu sim, essa troca de informações ocorre:

Em contactos informais

Em reuniões formais

11. Com que frequência se dão esses contactos?

No Início do ano lectivo

Sempre que necessário

Uma vez por período

Outra. Qual? _____

12. Segundo a sua experiência pessoal, com que frequência, associações e outras entidades da comunidade local são envolvidas nos AE?

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Muitas vezes

13. Em que medida considera benéfica a participação de entidades e associações locais nos AE?

Muito

Medianamente

Pouco

Nada

14. A colaboração entre os diferentes agentes educativos envolvidos na planificação e implementação dos AE tem-se revelado:

- Muito Boa
- Boa
- Suficiente
- Insuficiente

15. Coloque por ordem de importância (1 a 5) os factores que lhe parecem desempenhar um papel fundamental para o sucesso dos AE.

- Articulação entre os agentes educativos especializados
- Apoio familiar
- Empenho do aluno
- Articulação entre os AE e os documentos orientadores
- Intervenção das entidades e associações locais

16. Em que medida considera que os AE contribuem para a melhoria das competências sociais dos alunos que deles beneficiam?

- Muito
- Medianamente
- Pouco
- Nada

17. Em que aspecto têm os AE maior influência?

- Atenção/Concentração
- Autonomia
- Hábitos e métodos de trabalho
- Cumprimento de tarefa
- Superar dificuldades na aquisição de conhecimentos
- Outra. Qual? _____

18. Em que medida considera que os AE contribuem para a melhoria dos resultados escolares dos alunos que dele beneficiam?

- Muito
- Medianamente
- Pouco
- Nada

19. Em que medida considera que as modalidades de AE facultadas pelo agrupamento têm uma diversidade adequada às necessidades dos alunos?

- Muito
 Medianamente
 Pouco
 Nada

20. Em que medida considera que as estratégias implementadas nos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento têm uma diversidade adequada às necessidades dos alunos?

- Muito
 Medianamente
 Pouco
 Nada

21. São realizadas reuniões para debater novas estratégias/modalidades de AE a implementar:

- Nunca
 Raramente
 Ocasionalmente
 Frequentemente

22. Avalie os recursos humanos, materiais e espaço físico disponíveis para os AE e a forma como respondem às necessidades existentes.

Recursos humanos, materiais e espaço físico	Nível			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Manuais escolares				
Livros para apoio ao estudo e para realização de trabalhos				
Documentação relativos a estratégias para o AE				
Documentação referentes a necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem				
Espaço físico destinado ao Apoio				
Número de professores responsável pelo AE				

Formação dos professores responsáveis pelo AE				
---	--	--	--	--

23. Coloque por ordem de importância (1 a 4) os factores que lhe parecem desempenhar um papel fundamental no sucesso dos AE

- Formação do professor do AE
- Espaço onde decorre o apoio
- Carga horária do Apoio
- Materiais didácticos destinados ao AE

24. Considera que a carga horária dos AE é:

- Muito Boa
- Boa
- Suficiente
- Insuficiente

25. Costuma frequentar acções de formação subordinadas à temática dos AE, necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais?

- Sim Não

26. Se respondeu sim, essas acções são-lhe facultadas pelo agrupamento em que lecciona?

- Sim Não

27. São-lhe pedidas sugestões sobre a organização dos apoios e/ou modalidades de AE:

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente

28. Existem modelos de planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento?

- Sim Não Não sei

29. Existe um modelo de relatório para os AE?

Sim

Não

Não sei

30. Se respondeu sim, em que medida considera que esses modelos satisfazem as necessidades existentes?

Muito

Medianamente

Pouco

Nada

31. São realizados levantamentos sobre a caracterização geral dos alunos e dificuldades diagnosticas? Se sim, com que frequência são realizados esses levantamentos?

32. São realizados levantamentos sobre as medidas de apoio implementadas e recursos mobilizados? Se sim, com que frequência são realizados esses levantamentos?

33. Tem conhecimento dos resultados do processo de auto-avaliação dos AE? Se sim, indique de que forma lhe foram comunicados esses resultados.

34. Qual(ais) a principal(ais) lacuna(s) que detecta no funcionamento dos AE ao nível do 1.º ciclo do agrupamento?

35. Apresente alguma(s) proposta(s) que considere poderem contribuir para o melhor funcionamento dos AE ao nível do 1.º Ciclo do agrupamento.

Obrigado pela sua colaboração!

Marta Martins

Anexo 5 – Guiões de entrevista

Guião de entrevista à coordenadora do Conselho de docentes titulares de turma

Entrevista semi-estruturada

Domínio	Blocos	Questões
Introdução	<ul style="list-style-type: none">• Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação;• Sensibilizar a entrevistada para a participação no estudo;• Garantir a confidencialidade das informações transmitidas;• Pedir permissão para o uso do gravador;• Pedir informações biográficas, académicas e profissionais do entrevistado.	<ol style="list-style-type: none">1. Há quantos anos exerce funções de docente neste agrupamento?2. Há quantos anos desempenha a função de coordenadora do Conselho de docentes titulares de turma?3. Desempenha mais alguma função no agrupamento para além da de coordenadora?
Articulação pedagógica/ Curricular	Auscultar a coordenadora em relação a aspectos de articulação horizontal e vertical	<ol style="list-style-type: none">4. De que forma é realizada a articulação vertical com o 2.º ciclo?5. Os AE têm maior prevalência nas reuniões de Departamento ou no Conselho de docentes?
Gestão dos AE	Recolher informações sobre as percepções da coordenadora sobre os recursos humanos e	<ol style="list-style-type: none">6. Em que medida considera satisfatórios os recursos humanos e materiais

materiais disponibilizados disponíveis para os AE?

Auscultar quanto à auto-avaliação dos AE

7. No decorrer do ano lectivo de que forma se ajustam os recursos humanos às necessidades?

8. Em termos temporais, como se processa a implementação dos diferentes tipos de AE?

9. Os levantamentos relativos aos AE são do conhecimento de que agentes educativos?

10. É realizada a auto-avaliação dos AE pelo agrupamento?

11. Quem tem a responsabilidade de fazer a auto-avaliação?

12. Quem participa na auto-avaliação?

13. De que forma são comunicados os resultados da auto-avaliação?

Diversidade de oferta educativa

Recolher informações quanto à opinião da coordenadora sobre a diversidade de oferta educativa em matéria de AE

14. Em que medida considera que a organização e funcionamento do AE são adequados às necessidades do agrupamento?

15. É usual realizarem debates sobre novas

modalidades e estratégias de apoio? Se sim, quem costuma participar nesses debates?

