



O Papel do Diretor na Promoção de Medidas de Combate ao Insucesso na Disciplina de Matemática: um estudo de caso no Agrupamento X

Susana Cristina Seixas Pinto

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Orientação: Prof. Doutora Andreia dos Santos Gouveia

Janeiro, 2021



IMP.GE.72.0



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Susana Cristina Seixas Pinto

**O Papel do Diretor na Promoção de Medidas de
Combate ao Insucesso na Disciplina de Matemática:
um estudo de caso no Agrupamento X**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique
para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação
realizada sob a orientação da Prof.^a Doutora Andreia dos Santos Gouveia

janeiro, 2021

DEDICATÒRIA

Esta dissertação é dedicada ao meu Pai, que sempre me proporcionou as melhores condições para que eu pudesse atingir os meus objetivos.

Àquele que sempre me disse que o saber não ocupa lugar e que mesmo perdendo tudo, o conhecimento, nunca me poderia ser retirado, seria meu para sempre.

Para o meu Pai, que mesmo não estando presente, me incentiva e inspira em tudo o que faço...

Obrigada!

RESUMO

Intitulada “*O Papel do Diretor na Promoção de Medidas de Combate ao Insucesso na Disciplina de Matemática*”, esta dissertação tem como objetivo principal, analisar as estratégias de promoção do sucesso escolar implementadas pelo Diretor na disciplina de Matemática.

Hoje, mais do que nunca, é impossível não considerar a importância da Educação e do sucesso escolar a Matemática. À escola que outrora se dedicava à instrução compete-lhe, hoje, uma Educação global, tornando os alunos competentes, independentes, críticos e responsáveis. Para que tal aconteça é necessário que os discentes tenham sucesso e por isso compete ao Diretor, a implementação de medidas que promovam o êxito nesta disciplina considerada de extrema importância, mas ainda inacessível a muitos alunos.

Para realizar esta investigação optou-se por um Estudo de Natureza Qualitativa, a desenvolver no Agrupamento X e no terceiro ciclo, utilizando o método de Estudo de Caso, onde a análise documental constituiu a principal técnica de recolha e análise de dados.

Deste estudo, concluímos que a monitorização das medidas de promoção de sucesso escolar é considerada, pelo Diretor, para a organização do ano letivo seguinte, baseando-nos no facto de que existem medidas que pelo sucesso apresentado têm continuidade, ao contrário de outras, que pela falta dele, são extintas.

Palavras-Chave: Diretor, Matemática, Sucesso escolar, Escola e Educação

ABSTRACT

Entitled “The role of the Director in the promotion of suitable measures to fight the lack of success in Mathematics”, is the main aim of this dissertation, as well as to analyse the successful strategies, implemented by the Director in Mathematics, to further school success.

Today, more than ever, it is impossible not to consider the impact of Education and school success in Mathematics.

The school that once was dedicated to the instruction must have nowadays the competence to promote a global education, making the students competent, independent, critical and responsible. For that to happen students need to succeed and so it is the Director’s task to implement the measures to promote success in this subject, considered of utmost importance but still being somehow inaccessible for many students.

To conduct this research, a quality study was chosen to be carried out in the Grouping of Schools X, on the third cycle of Basic Education, by means of Study Case, where the document analysis constitutes the main technique for data collection and analysis.

From this study we conclude that the monitoring of measures to promote the school success is taken into consideration by the Director when organizing the following year, giving continuity to the measures that proved to be successful, contrarily to others that become extinct due to the lack of success.

Keywords: Director, Mathematics, School success, School and Education.

Índice

Introdução	9
PARTE 1	14
Capítulo 1 - Educação para o Século XXI	15
1. A Escola: uma organização com um papel específico	15
2. Autonomia, Liderança e Promoção do Sucesso Escolar	18
3. Alunos Competentes	26
3.1. A Importância da Educação	26
3.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	29
4. O Currículo da Disciplina de Matemática: Aprendizagens e Competências Matemáticas	33
Capítulo 2 - Insucesso Escolar	43
1. Insucesso	43
2. Programas de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE, TEIP, PMSE e PNPSE)	49
PARTE 2	57
1. Estudo Empírico	58
1.1. Metodologia	59
1.2. Técnica de Recolha de Dados	61
1.3. Caracterização do Contexto	62
PARTE 3	64
1. Apresentação e Análise dos Dados	65
1.1. Domínio 1: Autoavaliação	67
1.1.1. Categoria: Desenvolvimento	67
1.1.2. Categoria: Consistência e Impacto	68
1.2. Domínio 2: Liderança e Gestão	69
1.2.1. Categorias: Liderança e Visão e Estratégia	69
1.2.2. Categoria: Gestão	70
1.3. Domínio 3: Prestação do Serviço Educativo	72

1.3.1. Categoria: Desenvolvimento Pessoal e bem-estar das crianças e alunos	72
1.3.2. Categoria: Oferta Educativa e Inovação Pedagógica.....	73
1.3.3. Categoria: Ensino, Aprendizagem e Avaliação	74
1.3.4. Categoria: Acompanhamento e Supervisão das práticas Educativa e Letiva.....	76
1.4. Domínio 4: Resultados.....	77
1.4.1. Categoria: Resultados Académicos.....	77
1.4.2. Categoria: Resultados Sociais.....	87
1.4.3. Categoria: Reconhecimento da Comunidade.....	89
PARTE 4	92
1. Discussão dos Resultados.....	93
Considerações Finais.....	106
Referências Bibliográficas.....	110
Legislação	119
Apêndice 1:	122

Lista de Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

APM – Associação Portuguesa de Matemática

ATE – Apoio Tutorial Específico

CEA – Complemento à Educação Artística

CFAE – Centro de Formação Agrupamento de Escolas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

DGE – Direção Geral da Educação

EFA – Educação e Formação de Adultos.

EM – Equipa de Missão

ENEC – Estratégia Nacional de Educação e Cidadania

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NCTM – Normas para o Currículo e Avaliação em Matemática Escolar

NPMEB – Novo Programa de Matemática do Ensino Básico

NUT – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OAL – Organização do Ano Letivo

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PAE – Plano de Ação Estratégica

PAFC – Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

PEX – Aulas de Preparação para Exame

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLNM – Português Língua Não Materna

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

PNPSE – Programa Nacional Promoção Sucesso Educativo

RI – Regulamento Interno

SPIEM – Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritário

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Taxas de frequência da Sala de estudo desde 2016/2017	78
Quadro 2 -Taxas de desempenho nas provas de aferição de Matemática, no 8º ano de escolaridade	87
Quadro 3 -Número de processos disciplinares instaurados por ano letivo	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxas de sucesso nas turmas Fénix, em contrapartida com as taxas obtidas, considerando todas as turmas	79
Gráfico 2 -Desvio negativo obtido nas turmas Fénix, relativamente às metas a atingir	79
Gráfico 3 -Taxa de sucesso da medida Apoio Tutorial Específico	80
Gráfico 4 -Registo de dados relativos aos Apoios Individualizados para alunos com necessidades específicas (tempos semanais, número de professores envolvidos e número de alunos).....	81
Gráfico 5 -Taxas de sucesso relativas ao terceiro período do 7º ano de escolaridade	82
Gráfico 6 -Taxas de sucesso relativas ao terceiro período do 8º ano de escolaridade	83
Gráfico 7 -Taxas de sucesso relativas ao terceiro período do 9º ano de escolaridade	83
Gráfico 8 -Taxas de sucesso das áreas artísticas no 7º ano de escolaridade	84
Gráfico 9 -Taxas de sucesso das áreas artísticas no 8º ano de escolaridade	84
Gráfico 10 -Taxas de retenção do 3º ciclo	85
Gráfico 11 -Taxas de retenção do 3º ciclo/Taxas de retenção nacionais.....	85
Gráfico 12 -Percentagem dos alunos do agrupamento que obtêm positiva nas provas nacionais do 9º ano, após um percurso sem retenções / Taxa Nacional	86

INTRODUÇÃO

“Devem ensiná-los a não olharem para as coisas com as vistas curtas; a não pensarem unicamente neles, na sua comunidade, no seu país, na sua raça; a tomarem consciência que todos os seres têm os mesmos direitos e as mesmas necessidades. Sensibilizem-nos para a responsabilidade universal, mostrem-lhes que nada do que fazemos é anódino, que tudo tem influência no resto do mundo” (Dalai Lama, 2007, p.67).

Em resultado do desenvolvimento da sociedade, novas exigências se colocam à Educação, passando a escola e os seus líderes a desempenharem um papel muito importante, na implementação de medidas de promoção do sucesso escolar, neste caso em particular, na disciplina de Matemática, adequando os objetivos e estratégias da escola às novas exigências, evidenciadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas Aprendizagens Essenciais e no Decreto da Educação Inclusiva (Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho).

Em pleno século XXI, na sociedade emergem novos problemas, e por isso os alunos têm de ser preparados para resolverem qualquer situação problemática com que se deparem futuramente e para desempenharem funções em profissões que ainda não existem. Como consequência desta situação, a escola terá de fortalecer a sua função em valências de elevada competência que permitam aos alunos adaptarem-se a novas situações.

O valor dado à educação, à escola e à promoção do sucesso escolar é inegável, mas nem sempre as práticas espelham esta mais-valia, é evidente “o desfazamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado” (Roldão, 1999, p.27).

Acresce a este panorama, o facto do insucesso a Matemática ser aceite como normal, quer pelos pais, quer pela sociedade em geral. As dificuldades dos alunos são explicadas porque os pais ou os irmãos já tiveram as mesmas dificuldades, depois o motivo do insucesso traduz-se na falta de pré-requisitos ou em outro problema qualquer, nomeadamente, o professor, a escola, a falta de apoios e as condições sociais e económicas (Luís Reis, 2003; Buescu, 2003; Ponte, 2003).

Esta atitude perante o insucesso na Matemática, foi ao longo dos tempos, impeditivo da concretização dos sonhos de alguns alunos, pelo simples facto de não proporcionar o acesso a cursos superiores e a profissões que dependiam de conhecimentos desta disciplina (Ponte, 2003; Buescu, 2003).

Perante esta situação, colocaram-se em marcha importantes mudanças, no modo de olhar e entender a Matemática, no modo de a usar e ensinar, no seu currículo e nos vários programas de promoção de sucesso escolar implementados.

Dada a situação e conscientes da pluralidade de ritmos de aprendizagem dos alunos, as escolas deparam-se com um problema: adaptar as suas ações ao público-alvo através de estratégias que contribuirão para o alcançar do sucesso por todos, “sendo que esse todos são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1999, p. 33).

Neste sentido compete ao Ministério da Educação, a responsabilidade da elaboração de estratégias nacionais de promoção de sucesso escolar. Num plano estratégico inferior, compete aos Diretores de escolas refletirem sobre a forma de resolverem os diversos problemas específicos das suas escolas, sobre as estratégias a implementar, de modo a tomarem decisões sobre a melhor forma de proporcionar aos alunos ferramentas para que aprendam mais e melhor.

Assim, perante toda a problemática em que a escola e a Matemática se têm visto envolvidas, a procura e demarcação da autonomia das escolas, as taxas de insucesso, as lideranças e a necessidade constante de procurar mecanismos que criem condições para que as aprendizagens sejam significativas e duradouras, pensou-se realizar uma dissertação assente em torno de todas estas problemáticas.

Assim, a opção pelo estudo justifica-se, em primeiro lugar por uma questão pessoal e em segundo lugar por questões profissionais e sociais.

O interesse particular é óbvio, dado que a autora é licenciada em Matemática – ramo educacional, e por isso mesmo o interesse por estudar esta ciência já vem de longe. Em segundo lugar, uma vez que a autora é professora, acumulando o cargo de adjunta na direção de um Agrupamento de escolas e porque também é mãe, tia e prima, o tema da escola, do insucesso na disciplina de Matemática e as medidas de combate ao insucesso na disciplina, são assuntos e preocupações com que se depara diariamente e que constituem uma fonte de grande interesse para serem analisados.

Por outro lado, a autonomia das escolas, a promulgação das competências do aluno estabelecidas no documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Matemática, as medidas e Programas de promoção do sucesso escolar e os resultados obtidos pelos alunos

portugueses no último estudo internacional (Resultados TIMSS 2019¹, 2020) são temáticas bastante atuais e por isso, o seu estudo demonstra-se bastante pertinente.

A escola é pertença de todos, por isso mesmo terá de se constituir para todos e por conseguinte diz respeito a todos também.

Estudar a escola e tudo o que a envolve, nunca poderá ser demasiado, até porque as suas variantes e invariantes são múltiplas, tornando cada escola única.

O presente trabalho, enquadra-se no Mestrado em Administração e Gestão da Educação, pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique e tem como objetivo principal: analisar as estratégias de promoção do sucesso escolar implementadas pelo Diretor na disciplina de Matemática.

A questão central subdivide-se em quatro objetivos específicos, respetivamente:

- ✓ Identificar quais são as medidas de promoção do sucesso escolar implementadas;
- ✓ Monitorizar as taxas de sucesso das medidas implementadas;
- ✓ Avaliar o sucesso das medidas implementadas;
- ✓ Analisar se a monitorização da execução e dos resultados das medidas de melhoria implementadas para a promoção do sucesso a Matemática são consideradas pelo Diretor para a organização do ano letivo seguinte.

O presente trabalho produz-se a partir da análise das taxas de insucesso obtidas e das medidas de promoção de sucesso escolar na disciplina de Matemática, no terceiro ciclo do Ensino Básico, entendido como uma problemática que nos obriga a refletir, analisar e repensar as estratégias implementadas e aquelas que melhor se adequam à promoção do sucesso escolar.

Pretendemos debruçar-nos sobre as medidas implementadas, o êxito das mesmas e sobre as práticas que decorrem do insucesso vigente nas instituições escolares, bem como, do papel do Diretor na mobilização e análise das referidas medidas. Fomentar práticas de avaliação, organização e monitorização, ponderação e reflexão, são ações indissociáveis de uma reflexão pedagógica e organizacional que sustente a tomada de decisões com caráter de gestão escolar.

¹ Resultados TIMSS 2019, publicados em <http://iave.pt/index.php/estudos-internacionais/timss>, consultados a 13 de dezembro de 2020.

Este trabalho está organizado em quatro partes, a saber: Parte 1, relativa ao enquadramento conceptual e teórico; Parte 2, em que é descrito o estudo empírico; Parte 3, relativa à apresentação e análise dos dados e Parte 4, referente à discussão de resultados.

A Parte 1, Marco Teórico, engloba dois capítulos, em que procedemos à revisão de literatura realizada no âmbito da Educação para o Século XXI e do Insucesso escolar. É realizado um levantamento do estado da arte, e produzida uma reflexão crítica e reflexiva acerca dos temas abordados.

No capítulo 1 são abordados os seguintes temas: A Escola: uma organização com um papel específico; Autonomia, Liderança e Promoção do Sucesso Escolar; Alunos Competentes, nomeadamente, a Importância da Educação e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória; o Currículo da Disciplina de Matemática no que concerne às aprendizagens e Competências Matemáticas.

No capítulo 2 são abordados os temas: Conceito de Insucesso Escola; e por fim os diferentes Programas de Promoção do Sucesso Educativo e o Decreto-Lei nº54/2018 da Educação Inclusiva.

Na parte 2, Metodologia e Design da Investigação, apresenta-se a natureza do estudo, retomando-se as questões de partida, explicitam-se os métodos, instrumentos de investigação e elabora-se uma caracterização do contexto onde o estudo é realizado. Nesta parte 2 apresenta-se o estudo empírico efetuado. Para tal, optámos por um Estudo de Natureza Qualitativa, utilizando o método de Estudo de Caso, onde a análise documental constitui a principal técnica de recolha e análise de dados. O estudo é realizado num Agrupamento de Escolas, do distrito do Porto.

Relativamente à terceira parte do trabalho, Apresentação e Análise dos Dados, é feita uma análise dos documentos. Os dados resultam de uma categorização e sistematização da análise de conteúdo.

Na parte 4, Discussão dos Resultados, é elaborada uma avaliação e interpretação dos dados obtidos, procurando dar resposta ao problema da investigação. Analisados os resultados, elabora-se uma reflexão, resultante da relação entre os diversos documentos.

Por último, é elaborada a conclusão, onde a autora do trabalho sintetiza os contributos da investigação realizada, o impacto dos resultados obtidos e as implicações do percurso investigativo, assim como se aponta a possibilidade da

realização de outros estudos, tendo a noção que outras interpretações são possíveis, utilizando outras perspectivas.

PARTE 1

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

1. A ESCOLA: UMA ORGANIZAÇÃO COM UM PAPEL ESPECÍFICO

No entender de Etzioni (1984, citado por Costa, 1996, pp.10-11), as “organizações são unidades sociais, intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”.

Consideremos ainda, uma organização, como uma “associação de pessoas desenvolvida de modo impessoal e estabelecida para se alcançar objetivos específicos” (Giddens, 1997, p.350), estabelecidas em edifícios construídos para ajudar a concretizar os objetivos e que funcionam segundo uma enorme coordenação de atividades e recursos.

Nesta linha, identifica-se aspetos comuns mesmo quando falamos em diferentes tipos de organizações, nomeadamente, presença de pessoas que interagem entre si, desempenho de funções distintas de acordo com competências e orientação para a concretização de determinados fins. Assim, podemos definir, genericamente, organização como uma entidade social, coordenada de forma responsável, estruturada no cumprimento de diferentes funções, com funcionamento no princípio de continuidade e tendo como finalidade o alcançar de determinados objetivos (Alves, 1992).

Reconhece-se, no seguimento da análise feita, que a escola contempla muitas das características referidas, segundo a interpretação de Afonso (1999):

A escola é constituída por atores cujas interacções mútuas, na prossecução de interesses próprios e estratégias específicas, dão origem a uma estrutura que delimita um contexto para essas interacções, (...) é uma realidade socialmente construída, a partir da acção dos seus membros, definindo um contexto em contínua reconstrução, um espaço de afrontamento e de negociação (explícita ou latente) de conflito e de cooperação (formal e informal), constitutivos de finalidades formais, de políticas internas e de relação com o exterior, de procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos, em suma, de uma cultura organizacional específica (p.46).

A escola, por si só, é uma instituição específica, no entanto, cada escola é também, uma instituição sujeita “às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores em particular” (Costa, 1996, p.7).

Começemos “numa primeira aproximação ao conceito de escola afirmar que a escola é uma organização específica de educação formal marcada pelos traços de

sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e pelo interesse dos serviços que presta e que certifica os saberes que proporciona” (Alves, 1992, p.10), que se “constituiu historicamente como uma instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo” (Roldão, 1999, p.26).

Esta organização específica, é diferente das restantes, uma vez que a organização da Educação das crianças e jovens torna o trabalho escolar único.

O facto das diferentes hierarquias possuírem a mesma formação profissional, torna o exercício de poder mais complexo, os objetivos da organização escolar são entendidos de forma diferente, pelos diversos atores que constituem a comunidade educativa.

A escola é um lugar complexo e heterogéneo por natureza e por excelência. É um espaço público de decisões coletivas, atendendo a que dentro dela existem indivíduos com diferentes interesses, oportunidades, capacidades e motivações. É uma realidade viva, assente em muitas variáveis, de participação e influências diversas, com *funcionamento díptico* (Costa, 1996) perante diferentes situações e oportunidades.

Para além de ser um espaço social multifacetado e compósito, a escola é definida como um espaço social em construção, como uma cidade a construir num equilíbrio instável entre valências cuja coerência não pode ser assegurada centralmente, mas resulta sempre da produção de compromissos locais instáveis combinando lógicas e regimes de justiça contraditórios (Correia, 1998, p.120).

A vida contemporânea e as obrigações financeiras das famílias, obrigaram os pais a abdicarem de parte da responsabilidade que têm sobre a Educação dos seus filhos. Assim, as famílias foram transferindo as responsabilidades de educarem os filhos, para as escolas. No entanto, parece-nos inegável admitir, que as famílias quando se demitem das suas obrigações enquanto cuidadoras da Educação dos seus educandos, é na escola que os alunos encontram a extensão das suas casas e por vezes até, os pilares do seu futuro (Roldão, 1999).

Posto isto, torna-se evidente que a escola desempenha um papel essencial na vida dos jovens e que esse papel transcende em grande escala a apropriação de conhecimentos, a escola é também “uma instituição com funções de passagem cultural e socialização” (Roldão, 1999, p.16). No mesmo sentido, José Matias Alves (1992, p.19) entende que a escola enquanto “organização específica de educação formal”, deverá proporcionar a “instrução, a socialização e a estimulação” dos jovens.