Sucesso escolar

Recolher informações sobre as percepções da coordenadora sobre os reflexos dos AE no sucesso escolar

16.Qual a sua opinião sobre o papel dos AE em termos de resultados escolares e integração dos alunos?

17.Quais as áreas em que considera que os AE surtem mais efeitos?

18.Quais as alterações introduzidas nos AE relativamente ao ano lectivo transacto?

Geral

Auscultar a coordenadora sobre as lacunas em termos de implementação e funcionamento dos AE

19.Quais as principais lacunas que detecta no processo de implementação e funcionamento dos AE?

Guião de entrevista aos docentes titulares de turma

Entrevista semi-estruturada

Domínios	Objectivos	Questões
Introdução	<p>Esclarecimentos sobre a importância e objectivos da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none">• Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação;• Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo;• Garantir a confidencialidade das informações transmitidas;• Pedir permissão do uso do gravador.	
Articulação pedagógica/ Curricular	<p>Auscultar os docentes quanto a procedimentos de articulação nas equipas pedagógicas, com as estruturas do agrupamento e com os documentos orientadores</p>	<ul style="list-style-type: none">• De que forma é realizada a articulação entre os PA e os documentos orientadores do agrupamento e o PCT? Essa articulação está explícita nos mesmos?• De que forma se promove a articulação entre a equipa pedagógica na implementação do AE?• De que forma se dá o envolvimento do encarregado de educação no processo de implementação do AE?• Quem elabora, e com que frequência, os relatórios analíticos

		<p>dos AE que estão anexados aos processos individuais dos alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De que forma se promove a articulação com outras estruturas do agrupamento com vista à exposição das dificuldades vivenciadas?
<p>Diversidade de Oferta Educativa em termos de recursos humanos e materiais</p>	<p>Percepções e opiniões dos docentes relativamente à diversidade de oferta educativa em termos de AE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como classificaria a oferta educativa em matéria de AE considerando as necessidades detectadas nos alunos? • Que outras modalidades ou estratégias de AE gostaria de ver implementadas no agrupamento?
<p>Gestão de AE</p>	<p>Auscultar as percepções e as opiniões a propósito de recursos humanos e materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre a suficiência de recursos humanos? • Qual a sua influência no sucesso dos AE? • Qual o perfil e formação que deveriam ter os professores de apoio educativo?
	<p>Auscultar os docentes quanto à auto-avaliação dos AE pelo agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É usual ser realizada a auto-avaliação dos AE pelo agrupamento? Se sim, tem conhecimento sobre os resultados da auto-avaliação? De que forma tomou conhecimento? • De que forma são os professores auscultados relativamente ao funcionamento dos AE? • Em que medida considera que esse tipo de consulta seria positivo para a melhoria dos AE?

Sucesso escolar	Auscultar os docentes quanto ao contributo dos AE para o sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none">• Qual o contributo dos AE para o sucesso escolar e para a integração dos alunos na escola?• De que forma considera que o AE contribui para progressos na continuidade das aprendizagens, nos hábitos de trabalho e na motivação dos alunos?
Geral	Auscultar os docentes quanto a lacunas e possibilidades de melhoria dos AE	<ul style="list-style-type: none">• Que acções de melhoria lhe parece poderem contribuir para uma melhoria no funcionamento dos AE?

Guião de entrevista aos docentes de apoio educativo

Entrevista semi-estruturada

Domínios	Objectivos	Questões
Introdução	<p>Esclarecimentos sobre a importância e objectivos da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none">• Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação;• Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo;• Garantir a confidencialidade das informações transmitidas;• Pedir permissão do uso do gravador.	
Articulação pedagógica/ Curricular	<p>Auscultar os docentes quanto a procedimentos de articulação nas equipas pedagógicas, com as estruturas do agrupamento e com os documentos orientadores</p>	<p>1. De que forma se promove a articulação entre a equipa pedagógica na implementação do AE?</p> <p>2. Quem elabora, e com que frequência, os relatórios analíticos dos AE que estão anexados aos processos individuais dos alunos?</p> <p>3. De que forma se promove a articulação com outras estruturas do agrupamento com vista à exposição das dificuldades vivenciadas?</p>

Diversidade de Oferta Educativa em termos de recursos humanos e materiais	Percepções e opiniões dos docentes relativamente à diversidade da oferta educativa em termos de AE	4. Como classificaria a oferta educativa em matéria de AE considerando as necessidades detectadas nos alunos? 5. Que outras modalidades ou estratégias de AE gostaria de ver implementadas no agrupamento? 6. Qual a importância da realização de reuniões e debates para discutir novas estratégias e modalidades de AE?
Gestão de AE	Auscultar as percepções e as opiniões a propósito de recursos humanos e materiais	7. Qual a sua opinião sobre a suficiência dos recursos humanos? 8. Qual a influência da quantidade de recursos humanos no sucesso dos AE? 9. Qual o perfil e formação que deveriam ter os professores de apoio educativo?
	Auscultar os docentes quanto à auto-avaliação dos AE pelo agrupamento	10. É usual ser realizada a auto-avaliação dos AE pelo agrupamento? Se sim, tem conhecimento sobre os resultados da auto-avaliação? De que forma tomou conhecimento? 11. De que forma são os professores auscultados relativamente ao funcionamento dos AE? 12. Em que medida considera que esse tipo de consulta seria positivo para a melhoria dos AE?
Sucesso escolar	Auscultar os docentes quanto ao contributo dos AE para o sucesso escolar	13. Qual o contributo dos AE para o sucesso escolar e para a integração dos alunos na escola? 14. De que forma considera que o AE contribui para progressos

na continuidade das aprendizagens, nos hábitos de trabalho e na motivação dos alunos?

Geral

Auscultar quanto a lacunas e possibilidades de melhoria dos AE

15. Que ações de melhoria lhe parece poderem contribuir para uma melhoria do funcionamento dos AE?

Guião de entrevista ao elemento da Direcção

Entrevista semi-estruturada

Domínios	Objectivos	Questões
Introdução	<p>Esclarecimentos sobre a importância e objectivos da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação; • Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo; • Garantir a confidencialidade das informações transmitidas; <p>Pedir permissão do uso do gravador.</p>	
Articulação pedagógica/Curricular	<p>Auscultar o elemento da Direcção quanto a procedimentos de articulação das equipas pedagógicas e destas com as estruturas do agrupamento e com os documentos orientadores</p>	<p>1. De que forma é monitorizado o funcionamento dos AE no 1.º ciclo? E a articulação destes com os documentos orientadores do agrupamento?</p> <p>2. É usual auscultarem os docentes titulares de turma e/ou os professores de apoio educativo sobre as dificuldades e constrangimentos ao funcionamento dos AE? De que forma é realizada essa auscultação?</p> <p>3. De que forma vos chega a informação relativa a</p>

constrangimentos e sugestões apresentadas pelos docentes relativamente aos AE?

4. Quais os principais problemas/constrangimentos que os professores colocam ao funcionamento dos AE?

5. De que forma a Direcção do agrupamento tem conhecimento dos alunos com necessidades de AE? Fazem-se levantamentos? Quem faz esses levantamentos e quando?

Gestão de AE

Auscultar o elemento da Direcção relativamente às características e processos associados aos recursos humanos e materiais, bem como em relação a processos de auto-avaliação dos apoios educativos por parte do Agrupamento *Alfa*

6. A legislação indica que o AE deve ser facultado aos alunos na sala de aula. Dado que, aqui no agrupamento, na maioria dos casos, o apoio é facultado em espaços exteriores à sala de aula, de quem é a responsabilidade desta medida?

7. Em que medida considera que os recursos humanos disponibilizados para os AE são suficientes para as necessidades existentes?

7.1 Não sendo suficientes, há alguma estratégia pensada para minorar esse défice?

8. De que forma são determinadas as necessidades de recursos humanos do agrupamento em matéria de AE?

9. Se há a possibilidade de novos alunos receberem apoio a partir do Carnaval como é que o agrupamento adequa os recursos humanos a este aumento de alunos?

10. Em que medida considera que a carga horária destinada aos AE é suficiente para as necessidades dos alunos?

8.1 De que forma poderá ser contornado esse défice?

11. Em que medida considera que os recursos materiais, como livros sobre dificuldades de aprendizagem, sobre estratégias para minorar essas dificuldades e outros materiais didáticos, disponíveis nas várias escolas e bibliotecas do agrupamento são adequados e em número suficiente, tendo em conta as necessidades educativas do agrupamento?

12. Considera que os professores de apoio educativo deveriam ter um perfil e formação específicos?

13. Considera que seria importante os professores do AE frequentarem acções de formação na área?

14. Em que medida o agrupamento facultaria sugestões de

acções de formação ou a frequência dessas acções aos professores de apoio educativo do agrupamento?

15. É usual, no agrupamento, realizar-se a auto-avaliação dos AE?

16. De que forma se processa a auto-avaliação em termos de instrumentos usados, momentos de auto-avaliação, agentes educativos envolvidos?

17. De que forma a Direcção do agrupamento se envolve na auto-avaliação?

18. Quais os resultados da auto-avaliação dos AE neste ano lectivo?

19. De que forma são os resultados comunicados aos diversos agentes educativos?

20. A auto-avaliação dos AE integra a auto-avaliação geral do agrupamento?

Sucesso escolar

Recolha das percepções do elemento da Direcção em relação à resposta dada pelos apoios educativos relativamente aos problemas vivenciados pelo agrupamento neste domínio

21. De que forma a actual estrutura e o funcionamento dos AE responde aos objectivos e metas do PEA?

Geral

Auscultar o elemento da Direcção relativamente a acções de melhoria implementadas no ano lectivo vigente e outras sugestões a implementar futuramente

22. Que medidas foram implementadas este ano no sentido de melhorar o funcionamento dos AE? (modelos de documentação, aumento dos materiais didácticos disponíveis para o apoio, etc.)

23. Tendo em conta o actual funcionamento dos AE, que acções de melhoria têm em mente para o próximo ano lectivo?

Anexo 6 – Transcrições de entrevistas (exemplo)

Transcrição da entrevista ao docente titular de turma n.º 5

30 de Junho de 2010

Agrupamento Alfa

1. De que forma é realizada a articulação entre os PA e os documentos orientadores do agrupamento e o PCT? Essa articulação está explícita nos mesmos?

Nós temos que ir buscar lá as bases e os conhecimentos estruturantes e tudo o resto que tem que ser colocado nos planos de recuperação, eles são feitos. O modelo já está feito, planos de recuperação, planos de acompanhamento, já foi feito, foi reformulado este ano.

2. A articulação entre esses documentos então fica expressa no PCT?

Fica, fica, completamente.

3. De que forma se promove a articulação entre a equipa pedagógica na implementação do AE?

Fazemos reuniões formais, nas reuniões de conselho de docentes, nas reuniões de departamento estão todos presentes. Fazemos reuniões, mas não são tantas como o desejado, porquê? Porque os professores de apoio, os professores de apoio educativo que existem são para substituir os professores que faltam, não é? E portanto acabam por (...). Por exemplo, eu este ano acabei por ter, nos Aluno x e y, acabei só por ter uma sessão de 45 minutos. Porque teve que andar em substituições, portanto, não pode dar o apoio

desejado, depois a nível da professora n.º 1 de AE deu-me no primeiro período e no segundo período, terceiro período, foi quase inexistente, portanto, os apoios acabam por não existir. Por existir muito pouco. Deviam ser duas vezes por semana. Mas acabam por falhar. Em relação à psicóloga é outra falha, só temos uma psicóloga (...), eu falo por experiência própria, já encaminhei o aluno z e tenho mais cinco alunos, mais cinco alunos que ficaram retidos, tinham necessidade de um acompanhamento profundo e a doutora respondeu-me que tinha 12 em lista de espera, e portanto, respondeu-me por escrito que não podia apoiar. E o aluno z é aquele caso que tem comportamentos agressivos e depois nós temos que andar, vai para a associação x, vai para a casa da juventude, vai para o centro de saúde, médico de família, porque os pais nem sequer colaboram nesse sentido. Se nós queremos alguma coisa, acaba por não ser o desejável. Portanto, essas parcerias, essas reuniões seriam ótimas se realmente houvessem psicólogos, se houvesse AE e então nós cruzávamos mais, assim, como é que nós cruzamos se são pontuais e se nem sequer existem? No apoio psicológico, nem sequer existem, existem para alguns, não é culpa da doutora, quer dizer, os recursos é que são poucos, é que são escassos.