Para que tal aconteça, deverá cumprir cinco efeitos intencionais e desejados: “finalidade cultural”, procurando transmitir os conhecimentos de que é possuidora; “finalidade socializadora”, procurando a integração dos jovens na e pela instituição e transmitindo regras, valores e códigos sociais; “finalidade produtiva”, qualificando os jovens para o desempenho de funções no trabalho; “finalidade igualizadora”, procurando corrigir as discrepâncias sociais e “finalidade personalizadora”, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes (Alves, 1992, p.19).

Também Zabalza (1998) considera que a escola desempenha e deve cumprir finalidades específicas, norteadas por três eixos, respectivamente, o pessoal, o instrutivo e o social. Para tal, utiliza as palavras de Laporta (1982) para referir:

Se a educação é o nome que se quer dar a todas as formas de actividade humana em que as relações culturais assimétricas entre os indivíduos determinam a troca de experiências e de cultura entre as pessoas, à escola obrigatória e, em particular, à escola elementar, estão cometidas tarefas para a produção de habilidades cognitivas socializadoras, capacidades expressivas, comunicativas e operativas integradas nos processos cognitivos e que servem de suporte às relações interpessoais e sociais, de disposições para o desfrutar da realidade natural e social (Zabalza, 1998, p.37).

As escolas, neste sentido, têm o papel fulcral de adequar conteúdos e processos que permitam aos alunos desenvolver capacidades ligadas num tronco comum. Se o domínio intelectual do conhecimento é relevante, o domínio social, emocional e individual não será menos importante e por isso é necessário que não seja descurado para segundo plano.

Cumpre-nos referir que o que se pretende é que os motivos para aprender não se transformem apáticos, devem sim, desenvolver-se, diversificar-se e permitir o desabrochar do indivíduo como um todo.

No século XXI, a sociedade não deve contribuir para a formação de “génios inarticulados ou idiotas articulados” (Bruner, 1998, p.67), isto é, o intuito e a finalidade da Educação não é formar alunos com conhecimentos enormes de matérias, mas que não saibam como se faz, e também, não se quer alunos com conhecimentos suficientes de matéria, que entendam o seu significado, mas que não os consiga relacionar e aplicar. O intuito é o de formar alunos com conhecimentos suficientes e com a capacidade de os aplicar para resolver problemas futuros com que se deparem, e ambiciona-se ainda, alunos socialmente responsáveis, solidários e participativos, preparados para as exigências do século XXI e para todas as inovações e dificuldades que o mesmo albergará.

2. AUTONOMIA, LIDERANÇA E PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Portugal ao longo dos séculos sofreu transformações sociopolíticas e económicas que influenciaram muito diretamente a escola e a sua gestão e administração.

Em 1998, é homologado o Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio, que contempla a noção de autonomia e de escolas de excelência. O regime de autonomia instituído encontrava-se sujeito a diversas condições e sobre a avaliação, no seu artigo 3º, encontra-se referência ao Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA) como instrumentos basilares de todo o processo.

Este novo regime estabelecido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 prescreve o que já se encontrava estabelecido na LBSE: valoriza a identidade de cada escola, identidade esta expressa no seu Projeto Educativo e numa organização pedagógica flexível que tem em consideração as necessidades e especificidades dos alunos e do meio onde a escola se encontra inserida, orientada para a melhoria da qualidade educativa prestada, tendo por objetivo último a melhoria do serviço público de educação, preservando a coerência e a equidade (preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98).

Como podemos constatar no Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, o Programa do XIX Governo Constitucional assume a Educação como um serviço público universal, cuja missão do Governo se centra no desenvolvimento do esforço, do rigor científico, da disciplina e da autonomia em substituição do facilitismo. De realçar que este normativo advém da republicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, que por sua vez resulta da alteração ao Decreto-Lei nº 115-A/98 onde se inicia todo o processo de autonomia das escolas. Este normativo tem por pretensão (preâmbulo do Decreto-lei nº 137/2012), “o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação”.

O Projeto Educativo é visto como um instrumento de gestão, constituindo um documento diferenciador da escola, numa lógica integradora e articulada, para a eficácia e a qualidade do ensino prestado.

No projeto educativo, que constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva (Decreto-Lei nº 137/2012, artigo 9º-A, ponto 2, alínea a)).

Assim, cada escola tem a oportunidade de ser criativa em redor da construção de um projeto de desenvolvimento próprio.

Segundo Fontoura (2006, p. 65) o Projeto Educativo é “um processo que emerge a partir das necessidades sentidas pelos atores, visa a alteração de aspectos fundamentais da organização e deve, conseqüentemente, afetar todos os actores e actividades”.

Branco (2007) defende que o Projeto Educativo:

Deve ser entendido na dupla acepção de projeto de desenvolvimento interno do próprio estabelecimento de ensino, por um lado, e, por outro, de projeto de desenvolvimento na relação com a realidade circundante, na medida em que integra objectivos formativos junto da comunidade, baseando-se numa reflexão alargada sobre os problemas educativos e procurando entrar em sintonia com os projectos de desenvolvimento local. Há ainda a salientar que a autonomia da escola, que encontra a sua expressão adequada no PE, promove uma cultura de responsabilidade colectiva e individual, residindo aqui o verdadeiro sentido da comunidade educativa (Branco, 2007, p.265).

O Projeto Educativo é entendido como um instrumento privilegiado da autonomia, estabelecendo a orientação educativa da escola e determinando os princípios, valores, metas e estratégias segundo as quais a escola levará a cabo o seu papel educativo. A escola (Decreto-Lei nº137/2012, artigo 6º, ponto 1, alínea a)) terá como grande finalidade “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade”. Rocha (1996) utiliza a descrição de Adalberto Dias de Carvalho (1993) para referir que:

O Projecto Educativo de escola constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e seu reflexo. Ele marca, sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças(p.35).

Reconhece-se então, que o Projeto Educativo será um instrumento necessário para evidenciar a identidade da escola. Alves (1992, p.67) explicita o conceito de Projeto Educativo como sendo “a resposta para os problemas da comunidade escolar, deve ser uma ação não alienada, deve ser uma acção que se interroga a si mesma, que tem consciência dos seus sucessos e insucessos, uma acção investigativa”.

Dando particular relevância às estratégias e decisões a tomar, Branco (2007, p.261) refere que o Projeto Educativo preconiza o que encontra inscrito na LBSE,

nomeadamente, a “valorização da identidade de cada instituição escolar”. E neste sentido, refere a mesma autora, a autonomia escolar não é:

Equacionada como um fim em si mesma, mas como estando orientada para a melhoria da qualidade educativa, constituindo o resultado das dinâmicas construídas em cada escola e dos contextos locais onde elas se inserem, e com os quais se articulam, e não o fruto de uma qualquer imposição normativa, de aplicação universal (Branco, 2007, p.261).

Resumidamente, o Projeto Educativo possui um carácter global e multidimensional, uma vez que abrange diferentes domínios da escola. Deverá garantir a unidade da ação escolar, uma vez que deverá funcionar como uma referência para a gestão da escola tomar decisões adequadas e promover a congruência entre os aspetos organizacionais e o papel educativo da escola. Conforme se encontra escrito por Fontoura (2006, p.67) o Projeto Educativo deverá funcionar como “ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara”.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, o Projeto Educativo vê reforçada a sua importância e a coerência pedagógica, ao determinar no seu artigo 19º, que as opções estruturantes de natureza curricular terão de se encontrar registadas no referido documento.

Como sabemos a organização dos órgãos de gestão e administração é executada segundo uma pirâmide organizacional permitindo inferir a estrutura hierárquica da organização. No topo da pirâmide encontra-se o Diretor, órgão unipessoal, responsável pelo planeamento estratégico do agrupamento.

O Diretor (Decreto-Lei nº137/2012, artigo 18º, subsecção II) “é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, representando o elo de ligação de todos os órgãos de gestão e administração que se constituem nos agrupamentos.

Assistimos, deste modo, a uma reformulação essencial da conceção de liderança, segundo Branco (2007, p.268), pois compete ao Diretor “representar os objectivos e a visão educativa da comunidade, cabendo-lhe o papel essencial de, enquanto líder, motivar os outros elementos para a acção, resolvendo conflitos e encorajando o processo de transformação”.

Assim todo o processo de comunicação deverá ser simples, eficaz e eficiente, competências estas que o Diretor terá de desenvolver, para que a sua liderança seja forte e promova o sucesso pretendido.

Como já referimos anteriormente a autonomia que se vive na escola, é entendida como a capacidade e a possibilidade de adaptar, reajustar e adequar as recomendações dos normativos a cada organização escolar. Isto é, ter oportunidade de decidir tendo em consideração as situações, os problemas existentes, ou seja, a especificidade da instituição. A este respeito, Alves (1992, p.61) reconhece que neste contexto “a organização escolar não tem mais possibilidade de ser dirigida do exterior nem pode mais ser ordenada pelos ditames concebidos no centro e mandados executar em todas as periferias”. Posto isto, entende-se que o poder assenta na capacidade que as pessoas e a organização possuem para tomar decisões, no caso das escolas, na capacidade que o Diretor tem como líder, enquanto decisor e na capacidade que tem como líder de líderes, a quem delega decisões.

Assim, a liderança e a autonomia das escolas está dependente de um jogo de (inter)dependência que os membros da escola estabelecem entre si e pela capacidade de influenciar, negociar e fazer convergir interesses que equilibrem os possuidores de decisões.

Para Carvalho, Alves e Sarmiento (1999, p.25) a liderança é “a capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar”. A este propósito Rocha (1996), expressa que liderança é uma “forma muito peculiar de mandar através da conquista do espírito dos destinatários, isto é, das suas inteligência, vontade e desejo” (p.91).

O trabalho na escola é demarcado pelo seu “carácter eminentemente moral, pela natureza individual da docência e pelas exigências contraditórias e ambíguas dos contextos” (Carvalho, Alves & Sarmiento, 1999, p.25). A este facto, Greenfield (1995, citado por Carvalho et al., 1999, p.25) refere:

O trabalho do administrador escolar envolve uma extensiva comunicação face a face, é reactivo, imediatista e orientado para a acção, enfrenta problemas imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem adequada e/ou completa informação; acresce ainda que o trabalho é marcado pelas frequentes interrupções, pela multiplicidade de intervenientes nos processos de resolução de problemas e pela pressão para a manutenção das rotinas dada a ambiguidade e a incerteza dos contextos.

De modo a complementar o que referimos anteriormente, aludimos ao que diz o artigo 20º, do Decreto-Lei nº 137/2012, onde se encontram indicadas as competências do Diretor. Estas competências estão estabelecidas num conjunto de oito pontos com inúmeras alíneas, observando-se que são capacidades diversificadas. A administração central exige uma liderança que inclui capacidades múltiplas, que contemple uma dimensão moral, social, interpessoal e instrucional.

Assim, Carvalho et al. (1999), entendem que liderança é “a capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projectos comuns”(p.25), considerando que a mesma é fundamental para o bom funcionamento das organizações escolares.

Após a publicação do último normativo (Decreto-Lei nº 137/2012) referente à administração e gestão escolar, que regulamenta a autonomia dos estabelecimentos educativos e a necessidade de elaboração de um Projeto Educativo que tenha por objetivo a concretização dessa autonomia, o Governo deparou-se com a necessidade de estabelecer regras formais e gerais, para o exercício dessa mesma autonomia e fê-lo através de despachos normativos que regulamentam a organização do ano letivo.

Decorrente da reflexão elaborada acerca de Liderança e do Projeto Educativo, parece-nos óbvia a relação existente com o documento de organização do ano letivo (OAL), nomeadamente, a utilização do crédito horário para aplicação de medidas de promoção do sucesso escolar, que cada escola tem para distribuir e usufruir.

Diretor, PE e Despacho de Organização do Ano Letivo, prosseguem o mesmo objetivo, promoção do sucesso escolar e, por isso mesmo deverão ser coerentes, esclarecedores de opções e unificadores de práticas escolares.

O documento de organização do ano letivo 2016/2017, preparou o sistema para a introdução de grandes mudanças. Este documento (OAL) para além de reforçar a importância do sucesso educativo para todos, alerta para o papel crucial que as competências adquiridas ao longo dos doze anos de escolaridade terão para a participação dos alunos na sociedade do século XXI.

No ano de 2016, grandes mudanças são estabelecidas, pelo então Despacho Normativo nº 4-A/2016 de 16 de junho, de acordo com o capítulo III, artigo 32º, “Medidas de Promoção do Sucesso Educativo”. Este despacho determina a atribuição do número de horas de crédito horário, baseando-se no número de turmas do agrupamento: “quanto maior for o número de turmas existente maior será a necessidade de recursos com vista à implementação de medidas de promoção do sucesso educativo”(preâmbulo do Despacho Normativo nº 4-A/2016).

Este crédito de horas tem como finalidade a implementação de medidas de promoção do sucesso escolar, no âmbito do Plano de Ação Estratégico. O Plano de Ação Estratégico elaborado pelas escolas para um determinado período de tempo, é o documento operacionalizador do Projeto Educativo, uma vez que define modos concretos de colocar em prática a sua intencionalidade. Ele define o modo, os meios e

recursos e o respetivo momento de aplicação de estratégias de promoção do sucesso escolar.

Relativamente à avaliação do impacto das medidas implementadas passa a ser, também, responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), tendo como finalidade o aumento da eficácia das medidas utilizadas e o conhecimento das boas práticas de distribuição de serviço e rentabilização de recursos humanos.

Em 2016 é também criada uma equipa, coordenada por José Verdasca, promulgada pela Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016 de 11 de abril, para a promoção nacional do sucesso escolar.

Dando espaço à transversalidade curricular e à aprendizagem baseada em projetos agregadores de várias disciplinas e tarefas e em que diversas áreas de conhecimento e das expressões intervenham e se desenvolvam a par fomentando o desenvolvimento de competências de nível avançado – pesquisa, análise de informação, relação, transformação e criação de conhecimento (ME - Nota de apresentação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, 2016).

Encontram-se agora criadas as condições para a introdução do documento que avança com o Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no ano letivo 2017/2018.

A funcionar em regime de experiência pedagógica, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário, Despacho nº 5908/2017 de 5 de Julho, coloca em prática o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Este Despacho consagra a possibilidade das escolas gerirem o currículo de modo a integrar estratégias de promoção de melhores aprendizagens, adequando as opções ao seu Projeto Educativo. Este despacho, Despacho nº 5908/2017, permite que a escola adequue o Currículo Nacional face à sua situação particular, ou seja, construa um “Currículo contextualizado”, “definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999, p.44). É dada a possibilidade de as escolas adequarem a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais, são eles: “autonomia, confiança e responsabilidade” (preâmbulo do Despacho nº 5908/2017).

A autonomia da escola é assente na confiança de que cada escola será a melhor habilitada para adequar meios para determinados fins, sendo responsável pela prestação de um serviço educativo de qualidade (preâmbulo do Despacho nº 5908/2017).

O fundamental é definir opções curriculares distintas para situações variadas, que potenciem, o alcance das aprendizagens. O equilíbrio entre “o modo de diferenciação” e a “aprendizagem que se quer assegurar” (Roldão, 1999, p.52) é essencial, uma vez que “diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada” (Roldão, 1999, p.53).

O Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular converteu-se num projeto de âmbito nacional, no ano letivo seguinte, através do Decreto-Lei nº 55/2018 com vista à promoção do sucesso e inclusão social para todos os alunos (Decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho).

A acompanhar estes decretos surge um novo despacho de organização do ano letivo, o Despacho Normativo nº 10-B/2018 de 6 de julho que dá continuidade ao que já se tinha iniciado em 2016, como se pode verificar pela leitura do preâmbulo do documento:

A conceção e implementação em cada escola dos Planos de Ação Estratégicos, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, mobilizam as escolas na procura de respostas ao nível das estratégias de ensino e aprendizagem, agindo, ao primeiro sinal de dificuldades por parte dos alunos”, valorizando a autonomia e flexibilidade curricular considerando que “vem permitir que os professores e cada escola tomem medidas de definição e gestão curricular contextualizadas, localmente relevantes e que tirem o melhor partido dos recursos disponíveis (preâmbulo do Despacho Normativo nº 10-B/2018).

Relativamente à promoção do sucesso escolar (artigo 11º, Despacho Normativo nº 10-B/2018) destacam-se as medidas que contribuem para o alcance das competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e ainda a abordagem multinível, realizada pela equipa multidisciplinar das escolas, permitindo o recurso a medidas universais, seletivas e adicionais, permanecendo a aplicação de todas as outras medidas relativamente igual.

Realizada a reflexão acerca do significado de liderança e conseqüentemente compreendida a sua importância, quando a relacionamos com a autonomia escolar pretendida e também com a participação da comunidade educativa, será inequívoco pensarmos que as escolas necessitam de um líder com capacidade de adequar necessidades, interesses e objetivos, a regras, normas e decretos.

Para isso terá de ser alguém cujo perfil assenta na capacidade de identificar causas e problemas e na aptidão de os resolver, seja de fácil trato e empatia, autêntico e com uma grande capacidade de escuta e de clarificação de expectativas e fins. Para além das capacidades descritas, terá de ser uma pessoa responsável, com

capacidade de relação interpessoal, disponível para partilhar o poder e sobretudo com ética profissional.

Sendo portador destas qualidades será capaz de estimular, motivar, apoiar, transformar e unificar, encaminhando os docentes para a mudança de comportamentos e por conseguinte para a alteração de práticas pedagógicas, na procura de uma melhor qualidade de ensino e por consequência melhoria na Educação em geral.

Somente um líder com grande capacidade de influência é que conseguirá reais e duradouras alterações, que permitirão em conjunto melhorar e atingir os objetivos pretendidos. Um líder humilde, confiante, seguro de si próprio e das suas capacidades, colaborativo, persuasivo e muito resiliente é que terá capacidade para desenvolver uma alteração e uma autonomia escolar responsável e adequada ao contexto, praticando uma autoridade informal, ou seja, sem necessidade de imposição, mas que por vontade e desejo, os seus colaboradores o sigam (Carvalho et al., 1999; Rocha, 1996).

Resumindo, a liderança deverá realizar-se alicerçada na "auto-escuta da escola e da sua interacção com a envolvente" (Barroso, 2007, p.149), assente num "Projeto Educativo singular que mobilize a generalidade dos atores da comunidade escolar para a construção de melhores processos e melhores resultados educativos" (Alves, 1992, p.70), "equacionando caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola na sua função essencial: conseguir que os alunos adquiram aprendizagens" (Roldão, 1999, p.29).

3. ALUNOS COMPETENTES

“Cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação” (Bruner, 1998, p.27).

O que parece constante é a reflexão sobre os conteúdos a aprender e não tanto sobre o processo e a qualidade dessa metodologia de ensino-aprendizagem. Assim, debruçamo-nos sobre as finalidades da Educação e da escola na preparação de alunos competentes, isto é, formar cidadãos livres, responsáveis, autônomos, capazes e solidários procurando que o ensino corresponda não a uma seleção de indivíduos, mas pelo contrário responda às exigências da realidade social e contribua para o desenvolvimento holístico dos alunos enquanto pessoas.

3.1. A Importância da Educação

Segundo Bruner (1998, p.27) “a educação deve servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia”, numa procura pelo equilíbrio do dualismo entre o que Benjamin Franklin chamava de “útil” e “decorativo”, considerando como útil o conhecimento geral e decorativo todo o conhecimento restante.

Benjamin Franklin (século XVIII, citado por Bruner, 1998, p.29) relatava que “seria bom que lhes ensinassem tudo o que é útil e tudo o que é decorativo: mas a arte é longa e o tempo é pouco. Por isso, propõe-se que aprendam aquilo que provavelmente é mais útil e mais decorativo”.

Já Jacques Delors (1998) refere que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p.77). Este autor entende que a Educação é algo presente na vida e para toda a vida, sendo necessário aproveitar todas as situações de atualização, aprofundamento de conhecimentos e capacidade de adaptação a um mundo em constante mudança (Jacques Delors, 1998).

Durkheim (2001, p.53) considera que a “Educação consiste numa socialização metódica da jovem geração”.

Por sua vez, Leite e Terrasêca (1993, p.51) entendem a Educação como “algo que só pode ser veiculado num processo de íntima relação e estreito envolvimento dos intervenientes, numa dinâmica onde o próprio indivíduo é o principal agente do seu permanente enriquecimento, modificação e humanização”.