4. De que forma se dá o envolvimento do encarregado de educação no processo de implementação dos AE?

Apenas tomam conhecimento, dão autorização. Estão envolvidos, há reuniões, portanto, há uma reunião por período com eles, a partir desse momento também conversamos sobre os filhos e sobre o possível encaminhamento quer para psicólogo quer para apoio, eu falo com eles sobre isso tudo. Mas eles depois dão autorização. Mais nada. Se é para um psicólogo, antes de encaminhar para um psicólogo, como fiz com estes cinco alunos, já fiz relatórios deles todos para encaminhar para a associação x, para a CPCJ, mandei para os locais apropriados. Agora tenho de pedir autorização aos pais primeiro. E antes de pedir autorização tenho que falar com eles. Não (não é normal estarem directamente envolvidos no apoio).

5. Mas não é usual os encarregados de educação estarem directamente envolvidos no AE?

Não.

6. Quem elabora, e com que frequência, os relatórios analíticos dos AE que estão anexados aos processos individuais dos alunos?

O professor de apoio educativo mostra-me os relatórios, para ver se eu concordo com eles ou não. Há pontos que às vezes têm que ser limados porque eles não têm um conhecimento tão profundo das crianças e portanto é só isso, eles fazem o relatório, depois à pontos que têm que ser limados naquilo que é necessário.

7. De que forma se promove a articulação com outras estruturas do agrupamento com vista à exposição das dificuldades vivenciadas?

Via Conselho de docentes e via reunião de Departamento. Mas também se houver algum problema, já tive experiência disso, uma pessoa pode ir falar directamente com o Director, já tenho experiência disso, não é problema, qualquer informação. Mas vai sempre via hierarquica. Quando são questões destas de apoio, questões de apoio seja de que nível, quando falamos de encaminhamento, vai sempre por via hierárquica.

8. Como classificaria a oferta educativa em matéria de AE considerando as necessidades detectadas nos alunos?

É pouca, é pouca porque são pouco os recursos humanos, voltamos à carga. E se têm que andar em substituição dos professores que faltam e outras situações, ainda menos. E depois há o ensino especial, quer dizer, os professores de apoio educativo também dão apoio aos alunos do ensino especial.

9. Que outras modalidades ou estratégias de AE gostaria de ver implementadas no agrupamento?

Mais recursos humanos e que os apoios (docentes de apoio) não tivessem que andar a substituir os professores que faltam, principalmente isso.

10. Qual a sua opinião sobre a suficiência de recursos humanos?

Nós falamos disso constantemente, nas reuniões de conselho de docentes, nas reuniões de departamento, não há dia, não há reunião em que não falemos sobre isso, em que toda gente desabafe e toda gente coloque em comum essas questões e ficam em acta.

11. Pensa que a suficiência de recursos humanos influencia o sucesso dos AE?

Claro que sim, claro que sim, mas não é só a quantidade. Tem que ser a qualidade, mas lógico, que vem no seguimento.

12. Qual o perfil e formação que deveriam ter os professores de apoio educativo?

Professores de apoio educativo não, qualquer professor do 1.º ciclo chegava.

13. É usual ser realizada a auto-avaliação dos AE pelo agrupamento? Se sim, tem conhecimento sobre os resultados da auto-avaliação? De que forma tomou conhecimento?

Em relação ao apoio não tenho conhecimento, não se tem feito.

14. De que forma são os professores auscultados relativamente ao funcionamento dos AE?

Não são. Os únicos desabaços que temos é nas reuniões de departamento e de conselho de docentes em que depois temos que colocar em acta e queremos que fique em acta para que fique registado, portanto, quem nos ausculta são os colegas.

15. Qual o contributo dos AE para o sucesso escolar e para a integração dos alunos na escola?

É bastante. O contributo é necessário e imprescindível e neste momento só não é o desejável por aquilo que já falei, mas é imprescindível esse contributo. Não pode deixar de existir. Mas eu, por exemplo, tenho uma turma com 20 alunos, é uma turma heterógena. Tenho cinco retenções, cinco alunos retidos, três que fizeram o primeiro ano este ano, vão ficar retidos, vão fazer primeira vez o segundo ano, mesmo assim com graves dificuldades, são alunos com graves dificuldades. Dois também com dificuldades a nível de segundo ano, portanto, e o resto da turma tenho realmente alguns bons alunos e tenho alguns médios, não há milagres.

16. De que forma considera que o AE contribui para progressos na continuidade das aprendizagens, nos hábitos de trabalho e na motivação dos alunos?

Apesar de ser pouco nota-se, vai-se notando e é uma ajuda preciosa. Eu tive pouco apoio, primeiro e segundo período de parte das professoras n.º 1 e n.º 2. A professora n.º 2 de AE também me apoiou e nota-se realmente, nota-se um pequeno progresso, é uma ajuda, é uma ajuda porque eles estão sozinhos a rebater questões.

17. Que acções de melhoria lhe parece poderem contribuir para uma melhoria no funcionamento dos AE?

Mais recursos humanos e os professores que não têm horário, não sei se ainda existem, poderiam estar a apoiar também, tem que haver mais recursos humanos.

Transcrição da entrevista ao professor de apoio educativo n.º 1

10 de Maio de 2010

Agrupamento *Alfa*

1. De que forma se promove a articulação entre a equipa pedagógica na implementação do AE?

A única articulação que existe é mesmo entre os docentes titulares de turma e os de apoio, não há dos coordenadores orientação nenhuma. Eu sei que há agrupamentos que até os professores de apoio educativo fazem planificações para cada aluno, para saberem as dificuldades. Aqui não se tem feito isso, a única coisa que se faz, é junto dos titulares tentar saber quais são as maiores dúvidas e trabalhar em função disso, não há maior articulação, é só mesmo isso.

1.1 Essa articulação funciona de forma informal ou formal?

Informal sempre, por exemplo quando os miudos vêm para o apoio fala-se com os professores nessa mesma altura, não há reuniões mesmo específicas para tratar disso.

2. Quem elabora, e com que frequência, os relatórios analíticos dos AE que estão anexados aos processos individuais dos alunos?

Por relatórios analíticos entendes os de final de período? São os professores do AE que fazem, neste caso eu faço dos alunos que tenho, só faço dos alunos que tenho e depois entrego aos professores titulares e depois qualquer informação que eles precisem para os relatórios deles, vão também ao meu tirar alguma informação.

3. Existe articulação com outras estruturas do agrupamento com vista à exposição das dificuldades vivenciadas?

Não, não, nada disso.

4. Como classificaria a oferta educativa em matéria de AE considerando as necessidades detectadas nos alunos?

É muito pouca, é pouca e depois sempre que falta um colega são os professores de apoio educativo que substituem e os miudos ficam sem apoio e mesmo os grupos de alunos que têm apoio, há grupos grandes, há grupos de quatro alunos, por exemplo. Em 90 minutos de AE que às vezes é uma vez só por semana quase que não se reflecte.