Segundo Durkheim (2001) para que haja Educação, é necessário que duas gerações coexistam e onde a mais velha exerça algum tipo de ação ou influência sobre a geração mais jovem.

Leite e Terrasêca (1993, p.53) entendem que, para além da Educação ser uma ação de influência de uma pessoa sobre outra, terá de existir necessariamente “mudança, mudança essa no sentido da evolução positiva comandada pelo próprio indivíduo”.

A influência exercida depende daquilo que a sociedade considere como ideal, quer do ponto de vista intelectual, físico e até moral. É neste ideal que se debruça a Educação, referindo Durkheim (2001) que:

Ela tem pois a função de suscitar na criança: 1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual pertence considera não deverem estar ausentes de nenhum dos seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente que se devem encontrar em todos aqueles que o formam (p.51).

Entende-se então, que a Educação deverá ao mesmo tempo homogeneizar e diversificar.

Luís António Pardal, apoia-se nas palavras de Durkheim (1977) referindo que, seja qual for a sociedade, o sistema educativo apresenta sempre um duplo aspeto “múltiplo e uno, diferenciador e homogeneizador” (1991, p.8). Homogeneidade, que permita viver em sociedade, respeitando um conjunto de deveres e normas comuns e tudo o que mais seja necessário para assegurar a capacidade de viver em comunidade e coletivamente; diversidade, permitindo o assumir de diferentes papéis de especialização e interesse individual, permitindo a colaboração e cooperação em cenários comuns, evidenciando as características pessoais e individuais (Pardal, 1991).

Educar será então preparar as crianças para que possuam capacidade e condições que lhes permitam sobreviver e adaptar-se.

Jacques Delors (1998) no prefácio do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, recorreu a La Fontaine e, à fábula “O lavrador e os filhos” para definir a Educação:

Evitai (disse o lavrador) vender a herança; Que de nossos pais nos veio; Esconde um tesouro em seu seio; Educação, isto é, tudo o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma. Atraiçoando um pouco o poeta, que pretendia fazer o elogio do trabalho, podemos pôr na sua boca estas palavras: Mas ao morrer o sábio pai; Fez-lhes esta confissão: - O tesouro está na educação (p. 30).

Delors (1998) e Carneiro (2001) entendem que a Educação se deve organizar em redor de quatro pilares fundamentais, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Assim, aprender a conhecer, enquadra-se no domínio dos instrumentos do conhecimento e da compreensão, não valorizando a aquisição de múltiplos e infundáveis conhecimentos, até porque, a Educação e a aprendizagem deverão acontecer ao longo de toda a vida, uma vez que o conhecimento é infinito e sofre constantes evoluções (Delors, 1998; Carneiro, 2001).

Aprender a fazer, refere-se ao exercício de colocar em prática os conhecimentos obtidos. A evolução da sociedade e o seu progresso técnico exige uma permanente requalificação de processos. Assim, as aprendizagens não poderão ser consideradas como uma mera transmissão de conhecimentos para o desempenho de tarefas simples e rotineiras (Delors, 1998; Carneiro, 2001).

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência dum qualificação, (...) pela exigência dum competência que se apresenta como uma espécie de cocktail individual, em que se juntam a qualificação (...), o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (Delors, 1998, p.81).

Aprender a viver juntos, expõe a importância de educar para a igualdade, a compreensão, a empatia, a tolerância e a cooperação. Considera-se importante o desenvolvimento de atitudes que promovam comportamentos sociais equilibrados e saudáveis (Delors, 1998; Carneiro, 2001), onde “o confronto através do diálogo e da troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do Século XXI” (Delors, 1998, p.85).

Aprender a ser, enquadra-se no conhecimento global da pessoa em si, aliando “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade, espiritualidade” (Delors, 1998, p.85). Considera-se essencial que o jovem adquira ferramentas que lhe permita pensar por si e decidir por si só, com capacidade crítica e de decisão e com sentido de responsabilidade tornar-se-á um indivíduo intelectualmente autónomo (Delors, 1998; Carneiro, 2001).

Como podemos verificar, Educação consiste no desenvolvimento integral do indivíduo enquanto pessoa, ao longo de toda a vida. Para isso, é necessário que os quatro pilares que referimos anteriormente se complementem e interliguem, de modo a que cada um possa retirar o melhor do “ambiente educativo” (Delors, 1998, p.87).

No mesmo sentido Roberto Carneiro (2001) refere que: “Estes quatro pilares são conceptualizados como uma rede de direitos e de responsabilidades implícitos em todo o esforço educativo, visando a preparação para uma vida de liberdade e de interdisciplinaridade”(p.49).

Caride² acrescenta a estes quatro pilares, um quinto, o da Educação Ambiental. O investigador entende que somente através do respeito pelo ambiente assente em práticas sustentáveis e responsáveis é que a Educação se torna plena.

Assim, aprender não deverá guiar-nos para um só local de destino, deverá permitir que possamos continuar essa viagem mais tarde e com maior facilidade (Bruner, 1998).

Não nos esqueçamos ainda da importância da aprendizagem ao longo da vida. Roberto Carneiro (2001) alia-se a este ideal referindo que “as fases e as pontes da educação são cada vez mais reconhecidas e cruciais” (p.49).

Aprender ao longo da vida será assim o grande objetivo da Educação que tem no seu cerne a visão da excelência e da abrangência.

Roberto Carneiro (2001, p.49) cita as palavras de Dewey (1916) quando afirma que, “aprender ao longo da vida é tanto uma forma de organizar a educação como uma filosofia da educação; não é uma preparação para a vida, mas é a própria vida”.

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem ao longo da vida será uma forma de adaptação e resposta aos desafios e às necessidades do progresso, permitindo um constante desenvolvimento pessoal, cultural, social, comunitário e profissional.

Para nós a Educação é como uma viagem que se inicia à nascença e termina com a morte.

3.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Resultante das transformações na sociedade portuguesa, a Constituição da República de 1976, instituiu princípios no que concerne ao ensino e à Educação. Com base nestes princípios é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, enunciando os seus princípios gerais através do artigo 2º.

² José António Caride (2020) numa conferência, a 13 de Fevereiro, organizada pela Universidade Portucalense.

A concretização dos princípios enunciados na Lei nº 46/86, têm vindo ao longo dos tempos a ser garantidos, no entanto, considera-se que não se encontram atingidos na sua plenitude.

Tal facto encontra-se bem patente no preâmbulo do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho, onde se pode ler: “(...) os dados disponíveis mostram que aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos vêem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo”.

Considerando que a sociedade moderna enfrenta novas e diferentes dificuldades decorre a necessidade de preparar os jovens para desafios e problemas desconhecidos, assim como, para empregos que podem ainda não existir.

Impõem-se agora à escola, a responsabilidade de desenvolver nos alunos competências e capacidades que lhes permitam resolver qualquer futuro problema, com que se deparem. O desenvolvimento de tais capacidades e competências permitir-lhes-ão, também, exercer a sua cidadania de forma responsável, crítica e independente, como seres confiantes e criativos, e para isso é necessário que aprendam de forma eficaz e significativa.

Decorrente das novas exigências impostas à sociedade, escola e alunos, foi então elaborado um novo documento legal, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, onde se encontram estabelecidos os princípios, valores e áreas de competência a que o desenvolvimento do currículo deve obedecer. No prefácio deste documento pode ler-se “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos activos” (PASEO, 2017, p.6).

Neste enquadramento, o Decreto-lei nº 55/2018, menciona algumas mudanças organizacionais. Mudanças estas decretadas, de forma a que o trabalho desenvolvido nas escolas seja enquadrado no sentido de desenvolver nos alunos “(...) competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 55/2018).

O normativo faz ainda referência a uma Escola Inclusiva ao consagrar princípios que conduzem a uma efetiva liberdade, procurando o exercício de uma “cidadania ativa e informada ao longo da vida” assente numa política educativa que garanta “a

igualdade de acesso à escola, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 55/2018).

Este decreto é considerado como uma (re)estruturação de normativos recentes, uma vez que faz referência ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), estabelecendo-se no Decreto-Lei nº 55/2018, o currículo segundo os conhecimentos e capacidades que os alunos deverão alcançar no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, referindo em diversos momentos múltiplas competências, pela transdisciplinaridade das aprendizagens. Faz referência, ainda, à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), definindo a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento como componente letiva, considerando assim a importância de uma cultura de democracia e uma “atitude cívica individual” (artigo 3º, alínea g), Decreto-Lei nº 55/2018).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, estrutura uma formação dos cidadãos assente em processos vivenciais, acreditando que não se aprende por processos retóricos ou pelo ensino transmissivo, mas sim com alunos que aprendam pela via do fazer (ENEC, 2017, p.10).

A leitura do prefácio do documento PASEO, escrito por Guilherme d’Oliveira Martins, revela uma conceção de base humanista, considerando como valores fundamentais “uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana” (PASEO, 2017, p.6).

É considerada a diversidade e complexidade de uma Educação para todos (UNESCO, 1990), nos normativos legais, criando para isso um perfil, que não estabelece “(...) qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (PASEO, 2017, p. 5).

Assim, a aprendizagem não é apenas uma questão cognitiva, é todo um processo de construção ativa do conhecimento por parte dos alunos.

Muito mais do que terminarem a escolaridade obrigatória, os alunos deverão ser capazes de tomar decisões livres e bem fundamentadas, participando nos temas que são importantes para si, de forma consciente e responsável.

No que se refere às competências estruturadas no PASEO (2017, p.12), destaca-se o “pensamento crítico e criativo”, “o relacionamento interpessoal” e o

“desenvolvimento pessoal e autonomia”. Estas competências atribuem valor às experiências vivenciadas, decidindo de forma fundamentada e inovadora, valorizando a adequação de comportamentos consoante os contextos e os momentos e baseiam-se na autoconfiança, através da reflexão crítica sobre o seu trabalho, desempenho e decisões, contribuindo para o desenvolvimento do espírito de iniciativa e autonomia.

Para que tal seja possível é necessário que todos os jovens desenvolvam um leque de combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, alinhando uma construção integrada de competências.

O documento que traduz as competências que os alunos devem desenvolver (PASEO) encontra-se alinhado com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, uma vez que este normativo faz referência a uma formação cidadã, que transmita aos adultos do futuro uma “conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (ENEC, 2017, p.1).

Perante isto, conciliar o ensino tradicional com os novos rumos da vida contemporânea e futura, não pode deixar de ser uma prioridade da classe docente, será a forma de articular e mobilizar todos os ingredientes necessários e capazes de construir o verdadeiro saber, com significado e pronto a ser utilizado em qualquer situação.

Durkheim (2001, p. 44), usa as palavras de Kant para recordar que “o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele é capaz”.

O papel do professor adquire uma importância cada vez maior, pois cabe-lhe a ele criar condições e situações de equilíbrio e adequação, propícias para um ambiente facilitador do aluno enquanto aprendiz.

4. O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA: APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS

Ao longo dos tempos, em Portugal, a disciplina de Matemática tem vindo a sofrer grandes alterações ao nível dos seus currículos escolares.

A 16 de Abril de 2013, o Ministro da Educação e Ciência, Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato, revoga o Novo Programa de Matemática do Ensino Básico criado em 2007, e substitui-o pelo Despacho nº 5165-A/2013 de 16 de abril, que entra em vigor no ano letivo de 2013/2014.

Desta liberdade pedagógica, resulta um objetivo explícito do Ministério da Educação em permitir que os professores, tendo por base a sua experiência, adequem e definam a metodologia a utilizar de acordo com os alunos. O documento faz os reajustes necessários ao programa de 2007, mantendo no essencial o seu conteúdo de forma sistematizada e organizada e retirando as indicações metodológicas específicas, de forma a dar mais liberdade pedagógica aos professores (Despacho nº 9888-A, 2013).

O Ministério da Educação considera que o antigo programa (NPMEB, 2007) era demasiado rígido quanto às indicações metodológicas, considerando que resultavam, “frequentemente de fundamentação puramente ideológica, retiram liberdade aos professores para atuarem de forma adequada perante as turmas e escolas e de acordo com a sua experiência” (preâmbulo do Despacho nº 5165-A/2013).

O Despacho nº 9888-A/2013 de 26 de julho, homologou o Programa de Matemática do Ensino Básico, agregando a si, as Metas Curriculares.

Embora várias vezes se pronunciassem contra a implementação das Metas Curriculares (nomeadamente, a Associação Portuguesa de Matemática (APM), a Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática (SPIEM)), o Ministério da Educação entende que “este documento contém já as clarificações necessárias ditadas pela experiência deste ano de aplicação das Metas Curriculares de Matemática aprovadas, tendo sido introduzidos no Programa de Matemática de 2007 os reajustes mínimos indispensáveis” (Despacho nº 9888-A/2013).

O Programa de Matemática do Ensino Básico (2013) proporciona uma interpretação clara na definição dos objetivos e sequencialidade na pirâmide dos conhecimentos e “adotou-se uma estrutura curricular sequencial, promovendo-se uma

aprendizagem progressiva, na qual se caminha etapa a etapa, respeitando a estrutura cumulativa da disciplina” (preâmbulo do Despacho nº 9888-A/2013).

Este Programa estrutura-se por Metas Curriculares, onde se encontram identificados os conhecimentos pretendidos e as capacidades a desenvolver em cada área disciplinar e ano de escolaridade. Relativamente à leitura das metas é realizado um esclarecimento no que concerne à terminologia utilizada e qual a interpretação que deverá ser realizada, “os objetivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis” (PMEB, 2013, p.1).

Neste novo documento volta-se a referir a importância de desenvolver nos alunos o gosto pela disciplina, quando considerando que a abstração é fundamental na atividade matemática, alerta para a necessidade de partir do concreto e evoluir de forma gradual, respeitando a evolução natural dos alunos, a idade e assim promover “o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico” (PMEB, 2013, p.1).

O desenvolvimento da compreensão é fator central do programa, entendendo-se que a mesma resulta (PMEB, 2013, p.1) “da ampliação contínua e gradual de uma complexa rede de regras, procedimentos, factos, conceitos e relação que podem ser mobilizados, de forma flexível em diversos contextos”, devendo o desenvolvimento desta capacidade tornar-se na primeira preocupação das escolas e dos professores tendo como intuito “melhorar a qualidade da aprendizagem da Matemática no nosso país” (PMEB, 2013, p.1).

Relativamente ao programa anterior, em que o ensino da Matemática assentava em duas finalidades, nomeadamente, “Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática, o seu desenvolvimento e o da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados” e “Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência” (PMEB, 2007, p.3), o novo programa destaca três grandes finalidades para o ensino da Matemática, nomeadamente: “Estruturação do pensamento”, “Análise do mundo natural” e “Interpretação da sociedade” (PMEB, 2013, p.2).

A visão vaga e meramente intuitiva dos conceitos matemáticos é remetida para último plano, aludindo-se à importância de um aprofundamento do estudo da Matemática. Os conhecimentos matemáticos não são importantes somente para melhorar a capacidade de argumentação e de organização do pensamento e do raciocínio, mas também, para interpretar e compreender o mundo e os seus

fenómenos e ainda para permitir a compreensão do funcionamento da sociedade, contribuindo para o “exercício de uma cidadania plena, informada e responsável” (PMEB, 2013, p.2).

O terceiro ciclo é entendido como uma fase crucial, uma vez que constitui uma etapa na formação dos alunos que alberga consolidação de conhecimentos adquiridos e capacidades a desenvolver e ainda preparação para o ensino secundário.

Decorrente dos resultados escolares, pouco satisfatórios, obtidos pelos alunos e das taxas de retenção e abandono escolar altas, assim como na procura da adequação às políticas curriculares internacionais, procura-se uma “prescrição nacional comum que harmonize a autonomia curricular das escolas e as decisões curriculares contextualizadas na procura da promoção do sucesso escolar” (Aprendizagens Essenciais, 2017, p.3).

É neste panorama que se inicia uma redefinição curricular, construindo um referencial curricular articulado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e o estabelecimento de Aprendizagens Essenciais (AE).

Perante o desenvolvimento da sociedade, é necessário um currículo que forme cidadãos para o século XXI, e para tal, é necessário substituir um acumulado de referentes, por uma reformulação global menos prescritiva e mais orientativa, seguindo a tendência internacional (Projeto Educação 2030; OCDE, 2016; Repensar a Educação, UNESCO, 2016; Resumo de Políticas, UNESCO, 2017).

Pretende-se então criar um percurso curricular que se expresse no desenvolvimento e domínio de competências gerais, sendo elas: “domínio e uso do conhecimento adquirido e construído”; “domínio de processos cognitivos de acesso ao saber”; e “a adoção de atitudes associadas às finalidades curriculares”. Estas competências deverão ser alcançadas por todos, considerando a diversidade dos alunos, assim como, os contextos sociais, culturais, históricos, tecnológicos e científicos, através de práticas pedagógico didáticas diferenciadas em cada escola e por cada professor.

A articulação com o PASEO, que se afirma como um referencial para as deliberações a adotar por decisores e atores educativos, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas, assim como, ofertas educativas, é essencial para a consecução de um conjunto intencional de “aquisições e aprendizagens” (PASEO, 2017, p.7).

O desenvolvimento do Perfil dos Alunos será construído pela integração constante de aquisição de sólidos conhecimentos, capacidade de uso de processos eficazes de acesso aos conhecimentos, capacidade adquirida da sua mobilização e apropriação de atitudes, quer ao próprio conhecimento, quer relativamente à componente social e cidadã.

Relativamente às Aprendizagens Essenciais (AE), terão de “expressar uma tríade de elementos” ao longo do desenvolvimento curricular, nomeadamente: “conhecimentos, capacidades e atitudes”, ou seja, o que os alunos “devem saber”, “os processos que devem desenvolver para adquirir esse conhecimento” e o “saber fazer” articulado (AE, 2018, pp.7-8). Assim, as aprendizagens essenciais assentam no pressuposto do que deve ou pode ser aprendido por todos.

Posto isto, abandona-se a ideia do determinismo da aptidão para, e do fatalismo social, exigindo-se a clarificação da responsabilidade do professor através da aplicação de estratégias e da escola enquanto adequação da sua organização.

As aprendizagens essenciais do ensino básico são homologadas pelo Despacho nº 6944-A/2018 de 19 de Julho, em consonância com um Currículo Nacional, homologado pelo Despacho nº 55/2018 de 6 de Julho, articulado com a Portaria nº 223-A/2018 de 3 de Agosto e com o PASEO.

Estes normativos definem e regulamentam o Currículo do Ensino Básico, princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, no entanto, sem esquecer que as suas finalidades se centram na garantia de que todos os alunos adquiram conhecimentos, desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO.

No que se refere à disciplina de Matemática, o seu ensino deve visar aprendizagens relevantes e significativas, respeitando os princípios da equidade e da qualidade (AE – 7º Ano, 2018, p.1).

A compreensão da disciplina e dos seus conteúdos é valorizada, entendendo-se que os alunos deverão adquirir capacidades que lhes permitam utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade, bem como na sua vida futura.

Na escolaridade básica, o ensino da Matemática deve, pois, proporcionar uma formação na disciplina centrada na aprendizagem que contribua para o desenvolvimento pessoal do aluno e lhe propicie a apropriação (...) de outras disciplinas ao longo do seu percurso acadêmico (...) deve contribuir igualmente para a atividade profissional por que venha a optar e para o exercício de uma cidadania crítica e participação na sociedade, com sentido de autonomia e colaboração, liberdade e responsabilidade (AE-7ºAno, 2018, p.2).

Devendo ainda propiciar a promoção do gosto pela disciplina e o conhecimento dela enquanto ciência e no papel que desempenha no desenvolvimento de outras ciências, tecnologias e outras áreas da atividade humana.

Assim, o ensino da Matemática, deverá orientar-se por duas grandes finalidades (AE-7º Ano, 2018, pp.2-3), sendo elas: “Promover a aquisição e desenvolvimento e experiência em Matemática e a capacidade da sua aplicação em contextos matemáticos e não matemáticos”; e ainda, “Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de reconhecer e valorizar o papel cultural e social desta ciência”.

Teresa Vasconcelos foi a autora da nota prévia do livro “A Matemática na Educação Básica” (1999), e nela refere a importância atribuída à aprendizagem da disciplina, quando menciona: a “Matemática é um assunto de todos e todos somos responsáveis por tornar este instrumento de organização do mundo, da vida e do quotidiano, acessível às crianças e jovens deste país” (p.6).