4.1 E esses grupos de três ou quatro alunos são do mesmo nível ou de diferentes níveis?

Muitas vezes de níveis diferentes, nem sempre são do mesmo nível. E às vezes dentro da mesma turma, com (...) lá está (...) com níveis diferentes e com tarefas diferentes o que dificulta ainda mais.

5. Que outras modalidades ou estratégias de apoio gostaria de ver implementadas no agrupamento?

Colocar mais professores de apoio, fazer grupos mais pequenos e do mesmo ano e da mesma turma. Eu acho que era importante também ser na mesma turma, ser sempre o mesmo professor a dar apoio, porque, por exemplo, nesta turma do 4.º A há dois professores a dar apoio, sou eu e é a Rosa a dar aos alunos da mesma turma. Acho que cada turma devia ter só um professor de apoio educativo para os alunos.

6. Qual a importância da realização de reuniões e debates para discutir novas estratégias e modalidades de AE?

Sim, acho que é importante, porque às vezes há um bocado de falta de comunicação e às vezes até dúvidas que surgem e achava que era importante maior partilha e maior debate de situações, acho que sim, que é importante.

7. Qual a sua opinião sobre a suficiência de recursos humanos?

Do AE? São em défice, pelo menos mais um professor era importante.

8. Qual a influência da quantidade de recursos humanos no sucesso dos AE?

Se o professor de apoio educativo está uma semana ou mais que uma semana em substituição os miudos vão ficar prejudicados e em grupos, sendo grupos de apoio maiores também ficam prejudicados, e em níveis diferentes, se fosse um grupo de dois alunos do mesmo nível, durante, nem que fosse só uma hora e meia por semana era muito mais produtivo do que um grupo de quatro, dois blocos de 90 minutos, acho que funcionava melhor.

9. Considera que os professores de apoio educativo deveriam ter um perfil e formação específicos?

Não, consegue dar o AE, tem é que estar por dentro de todas as matérias de todos os anos, porque apanha miudos de todos os anos e pronto, com matérias diferentes, tem que estar por dentro dos programas e das actividades, mas qualquer professor pode fazer isso.

10. É usual ser realizada a auto-avaliação dos AE pelo agrupamento? Se sim, tem conhecimento sobre os resultados da auto-avaliação? De que forma tomou conhecimento?

Eu penso que nem sequer existe. Acho que nem existe.

11. Os professores são auscultados relativamente ao funcionamento dos AE?

Também não se faz, pelo menos que eu tenha conhecimento.

12. Mas considera que esse tipo de consulta seria produtivo?

Eu penso que sim, também de certa forma para valorizar um bocado mais o trabalho do professor, porque no fundo o professor do AE não vê resultados próximos, não é? Está com os alunos mas não vê os resultados, é diferente do que estar com uma turma. E acho que seria importante haver uma orientação diferente e se calhar essas mesmas planificações traçarem um caminho, senão andamos aqui um bocado perdidos.

13. Qual o contributo dos AE para o sucesso escolar e para a integração dos alunos na escola?

Funcionava se o AE funcionasse bem, se houvessem os professores suficientes e horas suficientes, mas como isso não acontece e há muitas interrupções por causa das substituições não se vêem frutos. Embora os professores às vezes digam que sim “ai ele está a recuperar” ou isso, mas eu acho que não é fruto do meu trabalho é fruto do trabalho deles, porque eu muitas vezes estou semanas sem os ver e depois volto a dar apoio e não é pelo meu trabalho, é pelo trabalho deles.

14. De que forma considera que o AE contribui para progressos na continuidade das aprendizagens, nos hábitos de trabalho e na motivação dos alunos?

Eu penso que por os alunos terem um professor mais próximo deles, penso que eles se sentem mais motivados porque eles muitas vezes precisam de atenção e como tu estás ali muito próxima e és quase só para eles, eles gostam disso, gostam que lhes dêes atenção e às vezes até gostam de mexer nos nossos materiais, pronto, a motivação vêes mais nesse aspecto. Agora na consolidação de conhecimentos também é importante porque eles, lá está, é um ensino mais individualizado, não é? Estamos ali mais para eles, é claro que na turma o professor está para todos e nem sempre é fácil estar ali perto do aluno a tentar esclarecer as dúvidas, não é?

14.1 Isso acaba por também aumentar a capacidade de concentração?

Sim, sim, lá está, em grupos pequenos porque quando são grupos de quatro, todos a fazerem coisas diferentes torna-se mais difícil, claro.

15. Que acções de melhoria lhe parece poderem contribuir para uma melhoria do funcionamento dos AE?

Colocar mais professores. Muitas vezes o espaço não é adequado porque ou há mais grupos de apoio no mesmo espaço e os alunos falam e desconcentram-se ou então, é preciso mudar de sitio porque vai acontecer ali qualquer coisa e temos que ir, por exemplo, como já aconteceu para a sala dos professores, em que há sempre gente a entrar e a sair. Acho que esses dois são os principais. E lá está fazer grupos dos mesmos níveis de ensino, acho que era o mais importante.

**Transcrição da entrevista com a coordenadora do Conselho de docentes
titulares de turma**

Data - 25 de Janeiro 2011

Agrupamento *Alfa*

1. Há quantos anos exerce funções de docente neste agrupamento?

Olha, neste agrupamento, não sei ao certo, agora não me recordo, mas talvez há 12/13 anos.

2. Há quantos anos desempenha a função de coordenadora do Conselho de docentes titulares de turma?

A função de coordenadora há, portanto, entre 6 e 8 anos.

3. Desempenha mais alguma função no agrupamento para além da de coordenadora?

Não, colaboro apenas nas reuniões que tenho que colaborar enquanto coordenadora de docentes, mais nada, ou participo digamos assim.

4. De que forma é realizada a articulação vertical com o 2.º ciclo?

Quando o aluno termina o 1.º ciclo, portanto, o exame do quarto ano de escolaridade ele vai para o 5.º ano. Aí há uma reunião que é feita com os professores do 5.º ano, nomeadamente os directores de turmas, e é passada a informação.

5. Os AE têm maior prevalência nas reuniões de Departamento ou no Conselho de docentes?

Os professores que estão de apoio eles não frequentam, não participam. Eles não vão, a não ser que sejam solicitados, eles não vão às reuniões de conselho de docentes titulares de turma, eles vão apenas, sempre, às reuniões de Departamento. Aí, realmente, eles podem participar e dão a sua opinião também na avaliação dos alunos.

5.1 Qual a razão apresentada para este funcionamento?

A razão é que todos os professores estão presentes enquanto que nas de titulares de turma não se justifica essa presença, porque senão estavamos a fazer essas reuniões com os mesmos professores e a tratar dos mesmos assuntos. Caso seja necessário os professores podem ser (está no regimento e no regulamento do conselho de docentes titulares de turma), convidados ou convocados a participar na reunião. Regra geral, estão nas de Departamento e é o suficiente porque é nas reuniões de Departamento que se faz a avaliação dos alunos, em que estão todos os professores presentes, também é por essa razão.

6. Em que medida considera satisfatórios os recursos humanos e materiais disponíveis para os AE?

Para os apoios? Eu acho que os recursos são suficientes, os recursos humanos são insuficientes. Há muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e são muitos alunos que necessitavam de mais tempo de apoio individual, porque há muitas dificuldades nalguns momentos de aprendizagem.

7. No decorrer do ano lectivo de que forma se ajustam os recursos humanos às necessidades?

Tem que haver um reajuste porque os professores são os mesmos, quer dizer, os recursos humanos são os mesmos e portanto tem que haver um

reajuste isto significa que os alunos que já estavam a ser apoiados no início do ano lectivo vão ter menos tempo de apoio para dar entrada a outros alunos e os dos planos de acompanhamento, planos de recuperação são os que são sempre apoiados.

8. Em termos temporais, como se processa a implementação dos diferentes tipos de AE?

(Início do ano lectivo) E depois as outras, na avaliação do primeiro período é feito o plano de recuperação em relação aqueles meninos que revelam dificuldades de aprendizagem e também pode ser feito até à interrupção do Carnaval.

9. Os levantamentos relativos aos AE são do conhecimento de que agentes educativos?

Nós temos conhecimento em relação ao primeiro ciclo, porque passa por nós, os alunos que são apoiados, o número de alunos que são apoiados, é esse o conhecimento que temos, quer dizer, nós sabemos perfeitamente o número de alunos que são apoiados e os professores que existem para apoio.

10. É realizada a auto-avaliação dos AE?

Uma auto-avaliação? Penso que se formos pôr nesse termo, de auto-avaliação, ou pelo menos auto-avaliação escrita, penso que não é muito usual, mas faz-se sempre uma auto-avaliação do trabalho feito, relativamente aos professores de apoio, e há muita articulação entre o titular de turma e os professores de apoio, portanto eles são realmente avaliados, não auto-avaliados se calhar, mas avaliados entre aspas, mesmo pelo titular de turma.

10.1 É realizada a auto-avaliação formal dos apoios?

Não.

11. Em que medida considera que a organização e funcionamento do AE são adequados às necessidades do agrupamento?

Não, acho que não, realmente há falta de recursos humanos como eu já disse. Portanto, Há meninos que têm muito poucas horas de apoio, muito pouco tempo de apoio, em virtude de ao longo do ano e até à interrupção do Carnaval serem sinalizados mais alunos com necessidades de apoio e portanto o tempo de apoio é realmente, manifestamente, insuficiente para aqueles alunos que revelam muitas dificuldades.

12. É usual realizarem debates sobre novas modalidades e estratégias de apoio? Se sim, quem costuma participar nesses debates?

Não, a única coisa que muitas vezes é abordada e são levantadas questões em relação a isso, são os recursos que estão disponíveis e faz-se aquilo que se pode, quer dizer, também é impossível fazer mais com poucos professores, para apoio.

13. Qual a sua opinião sobre o papel dos AE em termos de resultados escolares e integração dos alunos?

Eu acho que são muito importantes nos resultados escolares, porque um aluno que está inserido numa turma, com outros alunos, muitas vezes com anos de escolaridade diferentes, alunos com ritmos diferentes de aprendizagem, necessitam realmente, (...) em turmas com maior número de alunos com dificuldades de aprendizagem houvesse um reforço a nível de apoios e certamente os resultados seriam bastante melhores, porque um professor na sala de aula tem que se dividir pelos restantes alunos e, portanto, não tem muito tempo disponível para estar só com os alunos, uma vez que não pode prejudicar os restantes alunos da turma.

14. Quais as áreas em que considera que os AE surtem mais efeitos?

Eu penso que na aquisição de conhecimentos, também na postura dos alunos, mas na aquisição de conhecimentos, sobretudo.

15. Quais as principais lacunas que detecta no processo de implementação e funcionamento dos AE?

Em relação aos apoios, realmente o que eu noto e aquilo que eu sinto na pele é a falta de recursos humanos, de professores de apoio, de tempo, (...) é a falta de recursos humanos.

16. Quais as alterações introduzidas nos AE relativamente ao ano lectivo transacto?

Este ano já temos um relatório único, ou um modelo único para ser preenchido pelos professores de apoio educativo aquando da avaliação, não havia, os professores faziam um relatório, mas cada um tinha o seu relatório e não havia um modelo, este ano, sim, já temos um modelo. Eu acho que a alteração foi por aí. A avaliação é realmente sempre feita em conjunto nomeadamente até o PEI é feito também muitas vezes com a colaboração do professor que está em apoio.

Transcrição da entrevista com o elemento da Direcção

Data - 25 de Julho 2010

Agrupamento *Alfa*

1. De que forma é monitorizado o funcionamento dos AE no 1.º ciclo?

É assim, numa primeira instância, é a professora responsável pelo AE que desenvolve e que nos faz chegar a necessidade de monitorizar todos esse trabalho, digamos, a parte escrita, de como desenvolve a sua actividade. No início do ano passado ainda não havia uma uniformização dos documentos, depois foi-se construindo nas reuniões de docentes, e terminou o ano já assim com o modelo de avaliação, porque antes cada um a fazer o seu relatório, pelo menos que eu tenha conhecimento cada um fazia o seu relatório da intervenção e passou-se então para um único, com os items que consideramos ser importantes no desenvolvimento desse trabalho, por isso cada professor é responsável pelo seu trabalho e também pela monitorização do funcionamento. E cada grupo de trabalho, por assim dizer é específico. Há professores do apoio que estão com alunos do ensino especial, mas que têm um género de apoio, tentamos que sejam professores que já conheçam os alunos, porque os alunos do ensino especial não têm obrigatoriamente de estar a trabalhar com professores do ensino especial, acontece que às vezes precisam de apoio a língua portuguesa e matemática e o professor do ensino especial é especializado numa patologia ou numa deficiência e não em língua portuguesa ou matemática do primeiro ciclo, segundo ou terceiro, já ai vai criar uma certa discrepância, mas do interesse do aluno parece-nos viável. Por exemplo, este ano as professoras colocadas no 910 eram todas de formação inicial, salvaguardando uma, mas que trabalhava aqui. Como Educadoras, não fazia sentido estarem a dar este tipo de apoio no primeiro ciclo, então gerimos os recursos que disponhamos para contemplar todas essas necessidades.