Pensamos não existir qualquer dúvida de que, considerando a competência matemática fundamental para a formação global de qualquer jovem, que seja então questionável que aprender Matemática, constitui um direito, senão uma necessidade básica de todos. Até porque, saber Matemática, não se destina, neste sentido, a formar matemáticos, destina-se sim, a formar pessoas que possuam cultura Matemática e que a possam utilizar e mobilizar nas mais diversas situações (Matos & Serrazina, 1996, p.23).

Saber Matemática não se encontra associada a competências de cálculo, esta é uma visão há muito ultrapassada e inadequada, uma vez que este tipo de capacidade se encontra longe de corresponder às exigências da nossa atual sociedade.

A mesma linha de pensamento defende as Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar (NCTM, 1998): “as capacidades básicas, hoje e no futuro, significam muito mais do que eficiência em cálculo” (p.78).

É claro que o cálculo é naturalmente importante, mas por si só, não promove o contacto com ideias e modos de pensar fundamentais, não promovendo a capacidade para mobilizar competências de grau mais complexo para enfrentar situações problemáticas. Ser-se matematicamente capaz, ou competente, implica não só ter os conhecimentos adequados, mas também a capacidade de os aplicar.

Poincaré (1908) citado no livro “A Matemática na Educação Básica” (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999), argumenta que se trata de “uma forte intuição associada, a um modo de pensar, o que está na base da competência matemática e não uma memória prodigiosa, com uma enorme capacidade de armazenamento de regras e de cálculos” (p.207).

Num mundo em constante evolução, é necessário que os alunos adquiram capacidades de investigação, fomentem o questionamento, construam conhecimentos, utilizem as tecnologias e sobretudo, adquiram autonomia, confiança, criatividade e imaginação, tornando-se responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, conquistando desta forma capacidade de resposta para as situações novas com que se vão deparar no futuro.

Desta forma, a Educação Matemática atende às verdadeiras necessidades dos alunos enquanto pessoas únicas, formando cidadãos competentes, abertos e preparados para a mudança e para a inovação.

O foco da aprendizagem centra-se no uso de competências e não na aquisição de conhecimentos (Abrantes et al., 1999), somente assim, podemos considerar alguém como “matematicamente letrado” (p.19). Neste sentido, Abrantes et al. (1999), defendem que ser-se “competente matematicamente é essencial para todos, pelo papel importante que desempenha na interpretação de variadas situações e na resolução de diversos problemas” (p.36).

Também João Pedro da Ponte (2003) reconhece o importante papel desempenhado pela competência ao nível da Matemática, uma vez que a mesma “serve para promover o desenvolvimento das crianças e dos jovens, estimulando uma maneira de pensar importante para a vida social e para o exercício da cidadania” (p.37).

Da mesma forma Abrantes et al. (1999) exemplificam o exercício prático de competência matemática, de um modo extremamente peculiar e interessante até, alertando para o facto de a mesma não se limitar a cálculo ou raciocínio, mas ao facto da interpretação e comunicação desempenhar um papel fulcral na vida quotidiana

quando referem: “Quando nos procuramos orientar numa cidade ou queremos dar alguma explicação sobre um mapa, a sensibilidade para ver relações geométricas e pensar com base nessas relações faz parte de uma competência matemática básica” (p.39).

Posto isto, encontram-se agora abordados todos os documentos normativos que defendem a necessidade da aquisição de aprendizagens e competências de nível mais complexo e articulado, que permitem a aplicação, a todas as escolas, do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), no ano escolar 2018/2019.

O PAFC é um projeto que visa a promoção de melhores aprendizagens, permitindo o desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a escola, os alunos e os professores, como o centro de todo o processo, permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (ME - PAFC, 2017).

Ariana Cosme (2018) refere, no relatório que coordenou, relativo ao Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida no ano escolar 2017/2018, que o projeto deverá ser entendido “como uma oportunidade de construir uma Escola culturalmente significativa, socialmente inclusiva e politicamente congruente com os valores próprios das sociedades democráticas” (p.44). Refere ainda, que dado o contexto educativo em que nos encontramos, marcado por certezas e incertezas e ainda por promessas, devemos repensar e analisar a conjuntura de acordo com os desafios e exigências, nunca esquecendo as zonas negras, mas também os aspetos promissores (Cosme et al, 2018).

Neste relatório as iniciativas e o empenho das escolas e dos professores foram valorizados. No entanto, reconhecem-se três problemáticas: “a avaliação das aprendizagens”, “os projetos de articulação interdisciplinares” e “as estratégias e dispositivos relacionados com a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos” (Cosme et al, 2018, p. 72).

Da mesma forma, no Relatório PAFC (2018), coordenado por Ariana Cosme, são elaboradas recomendações, todas elas baseadas no acompanhamento de especialistas na matéria, particularmente, no desenvolvimento de iniciativas referentes à avaliação, interdisciplinaridade e em espaços de produção de saberes e de reflexão.

Em Dezembro de 2018, o Ministério da Educação, constituiu uma equipa, para analisar o ensino da Matemática assente no novo currículo. Este grupo, coordenado por Jaime Carvalho e Silva, da Universidade de Coimbra, elaborou vinte e quatro recomendações, entre elas a “elaboração de um currículo de Matemática para todos

os ciclos de escolaridade” que “deverá substituir todos os programas de Matemática, em particular o programa e as metas curriculares em vigor”, aprovadas pelo Ministro da Educação à data, Nuno Crato, “e as aprendizagens essenciais que deles decorreram”, aprovadas pelo Ministro da Educação Tiago Brandão Rodrigues³.

Os especialistas defendem que o novo currículo deverá ser elaborado segundo as orientações curriculares de países onde os seus alunos apresentem sucesso a Matemática.

Dever-se-á, primeiramente elaborar um currículo nacional, definindo um “núcleo comum para todos os alunos” e depois a nível local, as escolas detalharem e complementarem-no “atendendo às especificidades dos contextos”³.

Defendem ainda que o currículo deve ser pensado por ciclos e não por ano de escolaridade, defendendo uma prática de avaliação formativa nas aulas de Matemática.

Filipe Oliveira³, Presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática, em entrevista ao Jornal Público (2019) reconhece que a situação atual é “insustentável”, independentemente de serem “revogadas as aprendizagens essenciais” ou “se mantenham os programas e metas curriculares que estão em vigor”.

Também Lurdes Figueiral, Presidente da Associação Portuguesa de Matemática, entende que se deve avançar para um novo currículo nacional que seja “coerente e progressivo”, descansando os mais preocupados quando refere que “nunca se parte do zero, porque há sempre muito trabalho já feito”³.

Jaime Carvalho³ remata, que se os programas e metas aprovados pelo Governo, desempenhando Nuno Crato, o cargo de Ministro da Educação, são extensos e exigem um nível de abstração por parte dos alunos “precoce e sem paralelo”, as aprendizagens essenciais do Ministro Tiago Brandão, numa tentativa de selecionar conteúdos, “não estão a resolver o problema”.

Assim, sublinha-se a primeira das vinte e quatro recomendações, elaboradas por Jaime Carvalho, que remete para a “elaboração urgente de um currículo de matemática para todos os ciclos de ensino”, que substitua a “profusão de documentos curriculares nacionais díspares que atualmente coexistem”³.

³ Notícia publicada em <https://zap.aeiou.pt/novo-curriculo-novas-metas-peritos-recomendam-ensino-da-matematica-comece-do-zero-268133>, consultado a 20 de Fevereiro de 2020.

Parece-nos, hoje, indiscutível que algo terá de mudar. Perante os resultados do último relatório TIMSS 2019 (2020), verifica-se que houve retrocesso relativamente às aprendizagens dos alunos em Matemática, algo que não acontecia há um quarto de século (desde 1995). Ora, após tanto investimento público aplicada na disciplina, parece-nos indiscutível, que de facto, algo não está a resultar.

Opinião idêntica, tem João Costa, atual Secretário de Estado Adjunto e da Educação, que publicamente referiu que após um enorme investimento concretizado através de medidas de promoção de sucesso, não houve impacto positivo quanto aos resultados e por isso mesmo, é urgente que os programas sejam reformulados, na procura do equilíbrio “entre conteúdos, aquilo que se aprende, e a aplicação desse conhecimento”⁴.

Parece-nos crucial a importância da aquisição de competência matemática, comportando, desta forma (Ponte, 2003) “a capacidade de entender a linguagem matemática usada na vida social e a capacidade de usar de um modo matemático de pensar em situações de natureza pessoal, recreativa, cultural, cívica e profissional” (p.38).

Por outro lado, sabemos que a Matemática desempenha um papel cada vez mais importante na sociedade, e que o ensino desta disciplina a um número cada vez maior de alunos resulta do facto de se considerar que ser-se matematicamente competente é crucial no desempenho de inúmeras profissões, bem como, para o desenvolvimento enquanto pessoa.

Face a esta importância notória, a Educação Matemática e o seu currículo deverá atender às necessidades dos alunos, formando cidadãos competentes, criativos, abertos à inovação e preparados para a mudança, mas deverá também, atender às dificuldades sentidas por esses mesmos alunos ou outros permitindo-lhes progredir dentro da sua individualidade.

Ponte (2003) entende, que para tal os alunos devem ter acesso a experiências significativas e reais, “lidando com situações e ideias matematicamente ricas e usando conceitos matemáticos na interpretação e modelação de situações da sociedade actual” (p.51).

⁴ João Costa, em entrevista dada ao Jornal Diário de Notícias a 8 de Dezembro de 2020. Notícia publicada em <https://www.dn.pt/pais/governo-prepara-se-para-introduzir-mudancas-na-matematica-13116982.html> e consultada a 9 de Dezembro de 2020.

Considerando as orientações metodológicas (conteúdos, capacidades e atitudes) e encarando, que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve à volta de três vértices, “aluno, professor e conhecimento matemático”, competirá ao professor o árduo papel de definição e organização do trabalho a apresentar aos alunos (Guimarães, 2003, p.96).

Será importante, que o professor “não se foque em demasia na Matemática que deve ensinar e se esqueça da Matemática que pretende que os alunos aprendam” (Matos & Serrazina, 1996, p.22).

Mantendo sempre presente que “aprender resulta sobretudo de fazer e de refletir sobre esse fazer” (Ponte, 2003, p.41), para tal é necessário investimento, uma vez que aprender requer resiliência, perseverança e sobretudo vontade e motivação para tal.

Compete ao professor criar as condições necessárias para que tal suceda, criando desafios, diversificando situações de aprendizagem, contextos em que se desenvolvem, tirando partido dos mais variados instrumentos que a evolução tecnológica nos forneceu, ou seja, assumindo-se como um professor do século XXI, com a conceção de que “todos os alunos podem ter sucesso na Matemática, ainda que o sucesso, possa não ser o mesmo em todos os casos” (Guimarães, 2003, p.94).

A imagem do professor adquire uma nova perspetiva (APM, 1988) onde se defende uma mudança de atitude “deixando de ter meramente o papel de fornecedor da informação para passar a ser também um organizador das actividades, um facilitador da aprendizagem, um dinamizador do trabalho, um companheiro de descoberta” (p.57).

CAPÍTULO 2 - INSUCESSO ESCOLAR

1. INSUCESSO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Paulo Freire, 1989, pp.31-39).

A problemática do insucesso na escola e respetivamente no processo educativo dos alunos é preocupante, sendo um assunto abordado por muitos, pelas implicações que decorrem de tal situação. Implicações estas que afetam os alunos e a sua família, a escola e a Educação em geral.

São inúmeras as entidades que realizam estudos sobre esta problemática, dos quais podemos citar como exemplo: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), o Portal Infoescolas (Estatísticas de escolas, regionais e nacionais), o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, entre muitos outros.

Ao analisar o insucesso escolar, verifica-se que lhe são atribuídas várias e múltiplas interpretações.

O conceito de insucesso escolar, em Portugal, atribuído pelo Ministério da Educação, é traduzido pelo não desenvolvimento das aprendizagens definidas e expectáveis, de acordo com o ano de escolaridade, sendo assim, o critério oficial para definir insucesso escolar o da 5ª reprovação (Martins, 1993; Benavente, 1999).

Benavente (1999) reuniu palavras como “reprovação”, “atraso”, “repetência”, “abandono”, “desperdício”, “desadaptação”, “desinteresse”, “desmotivação”, “alienação” e “fracasso”, para designar insucesso escolar.

Por sua vez, Martins (1993) realiza o mesmo tipo de associação referindo que “qualquer entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objetivos propostos ou isso não acontece no tempo previsto” (p. 10).

De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, no seu artigo 29º, ponto 1, relativo à transição e retenção, podemos ler o seguinte: “Progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as aprendizagens para cada ciclo de ensino” e ainda no ponto 2, do mesmo artigo, “caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas (...) determina a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade”.

Da mesma forma, na Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto, que regulamenta o Decreto-Lei nº 55/2018, no seu artigo 32º, ponto 5, menciona que “a decisão de transição e de aprovação, em cada ano de escolaridade, é tomada sempre que (...) considerem que o aluno demonstra ter adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades e atitudes para prosseguir com sucesso os seus estudos”.

O insucesso escolar, caracteriza-se então, pelo baixo rendimento escolar dos alunos, que por alguma razão, não alcançaram resultados satisfatórios, de nível três ou superiores, não atingindo os objetivos desejados no final de um período de tempo, e por consequência, reprovaram.

Pires, Fernandes e Formosinho (1991), referem que o insucesso escolar é “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovação escolares verificadas no final dos anos letivos” (p.187).

A definição informativa dada pelo Ministério da Educação à Unidade Europeia da Rede Eurydice (1995), refere que, “em Portugal, entende-se o insucesso escolar como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (p.47).

São vários os indicadores de insucesso relativamente ao panorama português: os resultados dos exames nacionais; os resultados obtidos nas provas de aferição e os seus relatórios individuais e de escola; as taxas de retenção e de abandono escolar lançadas pelo Ministério da Educação; o recentemente relatório PISA (realizado em 2018 e lançado em 2019) relativo aos resultados alcançados pelos alunos portugueses comparativamente à média da OCDE; e o relatório TIMSS (lançado em 2020) que dá conta de uma quebra na tendência de melhoria nos resultados desde 1995.

Relativamente à atribuição da responsabilidade do insucesso escolar, as posições são díspares: por um lado para os professores, a responsabilidade reside nos alunos, que não estudam, têm falta de bases/pré-requisitos, não se empenham na superação das dificuldades, ou até mesmo, poderá derivar do mau funcionamento das estruturas educativas (Ponte, 2003; Reis, 2003; Carvalho, 2001; Abrantes et al, 1999);

por outro para os alunos e respetivas famílias, a responsabilidade recai nos professores e na escola, que não apoiam os seus filhos, ou deriva da incompetência do professor para ensinar (Machado, 1994; Felouzis, 1999).

Assim, Machado (1994, p.14) refere que “a classificação torna-se, então, o objetivo por excelência e o núcleo de convergência de toda a actividade escolar e fonte privilegiada de tensões e pressões entre os vários intervenientes directos e indirectos no acto avaliativo”.

A realidade é que se os alunos não alcançam os objetivos definidos, é sinónimo de que algo falhou, não sendo prioritário saber quem falhou, mas sim, o que falhou e como superar as dificuldades sentidas e melhorar a ação educativa prestada.

O insucesso escolar, para além de ser um problema pessoal, é também um problema social, uma vez que implica desqualificação, comprometendo a vida profissional e, por conseguinte, o desenvolvimento da sociedade.

Pacheco (1995, p.21) também considera que a avaliação desempenha, entre outras, uma “função social”, que possui uma dupla vertente “formação/certificação” e “selecção/hierarquização”, sendo “através desta avaliação que se verifica se o cidadão atingiu ou não”, as “concepções e os valores sociais fundamentais, expressos, na LBSE e nos objectivos do ensino básico”. Ao referido acrescenta ainda:

A avaliação, é o barómetro do sucesso ou do insucesso (...) e corresponde plenamente a um desafio económico, imposto pela reputação social do mercado do trabalho que sempre distinguiu o princípio meritocrático, ou seja, o sucesso alcançado na escola, o que leva a este aforismo: vales tanto quanto sabes (Pacheco, 1995, pp. 132-133).

Esta ideia é corroborada por Machado (1994, p.14) referindo que “o insucesso escolar repercute-se hoje de forma flagrante no insucesso social”.

Mas, será a escola quem define o sucesso e o insucesso? A verdade, é que é a escola quem define os seus critérios e procedimentos de avaliação e por isso constrói a sua representação do sucesso escolar. A escola possui autonomia, para a construção dos seus critérios de avaliação e os professores possuem, alguma autonomia na interpretação dos referidos critérios, o que implica que a escola pode determinar, de certa forma, o grau de exigência relativamente ao aproveitamento do aluno.

Esta perceção é confirmada por Felouzis (1999) referindo que os juízos docentes exprimem-se nas notas atribuídas aos alunos. Quando se examinam essas

avaliações, “somos atingidos pelos valores que elas põem em prática”, porque as mesmas, “exprimem critérios de juízo e de definição de excelência escolar esperada” (Felouzis, 1999, p.78). Também Pacheco (1995) é da mesma opinião, dado que, embora a avaliação esteja regulada normativamente, “pela sua natureza, é sempre um processo subjectivo” (p.29).

Ao avaliar os alunos, o professor tem de partir de critérios, para recolher e processar a informação que, por mais objectivos que sejam, não deixarão de contemplar a subjectividade, dado que o resultado é uma construção pessoal mediada pelos valores, crenças, atitudes e esquemas práticos dos professores (Pacheco, 1995, pp.68-69).

Os normativos legais que regulamentam a avaliação, apelam a diferentes rubricas de avaliação, ao saber interdisciplinar e à valorização de diferentes áreas de competências. No entanto, o que se verifica é uma insistência na instrução, avaliada por testes, que têm como finalidade guiar o professor na atribuição de um nível avaliativo que constituirá o barómetro do sucesso escolar do aluno (Cosme et al., 2018).

A avaliação de competências, capacidades e atitudes dos alunos nas várias áreas disciplinares, traduz-se na atribuição de um nível de desempenho representativo da avaliação baseada em critérios, que por vezes, somente avaliam resultados obtidos e não os processos.

Como a finalidade deste trabalho se relaciona com o insucesso, o conceito de insucesso escolar que será utilizado, num sentido muito restrito será o de insucesso na instrução, medido pelo número de negativas ou de reprovações.

Poderemos encontrar a mesma definição em Machado (1994, p.13), onde menciona que “o patamar mínimo da passagem de ano constituía o critério fundamental do sucesso escolar”.

No mesmo sentido Felouzis (1999, p.76) refere: “é através das notas e apreciações dos docentes que o aluno é julgado (...) esses juízos, considerados a maior parte do tempo o reflexo das competências efectivas dos alunos”.

Também Pacheco menciona:

A ideia subjacente ao regime de avaliação dos alunos é a da progressão por ciclo (...) apresentando-se, por isso, como dado novo a retenção (...) quando a avaliação sumativa revelar um grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas (...) presumindo-se que o aluno revela grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas quando obtenha nível inferior a 3 (Pacheco, 1995, p.48).

Contudo, tendo presente as palavras de Kipling (2003) que comparava o poder das palavras, utilizadas pelos indivíduos, a uma poderosa droga e neste sentido as apreciações realizadas pelos professores raramente se referem apenas “ao nível escolar, mas também sobre o aluno” (Felouzis, 1999, p.77), isto porque é “através das notas e apreciações dos docentes que o aluno é julgado e se julga a si próprio mais ou menos bom” (Felouzis, 1999, p.77).

No sentido de relativizar “a sanção muitas vezes abrupta da nota” são elaboradas apreciações onde se incluem “encorajamentos e apelos à ação e ao esforço” (Felouzis, 1999, p.77).

Nesta linha de pensamento, será de evitar associarmos o insucesso e a Matemática, pois provavelmente criamos um conceito que provocará repulsa, apatia e até desinteresse. Esta ideia é validada por Ponte (2003, p.54) alertando para a necessidade da criação de “uma imagem positiva de empenho concertado dos principais actores em mudar o panorama do ensino desta disciplina é um passo essencial, sem o qual não se vislumbra nenhum progresso”, considerando que esta ciência tem muito para oferecer, não a ciência “autoritária, dos dogmas, das humilhações e dos castigos”, mas a “Matemática das relações e das descobertas”.

É factual, que as dificuldades dos alunos em aprender Matemática é uma crença coletiva, e por isso, o insucesso é o seu habitual parceiro, permitindo que o aluno e os seus pais se desresponsabilizem do processo de ensino e aprendizagem, dificultando exponencialmente a ação dos que se esforçam para contrariar este mito.

Por fim aludimos ao seguinte, em 1987, foi realizado em Braga, um Seminário, pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, tendo Maria Barros levantado a questão sobre a ideia da irreversibilidade do insucesso em Matemática. Afirmando esta autora (Barros, 1988), que “a Matemática é uma das causas de prejuízo para o mundo e, em particular, em Portugal” (p.161), reforçando a ideia de que a situação do insucesso na disciplina não se justifica, uma vez que as crianças são aprendizes inatas. Como tratamento para a situação, refere Barros (1988) que “o fenómeno do insucesso, nomeadamente na disciplina de Matemática, é reversível, desde que se invista decididamente no desenvolvimento curricular, na formação de professores e na investigação educacional”(p.163). Nós acrescentaríamos ainda, o investimento em mais programas de promoção de sucesso escolar, sem esquecer o que Augusta Neves (2005), menciona, “a aprendizagem passa sempre por um esforço individual que nenhum professor ou explicador pode substituir”(p.18), facto este corroborado por Queiró (2003). Segundo Queiró (2003), “A Matemática é impiedosa perante a preguiça”

(p.134), sendo o uso deste simples adjetivo, o único responsável pelo grande insucesso da Matemática. A progressiva desvalorização do esforço, empenho e trabalho no ambiente que rodeia esta disciplina, somente contribui para maus resultados, dado que esta ciência é “muito sensível ao afrouxar do esforço continuado” (Queiró, 2003, p.135).

2. PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (PIPSE, TEIP, PMSE E PNPSE)

O problema do insucesso escolar é longo e inclui várias causas. As políticas educativas criadas tentam combater esta situação, através da criação de medidas de promoção de sucesso educativo que visam assegurar o cumprimento, com sucesso, da escolaridade obrigatória, mas têm vindo a mostrar-se descontextualizadas e inadequadas, impelindo os alunos para a exclusão e para o insucesso, traduzindo-se em reprovações, repetências e mais grave, abandono (Roldão, 1999).

O padrão escolar é pré-formatado para a generalidade dos alunos, mas não se encontra preparado para responder a todos os que o frequentam (Roldão, 1999). A aula é dada para todos como se fossem um só, desrespeitando por completo a individualidade de cada estudante (Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2008).

A situação agudizou-se exponencialmente em 2009, através da Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, que promulga a obrigatoriedade de frequência escolar até aos 18 anos de idade.

Perante tal situação, o Ministério da Educação Implementou Programas de Promoção do Sucesso Escolar, com medidas que nada mais são do que “estratégias de melhoria das aprendizagens de todos e cada um dos alunos” (Verdasca et al., 2019, p.3). As estratégias têm como intuito proporcionar aos alunos a aquisição de aprendizagens e superação de dificuldades que lhes permita concluir a escolaridade na altura certa. No entanto, as mesmas têm-se revelado insuficientes, não permitindo que as referidas aprendizagens a adquirir se revistam de “saberes, competências, atitudes e comportamentos necessários à vida em sociedade” (Verdasca, 2018, p.1) e como consequência: “são excluídos todos os alunos que não se integram na norma” mantendo-se o “ciclo vicioso” de manter um “tipo turma em que todos sejam suficientemente semelhantes” (Roldão, 1999, p.32).

Posição semelhante adota Neto-Mendes (2004) quando refere que embora a propensão seja para a mudança, a partir da abertura do currículo e do apelo à colegialidade entre docentes de modo a proporcionar aos alunos ofertas educativas multidisciplinares e interdisciplinares, a verdade é que existem, ainda, demasiados indícios da típica escola, ou seja, alunos agrupados em turmas (homogeneidade), com um número de alunos padronizado, conduzindo os professores a atuarem de forma tendencialmente individualista, com o processo de ensino e aprendizagem a

desenrolar-se em espaços estruturados, o que induz numa pedagogia centrada essencialmente na sala de aula, sob a orientação de um só professor.

De acordo com Neto-Mendes e Costa (2007): “é interessante notar as medidas adotadas, nos últimos 20 anos”, para “combater o insucesso escolar”, para “promover o sucesso educativo”, para “promover a educação para todos”, para “promover a escola inclusiva”: “PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”; “PETP – Programa Educativo Para Todos”; “TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”; as medidas de contratualização através do “rendimento mínimo garantido”; “PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação”; “CEF – Cursos de Educação e Formação”, entre outras, [...] (p. 130). Aos programas identificados pelo autor poderíamos acrescentar o lançado em 2009, pelo Ministério da Educação (ME), Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) e em 2016, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE).

O primeiro programa implementado para combater o insucesso escolar e o abandono precoce, foi o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) e remonta a 1987. A sua prioridade foi combater o insucesso e o abandono escolar nos primeiros ciclos de escolaridade básica inicialmente em zonas desfavorecidas. O programa propunha-se a reduzir o insucesso e a melhorar a qualidade da Educação:

(...) assumiu como tarefa de elevada prioridade o combate ao insucesso escolar, com especial relevo para os ciclos iniciais de escolaridade básica, particularmente nos meios sócio-culturais desfavorecidos (...) procura uma renovação da relação ensino-aprendizagem, para assunção de novos papéis, no âmbito da gestão escolar (...) (PIPSE, Diário da República nº 230, II Série, 6 de Outubro de 1989).

Em 1996, são criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), constituindo mais uma medida de combate ao abandono escolar e exclusão social, para escolas inseridas em zonas carenciadas económica, social e culturalmente.

Este projeto visa a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação, segundo o Despacho nº 147-B/96 de 1 de Agosto. Na base do programa encontra-se a promoção da igualdade de acesso e de sucesso educativo de todos os alunos, em especial daqueles em situação de risco de exclusão social e/ou escolar:

(...) os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas sociais e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socioeconómica, o sucesso educativo é muitas vezes reduzido (Despacho nº 147-B/96).

Parece-nos essencial reconhecer que a escola é um lugar único de aprendizagem, no entanto, não é perfeito e, neste sentido, parece-nos adequado lembrar o que se encontra escrito por Margarida Soares, em 2009:

É preciso dar menos importância às grandes visões com base em estatísticas e valorizar as singularidades das instituições e dos processos numa mesma escola. (...) nem todos os alunos têm sucesso, no entanto, cada aluno é um caso, cada aluno corresponde a uma biografia que é singular. As mesmas situações não têm os mesmos resultados com todas as pessoas, nós precisamos perceber quais são os mecanismos que estão na origem destas singularidades (p.12).

As problemáticas amontoam-se e as tentativas de superação emanam, é o caso do Programa Mais Sucesso Escolar, que resulta de uma experiência realizada, e que é lançado pelo Ministério da Educação por Despacho nº 100/2010 de 5 de Janeiro, sob o comando da então Ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Este programa visa combater o insucesso escolar e prevenir o abandono escolar dos jovens. Assim, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) resulta dos projetos da Escola Secundária com 3º ciclo Rainha Santa Isabel, com o modelo TurmaMais e do Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, com o modelo Fénix, que fazendo uso da sua autonomia de gestão pedagógica criam dois projetos de intervenção. Estes projetos de intervenção mobilizam-se recorrendo a diferentes estratégias pedagógicas, reorganizando tempos e espaços de aprendizagem, com o objetivo de ajudar os alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem.

Em 2016, em Resolução de Conselho de Ministros nº 23/2016 de 11 de abril, cria-se o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), cuja finalidade consiste em “promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” (Resolução Conselho de Ministros nº 23, 2016).

Considerando o sucesso do Programa, uma vez que alcançou o objetivo de redução para metade das taxas de insucesso escolar no ensino básico e tendo em conta a necessidade de continuidade das estratégias implementadas de forma a consolidar o compromisso sócio educacional, foi decidida a continuidade desta Equipa de Missão (EM-PNPSE) por mais dois anos, pela Resolução de Conselho de Ministros nº 135/2019 de 14 de Agosto: “Os resultados evidenciam uma significativa redução das taxas de retenção e a diminuição das assimetrias entre as escolas (...)” (RCM nº 135, 2019).

Considerando que a promoção do sucesso educativo é um desafio constante e reconhecendo o sucesso atingido pelo PNPSE, o Governo entende prorrogar a duração desta estrutura definindo objetivos acrescidos e ambiciosos, nomeadamente:

(...) progressiva redução das taxas de retenção e abandono escolar (...) melhoria da qualidade das aprendizagens na área do Português nos primeiros anos de escolaridade e das competências básicas de literacia e numeracia aos 15 anos (...) formação contínua de qualidade de professores, formadores e tutores (...)(Resolução de Conselho de Ministros nº 135).

Este programa tem como lema “Sucesso escolar, a condição natural da escola” (Verdasca, 2018, p.3). Associado a este lema, tem ainda uma responsabilidade sócio educacional alargada, onde se incluem a “conceção de políticas educativas contextualizadas e da produção de conhecimento científico e pedagógico sobre as condicionantes e fatores preditores do sucesso escolar nas suas múltiplas dimensões” (Verdasca, 2018, p.3).

Neste sentido, as escolas e a respetiva comunidade, são o centro de todas as decisões estratégicas, que têm como intuito a promoção do sucesso escolar, considerando “

(...) que são as escolas e comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem melhor está preparado para conceber medidas e estratégias de ação, pensadas ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos (Verdasca, 2018, p.1).

O Programa encontra sustentação nos seguintes princípios:

a. A criação de um vasto compromisso social sobre o desígnio natural do processo de escolarização, da função social da escola e do estabelecimento do sucesso como meta a atingir (...) b. O envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa (...) c. A criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção (...) d. A promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce (...) e. A dinamização de um programa de formação contínua (...) f. O Acompanhamento e supervisão das estratégias locais (...) g. A produção de conhecimento científico sobre o sucesso escola (...) h. A avaliação periódica do Programa (Verdasca et al., 2019, pp.39-40).

Neste sentido, o Programa possui como base concetual e estratégica cinco pontos, nomeadamente: “criação de uma visão integrada para a promoção do sucesso escolar; planos de ação estratégica”; “formação contínua de docentes”, “foco da ação pedagógica das escolas nos compromissos nacionais e processos de auto-regulação” e “liderança pedagógica das escolas na territorialização das políticas educativas” (Verdasca et al, 2019, p. 2), tudo isto desenvolvido em consonância com outras entidades, como podemos constatar no Relatório PNPSE 2016/2018 (2019):

(...) as escolas foram desafiadas a assumir a liderança pedagógica na definição de medidas de política educativa territorializadas desenvolvidas em convergência e complementariedade com os planos de formação dos CFAE e os PIICIE dos seus Municípios e CIM/AM, numa relação progressiva de interdependência em prol da promoção do sucesso educativo (Verdasca et al., 2019, p.3).

O esforço colaborativo e cooperativo, criam o incentivo para que os atores educativos, realizem ajustes, procurando soluções para as vulnerabilidades encontradas, definindo localmente Planos de Ação Estratégica (PAE), que incluem Planos de Formação para a operacionalização das necessidades de formação.

O PAE instituído permite a estruturação e operacionalização das medidas de concretização dos objetivos e prioridades dos Projetos Educativos, desenhados para superar vulnerabilidades identificadas e potenciar a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Considerando que o sucesso escolar é “plural, multidimensional” (Verdasca, 2018, p.3), assim como os constrangimentos sentidos pelas escolas torna-se muito difícil a colocação em prática de processos eficientes de promoção do sucesso, face à “heterogeneidade cultural e socioeconómica dos seus públicos” (Verdasca et al., 2019, p.44). No entanto, a equipa que gere o PNPSE considera as escolas as melhores posicionadas para elaborarem planos e estratégias de superação de dificuldades e promoção do sucesso: “O PNPSE lançou um repto às escolas para que refletissem sobre as suas fragilidades documentadas por forma a liderarem a conceção de planos de ação estratégica como respostas aos problemas detetados, integrando nessas soluções parcerias territoriais locais” (Verdasca et al., 2019, p.44). Assim, o PAE é o resultado da análise e reflexão profunda, acerca dos pontos fortes e fracos da escola, adaptando recursos e definindo estratégias de superação e prevenção de dificuldades, promovendo o sucesso e a qualidade da Educação.

A vertente da sustentabilidade do PAE, terá por base a rentabilização de recursos internos, avaliação contínua do impacto das medidas e resultados escolares dos alunos. De acordo com as palavras de Verdasca (2018), “sem bons diagnósticos, não há boas terapêuticas” (p.5).

A elaboração e implementação dos PAE é acompanhada de elaboração de Planos de Formação que em articulação entre Diretores e CFAE os colocarão em prática de modo a apoiar as necessidades mencionadas pelas escolas.

O programa PNPSE adotou os resultados alcançados nas provas de aferição no 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, como modo de aferição de resultados e

compromissos. Implementou o uso de simuladores, que têm como função contextualizar cada Agrupamento de Escolas, face aos compromissos PNPSE. Os simuladores projetam os compromissos que cada escola tem de cumprir, tendo em conta o histórico da própria instituição.

Decorrente do uso dos simuladores a Equipa de Missão coordenada por José Verdasca retira uma conclusão:

A criação, implementação e apropriação dos simuladores PNPSE de resultados e projeção de compromissos e de projeção contextualizada à turma levou à consciencialização das Escolas acerca dos compromissos nacionais assumidos para a melhoria das taxas de transição e de qualidade do sucesso escolar, enfatizando o respeito pelas diferenças de contexto das turmas (Verdasca et al., 2019, p.139).

Parece-nos importante referir que em parceria com o Programa Nacional de Promoção de Sucesso Escolar (PNPSE), foi implementado em 2018 o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de Julho, mais tarde alterado pela Lei nº 116/2019 de 13 de setembro, aplicável a todos os alunos. Trata-se de um documento onde se estabelecem os princípios e normas que garantem a inclusão de todos os alunos.

Este novo diploma aplica-se agora a todos os alunos e não somente aos alunos com necessidades educativas especiais. Baseia-se na diferenciação pedagógica e destina-se a todos os alunos, garantindo a equidade e igualdade de oportunidades, quer exista um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem permanente e específica, quer seja de caráter temporário.

Tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), é garantia de equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão, permitindo a aprovação e transição no sistema educativo, através da implementação de medidas de suporte à aprendizagem. Este normativo apresenta-se como um apoio às escolas que reconhecem a diferença e a diversidade dos seus alunos como uma mais-valia. No entanto, é necessário que as instituições encontrem processos adequados para lidar com essas diferenças, “adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 54/2018). Assim, é necessária uma ação assertiva dos profissionais, nomeadamente docentes, psicólogos, educação especial, entre outros, enquanto partes intervenientes na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Este documento aplica-se a todos os alunos, através de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de

acordo com as necessidades de cada aluno, “afastando-se a concepção de que é necessário categorizar para intervir” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 54/2018).

Este Decreto foi regulado definindo que “a implementação destas medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas” (Decreto-Lei nº 54/2018, Capítulo II, artigo 6º, ponto 3).

Para o efeito é criada, em cada escola, uma equipa multidisciplinar que tem por competência a condução do processo de identificação e avaliação dos alunos que necessitam de apoio face às suas dificuldades, assim como a identificação das medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem desses alunos, e ainda, a avaliação da eficácia, após aplicação das mesmas. Esta equipa é constituída por elementos fixos, podendo integrar elementos variáveis, figuras essas portadoras de competências especializadas, que têm como intuito apoiar a equipa na explicitação dos problemas do aluno e na seleção, implementação e avaliação de medidas que promovam o sucesso da intervenção e como consequência, o sucesso do aluno.

Deve então ser criado um Centro de Apoio à Aprendizagem, em substituição da Unidade Especializada, como espaço “dinâmico, plural e agregador de recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 54/2018).

Os Encarregados de Educação veem o seu envolvimento mais valorizado, uma vez, que lhes são conferidos direitos e deveres conducentes a todo o processo educativo dos seus filhos ou educandos.

Este documento de Educação Inclusiva, encontra-se assente numa diversidade de princípios orientadores, nomeadamente: “educabilidade universal; equidade; inclusão, personalização, flexibilidade; autodeterminação; envolvimento parental e interferência mínima”; cujas “linhas de atuação integram um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais”, dando resposta “à diversidade de necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, procurando a equidade, igualdade de oportunidades e progressão” (artigo 3º, Decreto-Lei nº 54/2018).

Da implementação de medidas seletivas e/ou adicionais é elaborado um relatório técnico-pedagógico, que tem por finalidade ser o documento que fundamenta as ações estabelecidas e desenvolvidas. Sempre que os alunos necessitem de adaptações

curriculares significativas, este relatório é acompanhado de um Programa Educativo Individual (PEI), que integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, assim como identifica as estratégias de ensino e as adaptações a realizar no processo de avaliação do aluno (Decreto-Lei nº 54/2018, artigo 24º, ponto 1).

Tendo por base um cenário que implica a diversidade, o que se pretende, é apoiar todos os alunos no seu desenvolvimento e proporcionar a todos a aquisição de competências que lhes permitam o exercício de uma cidadania ativa, informada, autónoma e responsável.

PARTE 2

1. ESTUDO EMPÍRICO

Temos como propósito para este capítulo, apresentar a metodologia utilizada, esclarecer sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados e por último, elaborar a caracterização do contexto em que o estudo se realizou.

De um modo geral, o estudo a desenvolver obedece a critérios gerais que validam a sua qualidade, segundo Goetz e LeCompte (1984, citados por Ponte, 2006, p.17), são eles: “Adequação”, pois é importante e necessário face às necessidades de promover o sucesso escolar para todos os alunos e a melhoria da qualidade de ensino nas escolas; “Clareza”, dada a necessidade de compreender todo o contexto e factos envolvidos na investigação, o relato que se faz dele é essencial; “Caráter completo”, de modo a evidenciar todas as componentes envolvidas, desde o início ao fim da investigação, promovendo uma reflexão e compreensão adequadas; “Credibilidade”, de modo a ser válido e fidedigno. A validade assenta na precisão dos resultados e a fidedignidade assenta na recolha e análise de dados, ou seja, nos instrumentos usados para recolher a informação, que uma vez repetidos apresentam as mesmas conclusões”; e “Significado”, decorrente da formulação do problema e do modelo geral do estudo. A investigação deverá atender a estes critérios de modo a validar o trabalho elaborado, considerando a necessária interligação entre todos, nem valorizando, nem desvalorizando nenhum deles, todos são igualmente importantes.

De pouco serve uma investigação que se apresenta como muito credível mas cujo problema é irrelevante, que é incompreensível, que está gravemente incompleta ou que é desadequada em relação ao problema proposto tal como de nada serve, igualmente, uma investigação que satisfaz esses critérios mas não é minimamente credível (Ponte, 2006, p. 19).

A realização de uma investigação exige, por parte de quem investiga, o cumprimento de princípios éticos. O investigador, voluntariamente, obriga-se a respeitar, informar e garantir o direito de sigilo sobre todos os envolvidos na investigação. O investigador terá também de ter uma atitude ética no que se refere ao respeito, honestidade, e responsabilidade de tudo o que lhe é cedido, informado ou até mesmo confidenciado, garantindo a confidencialidade e anonimato de toda e qualquer informação obtida.

Este estudo desenvolve-se com um objetivo principal que é: analisar as estratégias de promoção do sucesso escolar implementadas pelo Diretor, na disciplina de Matemática.

A questão central subdivide-se em quatro objetivos específicos, respetivamente:

- ✓ Identificar quais são as medidas de promoção do sucesso escolar implementadas;
- ✓ Monitorizar as taxas de sucesso das medidas implementadas;
- ✓ Avaliar o sucesso das medidas implementadas;
- ✓ Analisar se a monitorização da execução e dos resultados das medidas de melhoria implementadas para a promoção do sucesso a Matemática são consideradas pela organização e pelo Diretor na organização do ano letivo.

1.1. Metodologia

Relativamente à metodologia de estudo, optámos por um estudo de Natureza Qualitativa, com um método de investigação de Estudo de Caso. Assim, pretendemos estudar uma instituição no seu contexto real, retirando partido de fontes múltiplas de evidências como documentos e relatórios.

O método foi definido, não na procura do conhecimento geral, da realidade de todas as instituições escolares, mas sim para compreender a especificidade da instituição em causa, procurando estudar os processos e as dinâmicas associadas à prática, com vista à sua melhoria, ou seja, permitindo o desenvolvimento da compreensão dos problemas evidenciados e estimulando a reflexão para o desenvolvimento de estratégias de superação de fenómenos problemáticos da referida instituição.