2. É realizada a articulação dos AE com os documentos orientadores do agrupamento?

Eu acho que sim. Não há um documento formal, vamos partir do princípio que o professor está a trabalhar com a sua turma e detecta que há um aluno com mais dificuldades e então quer que esse aluno seja acompanhado, seja encaminhado para os AE, é óbvio que tem que ter o plano de acompanhamento, mas como é feita, se é de imediato? Provavelmente, no final do período são sinalizados os alunos que não tiveram aproveitamento do ponto de vista do professor, ninguém vai lá confirmar se é verdade ou não, mas do ponto de vista do professor e em princípio estará patente na própria avaliação do aluno, que esse aluno precisa mesmo do apoio e são definidas as prioridades. Depois de conheceres a turma, de fazeres a parte diagnóstica, passas para o teu PCT, delineas o teu trabalho, já fazes um levantamento das necessidades, “eu tenho 23 alunos, considero que estes com mais averbamentos, estes com mais dificuldades” acaba por ser o primeiro momento em que o professor ter consciência das necessidades, nesse documento, no PCT.

3. Os professores de apoio educativo elaboram um relatório do AE prestado?

Os professores de apoio educativo colaboram com o professor titular na avaliação do aluno que apoiam, não sei se estão presentes ou não na reunião de avaliação com os pais, mas colaboram na avaliação, isso sim, entregam o relatório ao professor titular.

4. Que medidas foram implementadas este ano no sentido de melhorar o funcionamento dos AE? (modelos de documentação, aumento dos materiais didáticos disponíveis para o apoio, etc.)

Acho que passou pela uniformização de documentos, estarem todos a fazer o mesmo, pelo mesmo tentar que se aborde o mesmo em cada um dos relatórios. Acho que o primeiro em que há aquela sinalização mesmo, “este

aluno precisa de ir para o apoio”, não há um modelo concreto, há uma referência na acta, na acta mensal do departamento, “proponho este aluno para o apoio”, e depois integrará ou não depende da prioridade desse grupo, acho que aqui há frente já há uma questão sobre isso, como é feita a triagem destes alunos. Depois mais documentos, a partir daí, cada professor que trabalha com eles desenvolve, planifica o seu trabalho, não temos acesso a isso, porque são planificações de cada um, de cada docente que está em desenvolvimento disso, depois o dito relatório da avaliação desse trabalho e o feedback do próprio docente titular de turma.

5. A legislação indica que o AE deve ser facultado aos alunos na sala de aula. Dado que, aqui no agrupamento, na maioria dos casos, o apoio é facultado em espaços exteriores à sala de aula, de quem é a responsabilidade desta medida?

O único responsável, penso que, em última instância, será o professor que desenvolve esse apoio, porque como eu estava a dizer, atendendo à especificidade desse apoio, se for um aluno com hiperactividade, factores distractores, que na sala de aula, que não lhe permitam de forma nenhuma concentração, não me parece que para treino de leitura ou isso tudo, que não seja benéfico para o aluno tirá-lo momentaneamente para fazer algumas actividades nesse âmbito, mas não chega até nós essa informação se saiu ou não saiu ou se sai esporadicamente, nós sabemos que acontece, mas sempre que questionamos é-nos justificado assim e aceitamos a justificação, se é articulado não tenho esse conhecimento, porque nunca nenhum professor titular me veio dizer “saiu da sala e eu não queria”, ou o outro professor “tirei-o e ele não me deixou”, por isso, acho que está tudo em conformidade, que se entenda.

6. Em que medida considera que os recursos humanos disponibilizados para os AE são suficientes para as necessidades existentes?

É assim, existe uma fórmula que nos permite calcular o número de docentes que podemos requisitar por cada agrupamento e essa fórmula

envolve todos os alunos, supostamente todos os alunos têm direito a ter um professor, se há um aluno que não tem, matematicamente o que tem está a usufruir da parte do outro que não tem, ou seja, matematicamente aquela minoria que tem apoio tem muito mais apoio do que devia ter, porque há uma maioria que não tem. Isto matematicamente, agora em termos de necessidades eu sei que às vezes fica aquém, porque são crianças que necessitam deste apoio, é fundamental na maior parte das vezes, não apenas a parte pedagógica como também a disponibilidade de um professor estar ali com ele, desenvolve outro género de competências que o aluno às vezes precisa, um carinho, uma atenção, que num grande grupo se calhar nem revela essa necessidade.

7. De que forma são determinadas as necessidades de recursos humanos do agrupamento em matéria de AE?

Através dessa fórmula, temos 500 alunos inscritos no primeiro ciclo, temos que dividir, não te sei dizer a fórmula de cor, mas posso procurar, temos que dividir pelo número de horas correspondentes e dá o horário que nós precisamos estabelecer. Por exemplo, se são quarenta, nós não contamos com esses quarenta, nós contamos com os quinhentos, porque nós temos que requisitar um professor para o AE de acordo com os 500 que temos no primeiro ciclo e não com os 40 que precisam.

8. Se há a possibilidade de novos alunos receberem apoio a partir do Carnaval como é que o agrupamento adequa os recursos humanos a este aumento de alunos?

Já está contemplado no início quando nós pedimos os docentes, porque nós temos sempre alunos que não têm apoio. A frequência dos apoios ao longo do ano é que vai ser feita a triagem, por exemplo, os PEI's, os alunos que têm PEI's, os alunos que têm plano de acompanhamento e depois, deixam de ter, há outro que vem ter, aquele deixou de ter então é substituído, mas no fundo, o número base com que se inicia o ano é para que todos os alunos do primeiro

ciclo tenham o apoio, como já sabemos que não têm, porque há muitos alunos que felizmente não precisam, não há forma de contornar esta situação.

9. Em que medida considera que os recursos materiais, como livros sobre dificuldades de aprendizagem, sobre estratégias para minorar essas dificuldades e outros materiais didáticos, disponíveis nas várias escolas e bibliotecas do agrupamento são adequados e número suficiente, tendo em conta as necessidades educativas do agrupamento?