Em termos de relação teórico-prática, esta perspetiva qualitativa tem como objetivo a melhoria da prática através da descrição e compreensão de situações concretas e específicas (Coutinho, 2018, p.30).

De acordo com Ponte (2006) esta abordagem será adequada quando:

Se pretende descobrir interações entre factores significativos especificamente característicos dessa entidade; se pretende uma descrição ou uma análise profunda e global de um fenómeno a que se tem acesso directo; se quer compreender melhor a dinâmica de um dado programa ou processo (pp.16-17).

Terá um forte cunho analítico/ interpretativo, factual, literal e tanto quanto possível completo. Coutinho (2018) refere que “a teoria é de tipo interpretativo, ou seja, não é anterior aos dados mas surge a partir desses mesmos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática, sem intuítos precisos de normatividade” (p.30).

Este paradigma qualitativo, também designado hermenêutico, naturalista, construtivista ou ainda interpretativo (Coutinho, 2018, p.16), pretende afirmar a noção de “compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2018, p.17), alegando ainda que se “a ação humana é intencional, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2018, p.18).

Esta metodologia qualitativa foi a escolhida, dado que o intuito é analisar, compreender e descrever o processo de análise de impacto das medidas de promoção de sucesso educativo, face à disciplina de Matemática.

O estudo qualitativo a nível conceptual, procurará investigar ideias subjacentes aos processos e descobrir significados. A nível metodológico, baseia-se no método indutivo, uma vez que se tenta “compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2018, p.28).

Assim, enquadramos esta abordagem qualitativa num Estudo de Caso, que segundo Ponte (2006), “é caracterizado como incidindo numa entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu como e os seus porquês, fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias” (p.1).

Sendo um Estudo de Caso, uma investigação de carácter qualitativo há que considerar que a credibilidade é algo muito sensível. O saber é construído numa perspectiva teórica e sob um estilo claramente pessoal e individual e por isso mesmo, assenta na subjetividade, uma vez que o autor da investigação desempenha um papel muito relevante na interpretação dos dados.

Posto isto, e tendo presente todos os fatores, o critério fundamental para este tipo de investigação deverá debruçar-se em problemas interessantes, que obriguem a pensar e refletir, no fundo, levando-nos a ver novas coisas.

Utilizando as palavras de Ponte (2006):

Como contribuição para um melhor conhecimento dos problemas da prática e das instituições educativas, os estudos de caso valem essencialmente na medida em que se apresentam como histórias apelativas, verosímeis, credíveis e iluminativas que põem em causa pseudo-verdades tidas como inquestionáveis, ilustram como podem avançar certas inovações, e ajudam a perceber certos aspectos da realidade quotidiana (pp. 20-21).

Com o Estudo de Caso, pretendemos produzir conhecimento “particularístico” (Ponte, 2006, p.12), isto é, procuramos debruçar-nos sobre uma situação específica

que pensamos ser única, uma vez que é referente a um agrupamento singular, num contexto particular e com um público exclusivo.

O objetivo deste tipo de pesquisa não é formular generalizações, mas sim “produzir conhecimento acerca de objetos muito particulares” (Ponte, 2006, p.15), evidenciando identidades e características próprias.

Yin (1984, citado por Ponte, 2006, p.15) defende a utilidade e importância deste tipo de design, referindo que “eles não generalizam para um universo, ou seja, não fazem uma generalização em extensão mas sim para a teoria, isto é, ajudam a fazer surgir novas teorias”.

O contexto, as pessoas e as opções passam a ser vistas como um todo, cujo propósito é compreender a realidade estudada, o que ultrapassa os factos.

1.2.Técnica de Recolha de Dados

Para este estudo adotaram-se um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos que permitiram analisar e investigar. Assim, consideramos as seguintes técnicas de recolha de informação: Análise de documentos oficiais da escola, para realizar a descrição do contexto do Agrupamento; e Análise de conteúdos, incidindo no relatório de avaliação externa 2018, no Projeto Educativo do Agrupamento, no Relatório de Autoavaliação do Agrupamento e nos Relatórios de Monitorização do Plano de Melhoria desde o ano letivo de 2016/17 até ao ano letivo de 2019/20.

Inicialmente estava ainda prevista a análise de conteúdo de um Relatório de Acompanhamento e Ação Inspetiva à organização do ano letivo 2019/2020, realizado pela Inspeção Geral da Educação e Ciência. No entanto, esta análise não foi possível dado que a ação inspetiva não foi finalizada e por isso mesmo o referido relatório não foi entregue pela IGEC ao Agrupamento.

A análise de conteúdo é a técnica de análise de dados que se privilegia, de modo a cumprir as finalidades de pesquisa estabelecidas. Trata-se de uma análise documental, numa perspetiva de “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.227) e ainda porque permite ao “investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.226).

Esta etapa de análise é referente ao processo de condução do estudo, inicia-se com uma análise flutuante (Bardin, 1977), recolhem-se dados, posteriormente elabora-se o tratamento dos mesmos e a respetiva interpretação.

Segundo Bardin (1977) a análise documental pode ser desenvolvida em fases: a preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. De acordo com esta autora, elaborou-se uma pré-análise dos documentos através da leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação dos objetivos e a elaboração dos indicadores.

Quivy e Campenhoudt (1998, p.227) acrescentam também que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica, informações que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”.

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 230) consideram a análise de conteúdo extremamente útil para “o exame da lógica de funcionamento das organizações, graças aos documentos que elas produzem” e também para a “análise de estratégias, do que está em jogo num conflito, das componentes de um acontecimento, das reacções latentes a uma decisão, do impacto de uma medida”.

Deu-se início ao processo com o pedido à escola dos documentos, posteriormente executou-se a análise dos documentos e por fim elaborou-se a redação e a interpretação da análise dos dados.

1.3. Caracterização do Contexto

O estudo é realizado num Agrupamento de Escolas com terceiro ciclo, do distrito do Porto, que denominaremos doravante de Agrupamento X⁵. Este Agrupamento é constituído por sete escolas, cinco do primeiro ciclo com jardim de Infância, uma do segundo e terceiro ciclos e uma outra sede do Agrupamento, com terceiro ciclo e secundário. O Agrupamento possui sensivelmente 2300 alunos matriculados.

O Agrupamento X distribui-se por três freguesias, possuindo por isso, uma enorme abrangência territorial e sociocultural fazendo convergir, em grande parte das escolas, uma população diversificada, proveniente de várias franjas sociais, reunindo uma comunidade escolar com meios socioeconómicos e culturais também muito distintos.

⁵ De modo a procedermos à realização deste ponto foram analisados documentos e plataformas de trabalho do Agrupamento. Os elementos da Direção, do Agrupamento em questão, disponibilizaram o acesso a dados da plataforma de software escolar utilizada pelo Agrupamento, a partir dos quais e em conjunto com outros documentos internos, podemos realizar uma contextualização mais específica.

O Agrupamento deparou-se com o crescimento muito acentuado de comunidade estrangeira, sensivelmente 20% dos alunos são estrangeiros, com aproximadamente 30 nacionalidades diferentes, a que é necessário dar resposta, mas que coloca vários constrangimentos em termos da disponibilidade de recursos humanos e que exige muita capacidade de adaptação do corpo docente.

É importante referir que dos 377 alunos que frequentam o terceiro ciclo, 108 são de nacionalidade estrangeira e por isso mesmo, com percursos académicos díspares e com conhecimentos e competências muito diversificadas. De realçar, também, que dos 108 alunos estrangeiros, 78 são de nacionalidade brasileira.

A Comunidade Educativa que o Agrupamento serve é heterogénea relativamente às condições socioeconómicas, pois sensivelmente 40% dos alunos usufruem de ação social escolar. É realizado muito esforço por parte de toda a comunidade educativa para que seja proporcionado aos alunos iguais oportunidades de ensino e aprendizagem.

A percentagem de alunos com necessidades específicas é significativa, sensivelmente 5% dos alunos, o que se poderá justificar pela centralidade do Agrupamento e pelo funcionamento de unidades de multideficiência em duas das escolas. Estes alunos estão bem integrados na comunidade escolar e participam em conjunto com todos os colegas em muitas atividades, beneficiando do Centro de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão.

O corpo docente que leciona no Agrupamento é na sua maioria do quadro de escola, e por isso mesmo podemos caracteriza-lo como um corpo docente estável.

Relativamente aos edifícios onde as escolas se encontram sediadas podemos referir que são notórias as diferenças quanto ao seu estado de conservação e condições físicas, dado que foram construídos em diferentes épocas. Destacam-se duas escolas pela modernidade, pelo contrário, a escola onde funciona o 2º e 3º ciclos encontra-se a aguardar obras de manutenção urgentes.

É realizado um trabalho de sensibilização de Educação para a Cidadania e de apelo ao respeito por todos os elementos da comunidade educativa (por professores, funcionários, alunos e seus encarregados de educação) ao cumprimento de deveres cívicos, através da consciencialização e da responsabilização dos mesmos, pelas suas atitudes.

PARTE 3

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo realizamos a apresentação e a análise dos dados.

Na fase inicial da pesquisa e após uma abordagem indutiva dos dados recolhidos, realizamos uma análise dos documentos, tendo como objetivo encontrar domínios gerais de análise que nos conduzissem a categorias e subcategorias.

Para tal, elaboramos uma grelha de análise que nos possibilitou criar um quadro de referências para análise e sistematização dos dados extraídos, referências estas utilizadas, também, pela equipa de avaliação aquando da avaliação externa do Agrupamento em questão. A análise efetuada aos documentos permitiu que identificássemos um perfil de categorias e subcategorias, dentro dos domínios que se encontram alinhados com os objetivos e questões da nossa investigação e que nos possibilitou elaborar a análise de conteúdo decorrente da análise dos documentos – a referida tabela encontra-se no apêndice um.

Tendo em conta a Lei nº 31 de 2002 de 20 de Dezembro, que regulamenta o sistema de avaliação de educação, assim como os parâmetros utilizados pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) aquando da avaliação externa do Agrupamento, consideraram-se quatro domínios de análise que enquadram o estabelecido pela Lei nº 31:

A avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, para além dos termos de análise referidos no artigo anterior, em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas (Lei nº 31/2002, artigo 8º).

De acordo com o preconizado pela Lei nº 31 a autoavaliação escolar assenta na análise de determinados itens, nomeadamente:

Grau de concretização do projecto educativo (...) b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas (...) d) Sucesso escolar (...) e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (Lei nº 31/2002, artigo 6º).

Os quatro domínios que se apresentam correspondem a: Autoavaliação (domínio 1), Liderança e Gestão (domínio 2), Prestação do serviço educativo (domínio 3) e Resultados (domínio 4). Estes domínios enquadram doze categorias, a saber: desenvolvimento; consistência e impacto; visão e estratégia; liderança; gestão;

desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e alunos; oferta educativa e inovação pedagógica; ensino, aprendizagem e avaliação; acompanhamento e supervisão das práticas educativa e letiva; resultados académicos; resultados sociais e reconhecimento da comunidade. Estas categorias agrupam duas subcategorias, nomeadamente: pontos fortes e áreas de melhoria. De acordo com a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC-Relatório Avaliação Externa das Escolas 2011-2012, 2012, p.22) “os pontos fortes e as áreas de melhoria são referidos sob a forma de asserções que expressam, numa perspetiva estratégica, o que as equipas de avaliadores pretendem realçar”, considerados aspetos positivos que ajudam a alcançar os objetivos a que a escola se propõe.

A prossecução dos objectivos referidos no artigo anterior desenvolve-se com base numa concepção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa (Lei nº 31/2002, artigo 4º).

Relativamente ao Projeto Educativo, analisamo-lo de modo a identificarmos as medidas de promoção de sucesso educativo implementadas estrategicamente (com recurso a horas de crédito ou não) ao nível do 3º ciclo do Ensino Básico, de acordo com cada um dos domínios estabelecidos e respetivas categorias.

Relativamente ao Relatório de Avaliação Externa realizado em 2018, este resulta da experiência piloto realizada em 2018, em 9 unidades orgânicas de todo o país, numa fase de aperfeiçoamento e aferição do modelo, com vista à sua posterior generalização. De acordo com a equipa que realizou o referido Relatório:

Expressa os principais resultados da avaliação externa do Agrupamento de Escolas (...), na sequência do recurso a uma metodologia que incluiu entrevistas (...) a visita às instalações e a observação direta da prática educativa e letiva (...), bem como a análise dos documentos estruturantes, das estatísticas oficiais e das respostas aos questionários de satisfação da comunidade, que foram aplicados (Relatório Avaliação Externa, 2018, p.2).

O Processo de avaliação externa é realizado, segundo a equipa, de modo a que:

O processo de avaliação externa contribua para a valorização da escola e, em particular, da qualidade do ensino e da aprendizagem que proporciona a todos as crianças e alunos, constituindo um instrumento de apoio à sua autoavaliação, à reflexão da comunidade educativa e à melhoria contínua das suas práticas (Relatório Avaliação Externa, 2018, p.2).

Analisamos, ainda, os Relatórios de Monitorização do Plano de Melhoria do Agrupamento X resultantes da avaliação realizada ao Plano de Melhoria implementado

após a realização da Autoavaliação do Agrupamento, de modo, a observarmos/estudarmos as taxas de sucesso de cada uma das medidas de promoção de sucesso educativo (com recurso a horas de crédito ou não) ao nível do 3º ciclo do Ensino Básico.

A partir dos Relatórios de Monitorização do Plano de Melhoria, podemos analisar a evolução dos resultados obtidos em cada uma das medidas implementadas, através dos registos de taxas de sucesso e posteriormente aferir o sucesso e o impacto das mesmas.

Analisemos agora cada um dos documentos supracitados de acordo com os domínios identificados.

1.1. Domínio 1: Autoavaliação

Pela análise do Projeto Educativo identificou-se o seguinte objetivo definido para este domínio, a saber: “implementar um modelo de autoavaliação organizacional” (PE, 2018, p. 23).

No que se refere à análise do Relatório de Avaliação Externa, a equipa que o realizou, classificou o Agrupamento X, neste primeiro domínio, como Muito Bom (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.3). As categorias, desenvolvimento e consistência e impacto, são realçadas como pontos fortes (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.11).

1.1.1. Categoria: Desenvolvimento

Da análise realizada ao PE foram consideradas as seguintes estratégias para a categoria desenvolvimento: “criação de uma equipa de autoavaliação da instituição que incorpore elementos dos diferentes setores” e “elaboração de um relatório de monitorização por período e/ou anual” (PE, 2018, p. 23).

Nesta categoria a equipa de avaliação externa realça a qualidade do referencial teórico e metodológico da autoavaliação, com impactos nas dinâmicas de organização e gestão do agrupamento. Esta característica é evidente, quando a equipa de avaliação externa referiu: “O Coordenador da equipa tem formação especializada nesta área (...) a equipa analisou vários modelos teóricos (...) a equipa desenvolveu um processo de formação/autoformação em oficina de formação (...) foi feita uma análise SWOT por auscultação de comunidade educativa” e tidos em consideração os relatórios de avaliação externa anteriores. “A partir do relatório produzido, foi elaborado um plano de melhoria (...) são já evidentes alguns impactos (...) por exemplo, ao nível das

tutorias, salas de estudo, distribuição do serviço docente e elaboração de horários dos alunos” (Relatório de avaliação Externa, 2018, pp.3-4).

Esta categoria, Desenvolvimento, foi também visada como uma área de melhoria. A equipa de avaliação externa alertou para a necessidade de reconfigurar a equipa de autoavaliação, tendo em vista a representatividade de toda a comunidade educativa, tal é notório quando referem “ a equipa não foi constituída de forma a ser representativa (...) integrando apenas docentes (...) não permitindo o confronto de diferentes perspetivas e conseqüente enriquecimento dos processos de autoavaliação” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.3).

Relativamente à categoria desenvolvimento, os registos que se encontraram nos relatórios de monitorização elaborados, foram os seguintes: em 2015/2016 foi realizada a autoavaliação do Agrupamento, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02 de julho. No final do ano escolar de 2015/16 foi apresentado o “Relatório de Autoavaliação do Agrupamento 2015/2016”, onde constam os resultados e conclusões relativo a todo o processo de autoavaliação.

1.1.2. Categoria: Consistência e Impacto

Já para a categoria consistência e impacto, as estratégias definidas no PE foram as seguintes: “avaliação dos resultados obtidos” e “adoção de Planos de Melhoria” (PE, 2018, p. 23).

A equipa de avaliação externa, relativamente à categoria Consistência e Impacto, realçou a abrangência e o rigor de recolha de dados, com impacto na consistência das práticas de autoavaliação. Destacaram a “construção e aplicação de instrumentos de trabalho e de recolha de dados que, depois de tratados, deram origem a um relatório muito abrangente do funcionamento do agrupamento” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.4) e a harmonização de procedimentos entre as escolas e os docentes.

Nos relatórios de monitorização, e para a categoria, consistência e impacto, há evidência de no início do ano escolar de 2016/17, ter sido proposto, pela Equipa de Autoavaliação, discutido e aprovado pelos órgãos competentes, o Plano de Melhoria do Agrupamento.

Desde 2016/2017 que o Agrupamento tem vindo a realizar por período e anualmente relatórios de monitorização do Plano de Melhoria proposto, de modo a realizar alguns reajustes nas medidas implementadas.

Desde o Relatório de autoavaliação foram já realizados quatro relatórios de monitorização relativos aos anos escolares de 2016/17, 2017/18, 2018/19 e 2019/20.

1.2. Domínio 2: Liderança e Gestão

No que se refere à análise do Relatório de Avaliação Externa, a equipa que o realizou, classificou o Agrupamento, neste primeiro domínio, como Muito Bom (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.3).

Na subcategoria Pontos Fortes são realçadas as três categorias, Visão e estratégia, Liderança e a Gestão (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.11).

1.2.1. Categorias: Liderança e Visão e Estratégia

Relativamente às estratégias definidas inscritas no PE, para esta categoria, evidenciam-se as seguintes: “auscultação das Lideranças intermédias e da restante Comunidade Educativa; “partilha de competências e responsabilidades” e” divulgação e articulação do PE com PAA e Plano de Formação “ (PE, 2018, p.18).

A equipa de avaliação externa realçou o exercício de uma liderança partilhada, que reconhece a importância das estruturas intermédias, procurando uma organização mais eficiente para a resolução de constrangimentos.

Salientaram, como positivo, o facto do agrupamento aglomerar uma grande diversidade de projetos e parcerias em prol da melhoria da qualidade educativa e do desenvolvimento integral dos alunos, referindo que “o agrupamento tem estabelecido diversas parcerias (...) com vista a suprir necessidades, melhorar a qualidade educativa, o desenvolvimento integral dos alunos e tornar o agrupamento mais apelativo” (Relatório de avaliação Externa, 2018, pp.4-5).

O agrupamento foi qualificado como humanista, integrador e multicultural, onde é visível a idealização da “formação integral da pessoa humana com base nos valores da democracia e do humanismo”, procurando um “ambiente educativo seguro e solidário (...) valorizando as diferentes culturas, religiões e géneros”, onde é explícita a “articulação com o perfil dos alunos para o século XXI” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.5).

Por último, analisamos a monitorização das medidas referentes ao domínio Liderança e Visão e Estratégia, registadas nos relatórios de monitorização do plano de melhoria realizados pelo Agrupamento.

Pela análise dos relatórios de monitorização verificamos que no início de cada ano letivo é realizada uma reunião geral de professores, que tem como objetivo dar as boas vindas e desejar um bom ano letivo aos docentes e integrar os recém chegados professores ao Agrupamento. Nesta reunião são apresentadas, para além da equipa diretiva, todos os elementos das lideranças intermédias. A Diretora expõe a sua visão para o Agrupamento, dá informações pertinentes, comunica as metas alcançadas e adverte para as que são esperadas para o novo ano letivo.

No início do segundo período do ano letivo 2019/20 foi realizada uma reunião com os diferentes Departamentos Curriculares e toda a Equipa Diretiva de modo a auscultar opiniões acerca do Plano Anual de Atividades, nomeadamente, para sondar as diferentes perspetivas dos docentes relativamente à realização da Feira Medieval. Na reunião foi, também, auscultada a opinião dos colegas relativamente ao tratamento/receção por parte dos vários elementos da Equipa Diretiva e ouvidos pareceres sobre formas de atuação e organização do Agrupamento.

Verificamos que são vários os protocolos e as parcerias estabelecidos com diversas Instituições que apoiam diversas áreas e diferentes alunos. Estas parcerias criam oportunidades de inclusão, amparo, proteção, desenvolvimento do Perfil do Aluno e contribuem para consecução das finalidades estabelecidas para a organização escolar e para a Educação.

Foi deixado ao critério dos diferentes Departamentos e respetivos Grupos Disciplinares a decisão sobre participação, formas de participação, propostas de atividades para a Feira Medieval.

Constatamos que relativamente à Equipa Artística, foram realizadas várias reuniões de modo a organizar os ensaios e a festa de Natal e ainda as festas de final de ano letivo nos diferentes ciclos de ensino. Nas reuniões foram incluídos todos os docentes que lecionam as diversas áreas do Complemento à Educação Artística (CEA), permitindo a partilha, articulação e ponderação sobre os espetáculos a apresentar a toda a Comunidade Escolar e a convidados. Os espetáculos são apresentados pelos alunos do segundo e terceiro ciclos e ainda pelos alunos do ensino secundário profissional.

1.2.2. Categoria: Gestão

Relativamente à categoria Gestão, distinguem-se os seguintes objetivos no PE: “promover o desenvolvimento pessoal e profissional”, “otimizar a gestão dos recursos”, “melhorar o funcionamento do Agrupamento”, “garantir uma boa qualidade do serviço

do refeitório”, “garantir a segurança”, “criar condições para o progresso das aprendizagens e para o bem-estar da comunidade escolar” e “assegurar a manutenção das instalações e dos equipamentos” (PE, 2018, pp.19-22).

Considerando os objetivos definidos, distinguem-se as seguintes estratégias: “identificação de carências de formação contínua”, “escolha seletiva de áreas de investimento”, “angariação de receitas próprias/patrocínios”, “diagnóstico de problemas de funcionamento”, “definição de critérios claros”, “criação de circuitos eficazes de comunicação”, “monitorizar a qualidade do serviço prestado nos refeitórios”, “prevenção da indisciplina e violência”, “divulgação e aplicação de normas”, “mobilização da comunidade educativa”, “diagnóstico e manutenção dos equipamentos e instalações” e “realização de protocolos e parcerias” (PE, 2018, pp. 19-22).

A equipa de avaliação externa considerou que foram implementadas atividades específicas, de modo a “promover um clima de acolhimento e bem-estar, para toda a comunidade educativa” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.5). Consideraram que os recursos humanos foram geridos de forma estratégica, adequando os perfis e competências às necessidades do agrupamento. Tal é visível quando referem que “existe uma estratégia comum para a atuação na prevenção e resolução de conflitos” pois “a diretora tem uma grande proximidade com toda a comunidade educativa, procurando incentivar a participação e responsabilização” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.6). Apreciou ainda que a comunicação interna entre as várias lideranças e com os diferentes atores da comunidade educativa “flui eficazmente” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.6).

A equipa de avaliação externa salientou a categoria da Gestão, como Área de Melhoria, onde a divulgação das iniciativas, das boas práticas e da imagem real do Agrupamento ainda não se encontra devidamente desenvolvido, “o Agrupamento divulga pouco para o exterior as suas iniciativas” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.6).

No que concerne à análise dos relatórios de monitorização, e a esta categoria, verifica-se que no que respeita à segurança e bem-estar, têm vindo a ser realizados simulacros no Agrupamento, de forma a preparar os alunos para alguma situação de perigo que possa vir a acontecer. No que à indisciplina diz respeito, é elaborada uma monitorização por cada escola e por cada um dos Coordenadores dos Gabinetes Disciplinares. Parte dessa monitorização é fração integrante dos Relatórios de Monitorização do Plano de Melhoria. Aí são comparados valores entre Gabinetes Disciplinares e registos dos Diretores de Turma, número de faltas disciplinares,

número de alunos em infração e número/tipo de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias aplicadas.

No início do ano letivo todos os Diretores de Turma informam os Encarregados de Educação e os alunos sobre as regras estabelecidas nos diversos regulamentos existentes na escola. Desta forma, alunos e seus responsáveis para além de ficarem informados acerca dos seus direitos saberão, também, quais os seus deveres.

O Agrupamento optou pela constituição de equipas pedagógicas por ano de escolaridade, mesmo tendo de para isso abdicar do Projeto Fénix. De modo a estabelecer a equidade entre turmas e horários foram definidos e aprovados critérios de formação de turmas e de horários escolares.

1.3. Domínio 3: Prestação do Serviço Educativo

No que se refere à análise do Relatório de Avaliação Externa, a equipa que o realizou, classificou o Agrupamento, neste terceiro domínio, como Bom (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.3).

Para esta equipa de avaliação na categoria Prestação do serviço educativo e na subcategoria Pontos Fortes foram realçadas três das quatro categorias: Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e alunos; Oferta educativa e inovação pedagógica e Ensino, aprendizagem e avaliação (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.11)

Relativamente à subcategoria Área de Melhoria, destaca-se a categoria, Acompanhamento e supervisão das práticas educativa e letiva (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.12). A equipa de avaliação externa considerou que a “monitorização direta do currículo pelas lideranças” está pouco enraizada, assim como, “o desenvolvimento e consolidação da articulação vertical e horizontal do currículo, tendo em vista a sequencialidade e integração das aprendizagens” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.12).

1.3.1. Categoria: Desenvolvimento Pessoal e bem-estar das crianças e alunos

Pela análise do Projeto Educativo identificaram-se, para este domínio e para esta categoria os seguintes objetivos: “melhorar a orientação escolar dos alunos” e “melhorar a inclusão dos alunos” (PE, 2018, p.13).

Considerando os objetivos definidos, apresentam-se as estratégias definidas:

“integração de projetos direcionados para a formação social e pessoal dos alunos”, “orientação escolar”, “diagnóstico de dificuldades”, realização de “programas educativos individuais”, “promoção de terapias diversificadas” (PE, 2018, p.13).

No que se refere à análise do Relatório de Avaliação Externa, nesta categoria, a equipa realçou a cultura escolar inclusiva com impacto no bem-estar dos alunos e nos resultados sociais. Evidenciaram a criação de projetos com vista ao desenvolvimento de competências pessoais, tais como: responsabilização, autonomia, bem-estar e resiliência dos alunos. As condições de segurança e a qualidade do serviço educativo prestado são aspetos positivos e bem vistos pelos pais.

Da análise à percentagem de alunos com necessidades específicas, a equipa considerou que a mesma é significativa e os alunos “estão bem integrados na comunidade escolar e participam em conjunto com todos os colegas em muitas atividades”, “estes alunos estão bem integrados na comunidade escolar e participam em conjunto com todos os colegas em muitas atividades” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.6).

Pela análise realizada aos diversos relatórios de monitorização do Agrupamento é notório que é promovida a inclusão e o apoio ao sucesso escolar dos alunos com necessidades específicas, nomeadamente através da atribuição de apoios educativos individuais em várias disciplinas, incluindo a disciplina de Matemática e ainda pela introdução da disciplina de PLNM. Verifica-se ainda uma variedade de parcerias e protocolos dirigidos aos alunos e que promovem diferentes áreas de competências.

1.3.2. Categoria: Oferta Educativa e Inovação Pedagógica

Pela análise do Projeto Educativo identificaram-se, para este domínio e para esta categoria os seguintes objetivos: “promover uma cultura de articulação e flexibilidade curricular, “planear a articulação do currículo”, “aumentar a cooperação entre docentes”, “planear a articulação do currículo com a ENEC” e “melhorar as aprendizagens” (PE, 2018, p.12).

Considerando os objetivos definidos, apresentam-se as estratégias definidas: “criação de equipas pedagógicas por ano de escolaridade”, “articulação do currículo com o meio social, cultural e ambiental”, “reuniões de equipa multidisciplinar”, “abordagem interdisciplinar com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento”, “implementação de salas de estudo, coadjuvações, pex, projeto Fénix, apoio tutorial específico, apoios individuais e implementação de áreas artísticas” e “reuniões de tutores” (PE, 2018, p.12).

Relativamente ao Relatório de Avaliação Externa, a reorganização do currículo, com reforço em áreas ligadas à arte foi tida, pela equipa de avaliação como reflexo de motivação dos alunos. A equipa salientou positivamente a “canalização de grande parte do crédito horário para apoio aos alunos com dificuldades e projetos estruturados e direcionados para o sucesso educativo”, “dinamizando salas de estudo, Projeto Fénix, tutorias, aulas de preparação para exames, e implementou a área curricular PLNM”. Consideraram que a inovação curricular foi procurada através da promoção da interdisciplinaridade, “o agrupamento aderiu ao Projeto Piloto da Autonomia e Flexibilidade Curricular”, “introduziu áreas artísticas de frequência obrigatória, que contribuem para fomentar hábitos de trabalho e melhorar a atitude dos alunos face à escola” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.67).

Por último, analisamos a monitorização das medidas registadas nos relatórios de monitorização do plano de melhoria realizados pelo Agrupamento X.

Pela análise dos relatórios de monitorização verificamos que a partir do ano letivo 2018/19, foram constituídas equipas pedagógicas, em cada um dos anos de escolaridade, tendo-se iniciado o processo pelos primeiros anos de cada ciclo de ensino (5º e 7º anos). No ano de escolaridade seguinte, 2019/2020 foi a vez dos 6º e 8º anos de escolaridade.

Todos os professores que constituem estas equipas têm um tempo semanal marcado no horário, para reunião. Participam nesta reunião todos os docentes por ano de escolaridade, e são tratados assuntos relativos a todas as turmas, nomeadamente, comportamento e assiduidade dos alunos, mas sobretudo, é realizado trabalho de articulação, autonomia e flexibilidade curricular e ainda propostas de projetos interdisciplinares.

Relativamente às medidas de promoção de sucesso escolar, definidas e direcionadas especificamente a determinadas áreas disciplinares, encontra-se registo das seguintes: Salas de Estudo, PEX (Aulas de Preparação para exames), Projeto Fénix, Coadjuvação, PLNM, Apoio Tutorial Específico, Apoios individuais para alunos com necessidades específicas e CEA (Complemento à Educação Artística).

1.3.3. Categoria: Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Pela análise do Projeto Educativo identificaram-se, para este domínio e para esta categoria os seguintes objetivos: “implementar medidas de monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, “abrir as escolas ao meio envolvente”, “rentabilizar recursos educativos”, “melhorar as práticas pedagógicas”, “garantir o

sucesso do maior número de alunos”, “e “melhorar as aprendizagens” (PE, 2018, pp.12-16).

Considerando os objetivos definidos, apresentam-se as estratégias definidas: “avaliação periódica do impacto das estratégias e das medidas”, “definição de critérios de avaliação”, “diversificação de instrumentos”, “reforço de parcerias”, “promoção e valorização de projetos”, “diagnóstico de dificuldades”, “criação de equipas pedagógicas por ano de escolaridade”, “articulação do currículo com o meio social, cultural e ambiental”, “reuniões de equipa multidisciplinar”, “abordagem interdisciplinar com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento” e “implementação de salas de estudo, coadjuvações, pex, projeto Fénix, apoio tutorial específico, apoios individuais e implementação de áreas artísticas” (PE, 2018, pp.12-16).

A equipa de avaliação externa considerou que o Agrupamento é promotor de equidade e inclusão dos alunos, oferecendo uma diversificada oferta educativa, promovendo “estratégias de apoio a alunos com dificuldades” e atuando preventivamente através da atuação dos Diretores de Turma na prevenção da desistência e do abandono escolares.

Por último, analisamos a monitorização das medidas registadas nos relatórios de monitorização do plano de melhoria realizados pelo Agrupamento.

Pela análise dos relatórios de monitorização verificamos que são realizadas reuniões de equipa pedagógica onde são tratados também assuntos relativos à avaliação dos resultados dos alunos e definidas estratégias para o sucesso do ensino e da aprendizagem. No que concerne às equipas pedagógicas, à articulação entre pares e grupos disciplinares, apresenta-se o seguinte registo nos Relatórios de Monitorização:

(...) foi promovida a realização de reuniões regulares de grupos disciplinares/ equipas pedagógicas por ano curricular/ Conselhos de Turma subordinadas aos objetivos da medida. Convém a este propósito salientar que é perceptível, embora não mensurável, o crescendo de práticas colaborativas na conceção e elaboração de planificações ou na elaboração de recursos educativos para as atividades do Projeto Fénix. Ao longo do ano foram realizadas reuniões regulares com os colegas do 1º, 2º, 3º ciclos e Ensino secundário, nomeadamente os professores que lecionaram o 1º, 2º, 3º, 5º, 6º, 7º, 8º, 10º e 11º anos. Estas reuniões realizaram-se no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e foram momentos de elaboração de planificações de aulas, projetos, ajustar metodologias de avaliação, articulando as várias disciplinas e áreas disciplinares (Relatório de Monitorização 2019/20, p.85).

Pela análise dos relatórios de monitorização do Plano de Melhoria, é notória a enorme quantidade de protocolos e parcerias estabelecidos, relativas a várias áreas e cumprindo várias das finalidades da escola.

Relativamente às medidas de promoção de sucesso escolar, definidas e direcionadas especificamente a determinadas áreas disciplinares, encontra-se registo das seguintes: Salas de Estudo, PEX (Aulas de Preparação para exames), Projeto Fénix, Coadjuvação, PLNM, Apoio Tutorial Específico, Apoios individuais para alunos com necessidades específicas e CEA (Complemento à Educação Artística).

Encontram-se ainda registos de reuniões realizadas com os Encarregados de Educação, nas quais a afluência é monitorizada, o que leva a pressupor que a presença e o envolvimento dos pais, na vida escolar, é considerada importante pelo Agrupamento.

1.3.4. Categoria: Acompanhamento e Supervisão das práticas Educativa e Letiva

Pela análise do Projeto Educativo identificaram-se, para este domínio e para esta categoria os seguintes objetivos: “melhorar as práticas pedagógicas”, “supervisionar a prática letiva”, “reforçar a articulação curricular” e “melhorar o funcionamento dos departamentos” (PE, 2018, p.16).

Considerando os objetivos definidos, apresentam-se as estratégias definidas: “reuniões periódicas (...) no âmbito da supervisão”, “reuniões para reflexão sobre adequação de planificações”, “reuniões para planear a interdisciplinaridade e articulação horizontal do currículo”, “reuniões (...) articulação vertical e interdisciplinar”, “definição em Conselho Pedagógico de linhas orientadoras da supervisão e das estratégias pedagógicas a implementar”(PE, 2018, p.16).

A equipa de avaliação externa considerou que o agrupamento não tem instituída “uma prática de monitorização ou supervisão pelas lideranças”, não havendo também, “práticas formais de autorregulação” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.8). A regulação é realizada informalmente e de forma indireta, as orientações são realizadas em reuniões. De modo informal a reflexão existe, sobretudo “sobre os resultados dos alunos”, no entanto “não há regulação direta da ação educativa” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.8).

Por último, analisamos a monitorização das medidas registadas nos relatórios de monitorização do plano de melhoria realizados pelo Agrupamento para esta categoria.

Verifica-se a existência de várias reuniões de departamento, grupo e Conselhos de turma, no entanto, relativamente à supervisão verifica-se que a prática não é usual no agrupamento.

A prática de observação interpares, numa perspetiva horizontal em contexto de trabalho, ainda é quase inexistente no agrupamento. Em consequência da quase inexistência da observação de aulas entre pares não existe a cultura sistémica de registo e partilha de boas práticas e, portanto, esta não é mensurável ou passível de reflexão (...) Antes do início do ano letivo foram realizadas reuniões de Planificação em conselho de turma e em sede de Departamento e grupos disciplinares. Considera-se necessário implementar práticas comuns de autoavaliação, autoquestionamento, autorreflexão (...) Verifica-se, no entanto, uma partilha de práticas e recursos entre docentes que se identificam mutuamente Este tipo de colegialidade, baseou-se em práticas de interação e partilha de ideias, de materiais, de métodos, de estratégias, tendo (...) Como exemplo, apontamos a articulação dos docentes de Educação Especial junto dos Educadores, Professores Titulares e Conselhos de Turma. Outro exemplo são as práticas conjuntas entre os Professores das turmas e os Professores do Projeto Fénix (Relatório de Monitorização 2019/2020, pp.85-86).

1.4. Domínio 4: Resultados

A equipa de avaliação externa, neste quarto domínio, classificou o Agrupamento como Bom (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.3). Relativamente à categoria Resultados e na subcategoria Pontos Fortes foram realçadas, pela equipa de avaliação externa, duas das três categorias: Resultados Sociais e Reconhecimento da comunidade (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.11).

1.4.1. Categoria: Resultados Académicos

Pela análise do Projeto Educativo identificaram-se, para a categoria resultados académicos, os seguintes objetivos: “promover o sucesso escolar”, “melhorar a qualidade das aprendizagens” e “eliminar o abandono escolar e a saída precoce do sistema educativo” (PE, 2018, pp.8-9).

Considerando os objetivos definidos, apresentam-se as estratégias definidas: “ajustar a oferta educativa”; “desenvolvimento de projetos específicos orientados para o sucesso escolar: tutorias, bibliotecas, apoio ao estudo, Projeto Fénix, coadjuvação, educação inclusiva, salas de estudo, pex, projeto Escola das Artes”; “estabilidade das equipas pedagógicas”; “concertação de estratégias para prevenção ou resolução de problemas de abandono” e “adoção de percursos específicos, adaptados ao perfil do aluno” (PE, 2018, pp.8-9).

A equipa de avaliação externa salientou os Resultados Académicos como uma área de melhoria. Embora os Resultados académicos não sejam os desejados, pela análise consideraram que os mesmos têm vindo a melhorar. Relativamente ao terceiro

ciclo, consideraram que as duas escolas que o integram, apresentam “resultados diferenciados, a que não está alheio o contexto socioeconómico dos alunos que as frequentam, bastante desfavorável na Escola Básica” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.8).

Por último, analisamos a monitorização das medidas referentes ao domínio Resultados, registadas nos relatórios de monitorização do plano de melhoria realizados pelo Agrupamento. Neste domínio iremos proceder ao registo das taxas de frequência e/ou sucesso das medidas implementadas, no que à disciplina de matemática se referem direta ou indiretamente. Assim, iniciamos a análise dos dados pela categoria resultados académicos.

Pela análise dos relatórios de monitorização verificamos que relativamente à medida de promoção de sucesso escolar, Sala de Estudo, as percentagens de frequência desta medida, por parte dos alunos, tem vindo a aumentar como podemos verificar no seguinte quadro (Quadro 1). Refere-se que relativamente ao ano letivo 2019/2020 os registos somente foram realizados até ao momento em que as aulas foram presenciais.

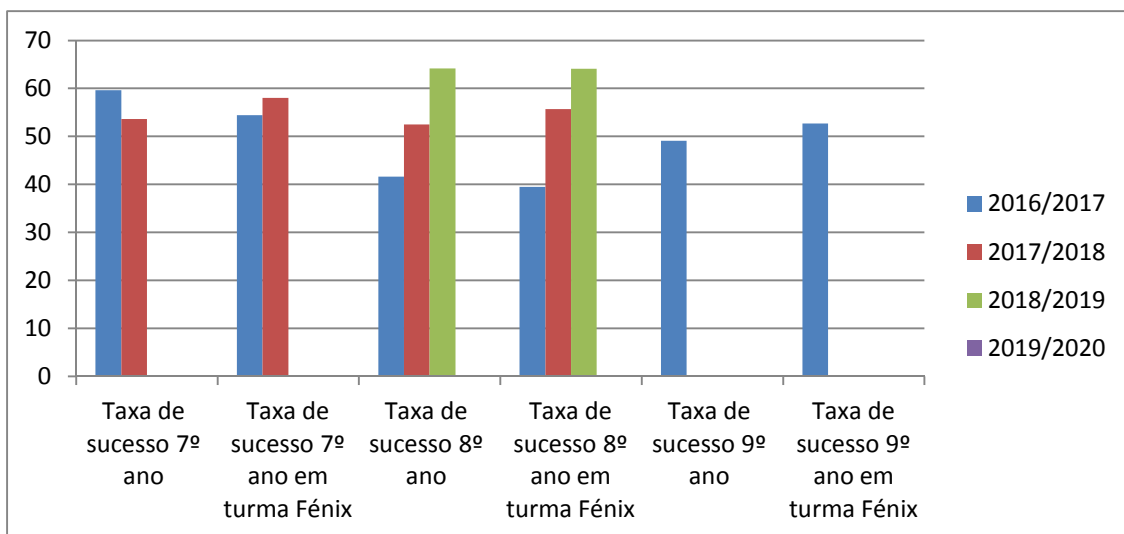
Quadro 1 -Taxas de frequência da Sala de estudo desde 2016/2017

Ano Letivo	Escola	Percentagem de frequência por parte dos alunos
2016/2017	Escola Básica	41%
2017/2018	Escola Básica	43,3%
	Escola Secundária	58,5%
2018/2019	Escola Secundária	59,5%
2019/2020	Escola Básica	66,7%
	Escola Secundária	62,9%

(Fonte: Tabela de elaboração própria realizada a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

No que concerne à medida de promoção de sucesso escolar, Projeto Fénix, apresentam-se as taxas de sucesso nas turmas em que a medida foi implementada, em contrapartida com as taxas obtidas, considerando todas as turmas (Gráfico 1).