Suficientes? Têm que ser os professores que dão esse apoio a dizer-nos, se consideram suficientes ou não, que temos alguns recursos temos. Agora, penso que, como é minha perspectiva, como já te disse, que cada apoio é um apoio, o próprio professor se deve monir de fichas adequadas para aquele aluno, de tudo isso. Isso pela minha experiência não se encontra em manual nenhum, temos que ser nós docentes a criar esse material, essa vastidade de materiais.

10. É usual auscultarem os docentes titulares de turma e/ou os docentes de apoio educativo sobre as dificuldades e constrangimentos do funcionamento dos AE? De que forma é realizada essa auscultação? De que forma vos chega a informação relativa a constrangimentos e sugestões apresentadas pelos docentes relativamente aos AE?

Não é usual, mas chega até nós se houver alguma diferença entre eles, chega até nós, claro. Chega na primeira instância na reunião, e depois através da acta ou até da coordenadora de ciclo (Departamento) que nos faz chegar esse género de constrangimento.

11. Quais os principais problemas/constrangimentos que os professores colocam ao funcionamento dos AE?

Quando um professor de apoio educativo falta, o aluno fica automaticamente prejudicado e às vezes não é possível compensar o aluno e o

docente titular de turma queixa-se e com razão, mas se fosse provavelmente ao contrário não iria dar horas extras. Nós consideramos o professor de apoio educativo um recurso do agrupamento, consideramos nós e penso que consideram todos, então o que é que acontece, por vezes, a professora de apoio tem naquele dia marcado o apoio para dois ou três alunos e falta uma professora titular de turma, perante as prioridades que temos que defender e que defendemos logo no início do ano, tem prioridade aquela turma que está sem professora, os vinte e tal alunos, perante os outros três, ou quatro, ou cinco, mas é óbvio que não conseguimos compensar todos. O ideal é que os professores não faltassem, mas somos todos humanos.

12. Considera que os professores de apoio educativo deveriam ter um perfil e formação específicos?

Sim, deviam estar mais sensibilizados para necessidades, não digo só educativas especiais, necessidades educativas, é como digo, saber lidar com cada um dos alunos. Eu acho que o apoio, no fundo, permite que seja realizada aquela grande quimera do apoio individualizado, dentro da sala de aula, que nós sabemos que é humanamente impossível na maior parte das vezes e que os docentes titulares de turma se esforçam por dar, conseguem até certo ponto, mas na totalidade não, e o professor de apoio tem essa missão e tem essa possibilidade se o souber fazer bem e fará bem se conhecer as características de cada aluno, saber distinguir às vezes, o que eu acho que é uma chamada de atenção ou uma falta de qualquer coisa, nem que seja da família por trás, de valores, de tudo isso e a dificuldade real cognitiva.

13. Considera que seria importante os professores de apoio educativo frequentarem acções de formação na área? Em que medida o agrupamento facultaria sugestões de acções de formação ou a frequência dessas acções aos professores de apoio educativo do agrupamento?

Não podemos obrigar ninguém, eu acho que isso parte de dentro para fora e não de fora para dentro.

14. A Direcção do agrupamento tem conhecimento dos alunos com necessidades de AE? Fazem-se levantamentos? Quem faz esses levantamentos e quando?

Sim, a própria Coordenadora de Departamento de 1.º Ciclo faz uma listagem dos alunos, por escola, dos alunos que têm PEI, que têm os planos de acompanhamento e de mais alguma situação pontual que possa surgir e essas listagens são actualizadas sempre que se justifique.

15. É usual, no agrupamento, realizar-se a auto-avaliação dos AE?

Uma auto-avaliação? Sim, subentende-se, porque é assim, esta avaliação numa primeira instância é feita pelo próprio docente de apoio educativo, se está a decorrer bem, se não está a decorrer bem, será uma avaliação, uma auto-avaliação do próprio docente que realiza esse apoio, em segunda instância pelo docente titular de turma e depois pelo departamento. Não existe um documento formal, eu acho que a auto-avaliação informalmente é realizada no final de cada período, não é só no final do ano, no final de cada período já se faz um balanço de como correu, de como não correu, se os apoios foram suficiente, se os apoios foram prestados nas devidas condições, eu acho que é mais no final do período, além de que mensalmente na reunião também se fala disso sempre que há necessidade, sempre que se justifique.

16. De que forma a Direcção do agrupamento se envolve na auto-avaliação dos AE?

Nós só temos conhecimento dela, chega até nós. Envolver, não nos envolvemos, não nos envolvemos no aspecto, (...) não damos um timing para a fazerem, não damos um modelo, deixamos ao critério de cada um dos docentes.

17. A auto-avaliação dos AE integra a auto-avaliação geral do agrupamento?

Sim, como faz parte integrante da avaliação do primeiro ciclo acaba por integrar também.

18. De que forma a actual estrutura e o funcionamento dos AE responde aos objectivos e metas dos PEA?

Todos os professores têm conhecimento do PEA no início, e como sabem o trabalho deve ser dirigido para que sejam atingidas aquelas metas e os objectivos, a partir daí cada um trabalha ao seu critério, não é ao seu critério, sobre a sua responsabilidade de atingir o mesmo fim. Se pensarmos apenas na promoção do sucesso escolar, eu acho que só o facto de reduzirmos o número, se no período começamos, por exemplo, com cinco planos e no final do ano, ou se num ano lectivo começamos com cinco planos numa turma e no final do ano vemos que há necessidade de manter quatro ou três, já é uma vitória.

19. Tendo em conta o actual funcionamento dos AE, que acções de melhoria têm em mente para o próximo ano lectivo?

Sabes que existem todos os factores externos que nós não conseguimos controlar, nem gerir, como a ausência dos professores. Este foi um ano mais complicado, houve também a polémica da gripe, disso tudo, e acaba por haver muita ausência tanto nos alunos como nos docentes, pensamos que no próximo ano, que não há nenhuma epidemia à vista, talvez corra um pouco melhor, não é que este tenha corrido mal, mas há pequenos pormenores que, como te digo, não estão ao nosso alcance. Como poderemos melhorar? As prioridades mantêm-se em cada grupo de trabalho, nessa triagem dos alunos as prioridades são as mesmas que eram o ano passado, os professores não vão ser os mesmos, os professores não serão os mesmos, os de apoio, mas cada professor é um professor, não sabemos se o próximo professor terá necessidade de se ausentar mais do que o do ano passado ou não, são factores que nos ultrapassam.