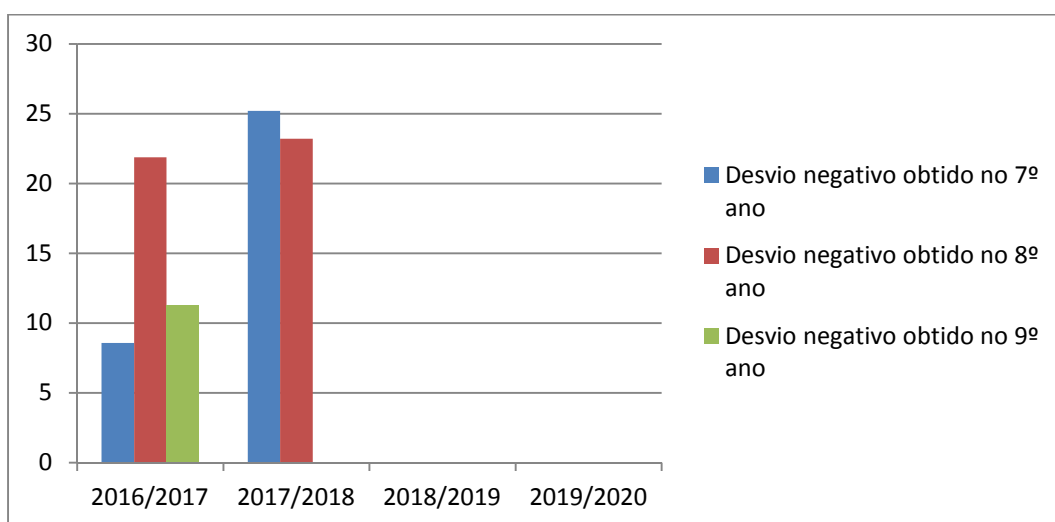
Gráfico 1 - Taxas de sucesso nas turmas Fénix, em contrapartida com as taxas obtidas, considerando todas as turmas



(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

De seguida, apresenta-se o desvio obtido em cada um dos anos de escolaridade relativamente à meta a atingir (Gráfico 2).

Gráfico 2 -Desvio negativo obtido nas turmas Fénix, relativamente às metas a atingir



(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

Como podemos constatar pelos gráficos apresentados, relativamente ao ano letivo 2019/20 não existe qualquer registo ao nível do terceiro ciclo. Assim, como

podemos verificar o Projeto Fénix, no Agrupamento e nas turmas em que foi aplicado, ao nível do terceiro ciclo, não teve sucesso. As taxas de sucesso obtidas nas turmas em que a medida foi aplicada, comparativamente com as restantes turmas não teve grande impacto. No que se refere às metas a atingir o desvio negativo foi considerável.

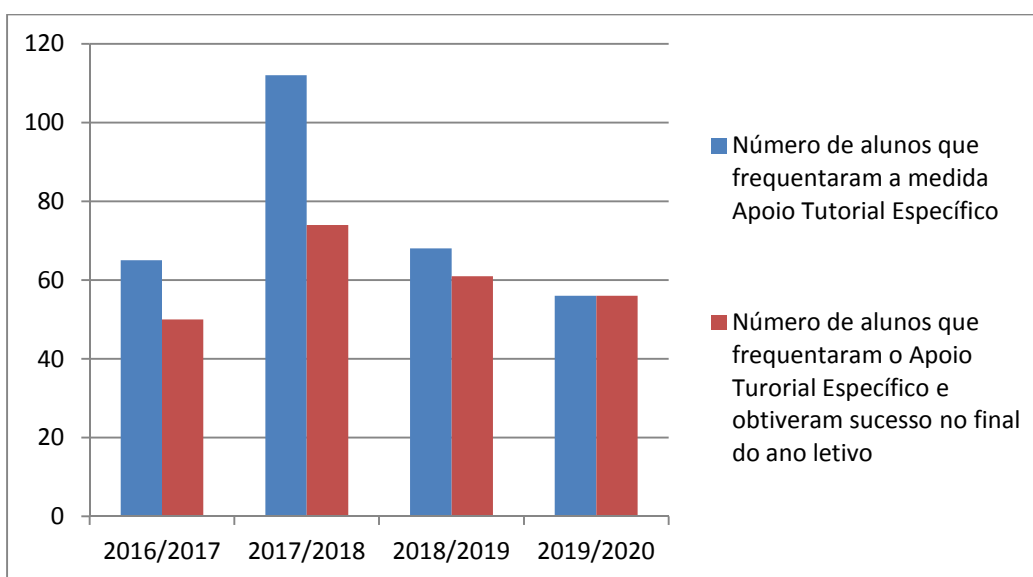
No decorrer dos anos letivos a medida, Projeto Fénix, foi sendo abandonada e substituída por outras medidas de promoção de sucesso escolar.

Relativamente à medida, Apoio Tutorial Específico, podemos constatar que ela tem vindo a ser implementada desde 2016/2017 e que pelos dados inscritos nos relatórios de monitorização, tem obtido sucesso.

Com base nestes resultados a medida verificou-se adequada e é desejável a sua continuidade. Porém, pode melhorar-se o seu funcionamento, nomeadamente, com a sinalização dos alunos de uma forma mais responsável e célere, ao longo do ano letivo (Relatório de Monitorização 2016/2017, p.48).

Observemos os dados apresentados nos relatórios acerca desta medida (Gráfico 3).

Gráfico 3 -Taxa de sucesso da medida Apoio Tutorial Específico



(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

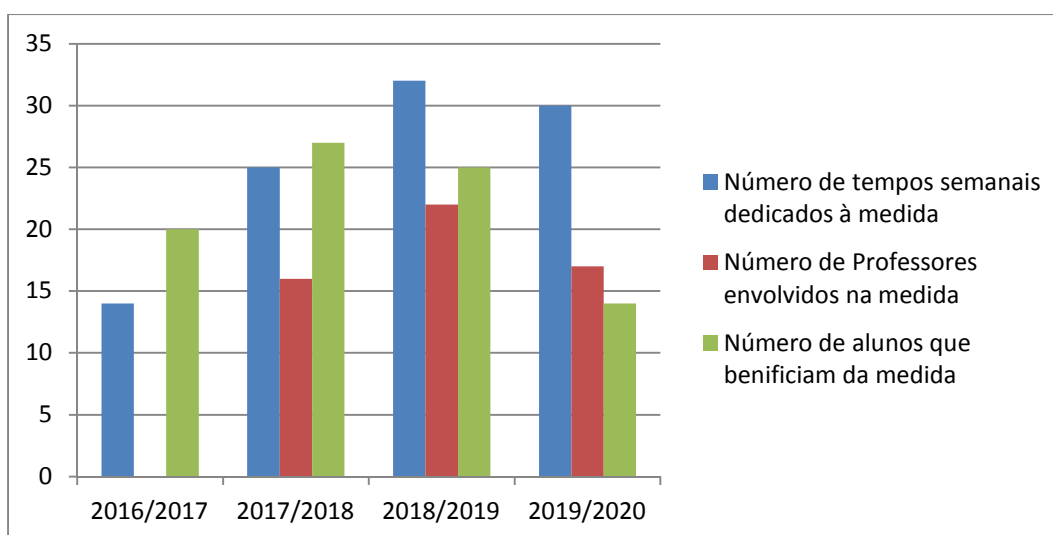
O Relatório de Monitorização faz referência a questionários realizados aos alunos que beneficiaram da medida Apoio Tutorial Específico e aos professores tutores e dos quais se retiraram as seguintes conclusões:

Com base nestes resultados a medida verificou-se adequada e é desejável a sua continuidade. (...)das respostas obtidas, percebemos que os mesmos consideram

que a relação com colegas, professores e funcionários melhorou bastante. Conhecem-se melhor, e por isso sabem lidar melhor com as suas qualidades e defeitos. A família está mais envolvida e juntamente com o tutor incentivam o interesse pelas atividades escolares e motivam o aluno nas diversas vertentes da vida. (...) considerando que a ajuda do Professor Tutor foi essencial. (...) Quanto aos professores, estes consideram que os problemas detetados nos seus tutorados foram de ordem relacional e familiar. (...) Os Professores Tutores consideram que os tutorados foram na generalidade assíduos, classificando o trabalho desenvolvido como satisfatório. (...) considerando que o apoio tutorial seria mais profícuo se os Encarregados de Educação fossem mais participativos e responsáveis na vida escolar dos seus educandos (Relatório de Monitorização 2019/2020, p. 48).

No que concerne ao Apoio Individual a alunos com necessidades específicas, podemos constatar que o Agrupamento destina uma grande percentagem de horas e de recursos humanos para esta medida de promoção de sucesso escolar (Gráfico 4).

Gráfico 4 -Registo de dados relativos aos Apoios Individualizados para alunos com necessidades específicas (tempos semanais, número de professores envolvidos e número de alunos)



(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

Pela análise dos relatórios de monitorização, verificamos que a medida revelou taxas de sucesso de 100%, no 8º e 9º anos de escolaridade. Quanto ao 7º ano de escolaridade a medida obteve 50% de sucesso.

Relativamente à medida, aulas de preparação para exame (pex) na disciplina de Matemática, dirigidas aos alunos que frequentam o nono ano de escolaridade, estas apresentam uma taxa média de presenças superior a 75% em todas as turmas do Agrupamento, o que leva a concluir que os alunos consideram esta medida importante quer para o sucesso na disciplina, quer no exame nacional.

Verifica-se, pela análise realizada aos relatórios de monitorização que os alunos da escola básica usufruíram da medida Coadjuvação na disciplina de Matemática. No ano letivo 2018/2019, esta medida foi aplicada a 78 alunos, distribuídos por quatro turmas, respetivamente, duas do sétimo ano, uma do oitavo e uma do 9º ano de escolaridade. Já no ano letivo 2019/2020, a medida somente foi aplicada a 37 alunos, de duas turmas do 8º ano e na Escola Básica. A medida obteve uma taxa de sucesso na disciplina e nas turmas à qual foi aplicada de 65,85% (Relatório de Monitorização de 2019/2020, p.66).

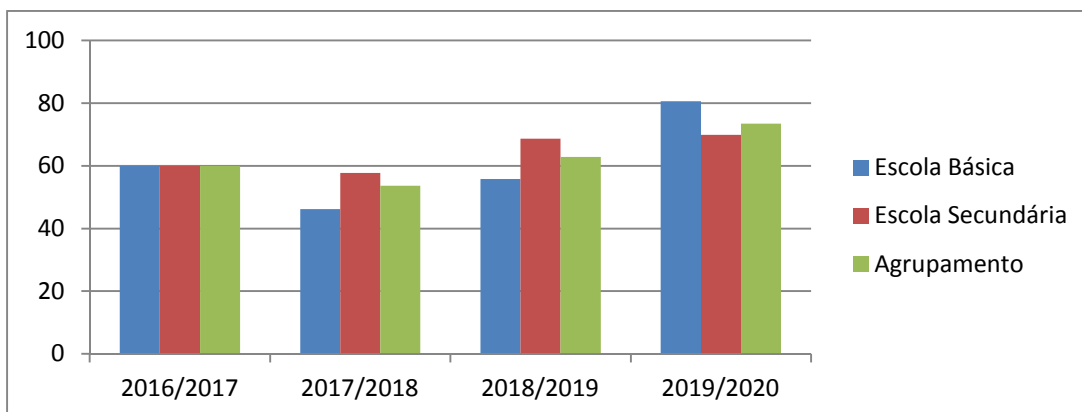
Analisando as taxas de sucesso na disciplina e comparando os resultados das duas escolas que lecionam o terceiro ciclo, relativamente ao oitavo ano de escolaridade, podemos constatar que as turmas que são coadjuvadas apresentam melhores resultados.

O Agrupamento, desde 2017/2018, que faz uso de uma medida de grande importância para o agrupamento, PLNM, dado que o número de alunos estrangeiros é elevado.

É importante salientar que no ano letivo 2019/2020 o Agrupamento organizou uma turma de PLNM, permitindo que os alunos estrangeiros substituíssem a disciplina anual de Português, pela disciplina de PLNM. Analisando as taxas de sucesso relativamente ao terceiro ciclo, podemos verificar que todos os anos de escolaridade apresentam 100% sucesso nesta disciplina (Relatório de Monitorização de 2019/2020, p.45).

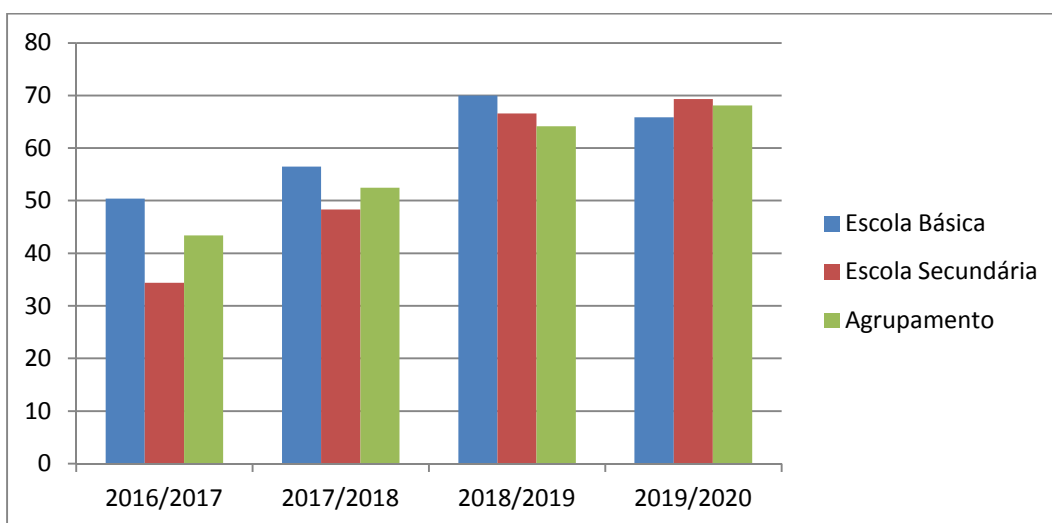
Relativamente às taxas de sucesso na disciplina de Matemática, referentes aos três anos de escolaridade, apresentam-se os seguintes gráficos (Gráficos 5, 6 e 7).

Gráfico 5 -Taxas de sucesso relativas ao terceiro período do 7º ano de escolaridade



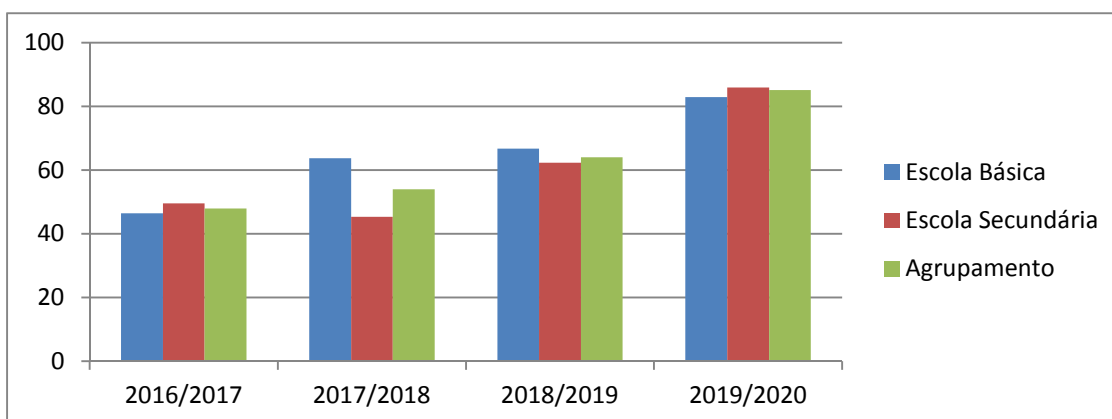
(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

Gráfico 6 -Taxas de sucesso relativas ao terceiro período do 8º ano de escolaridade



(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

Gráfico 7 -Taxas de sucesso relativas ao terceiro período do 9º ano de escolaridade

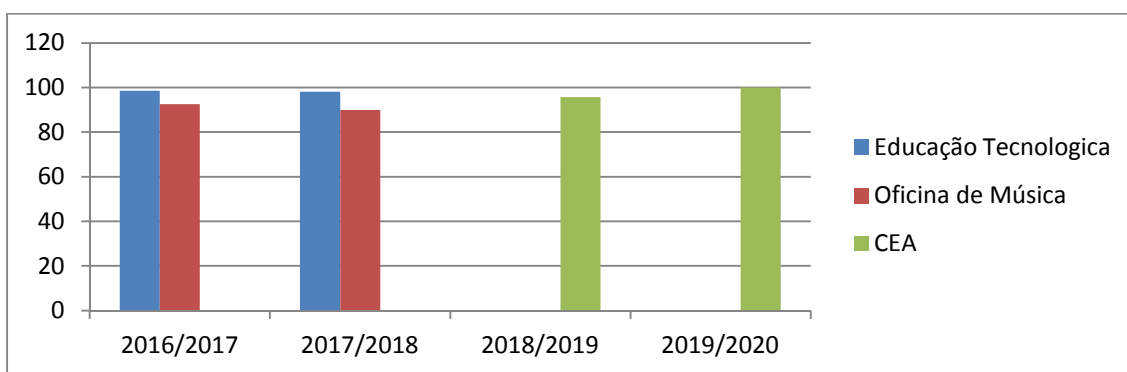


(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

As taxas de sucesso nos três anos do terceiro ciclo têm vindo a aumentar desde 2016/2019, como podemos constatar pelos gráficos apresentados.

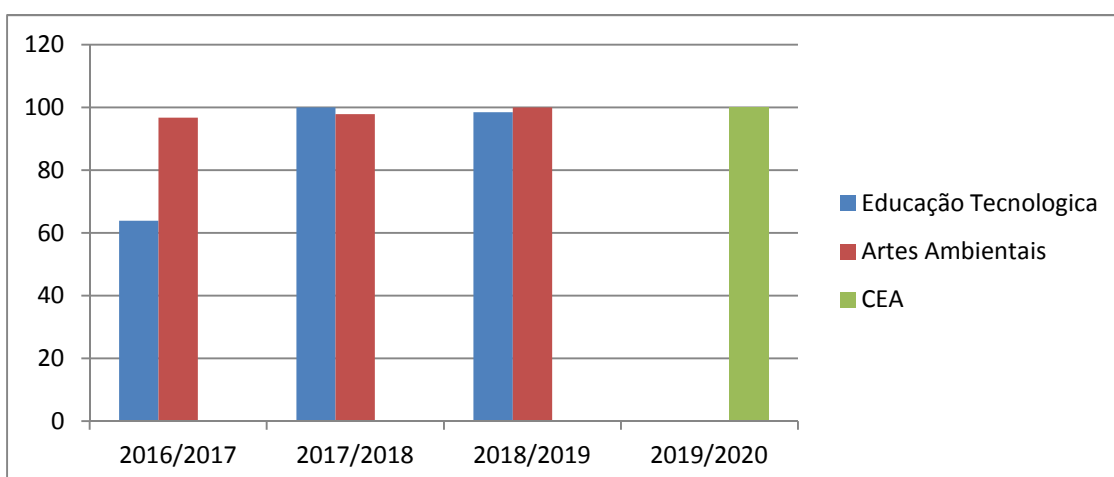
No que diz respeito às áreas artísticas verifica-se uma taxa de 100% de sucesso no CEA (dança e teatro), o que leva a deprender que os alunos se encontram motivados para a mesma. As restantes áreas artísticas e nos anos letivos de 16/17 e 17/18, apresentam taxas de sucesso acima dos 90%, à exceção da disciplina de Educação Tecnológica no ano de 2016/2017 e no 8º ano de escolaridade (Gráficos 8 e 9).

Gráfico 8 -Taxas de sucesso das áreas artísticas no 7º ano de escolaridade



(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

Gráfico 9 -Taxas de sucesso das áreas artísticas no 8º ano de escolaridade

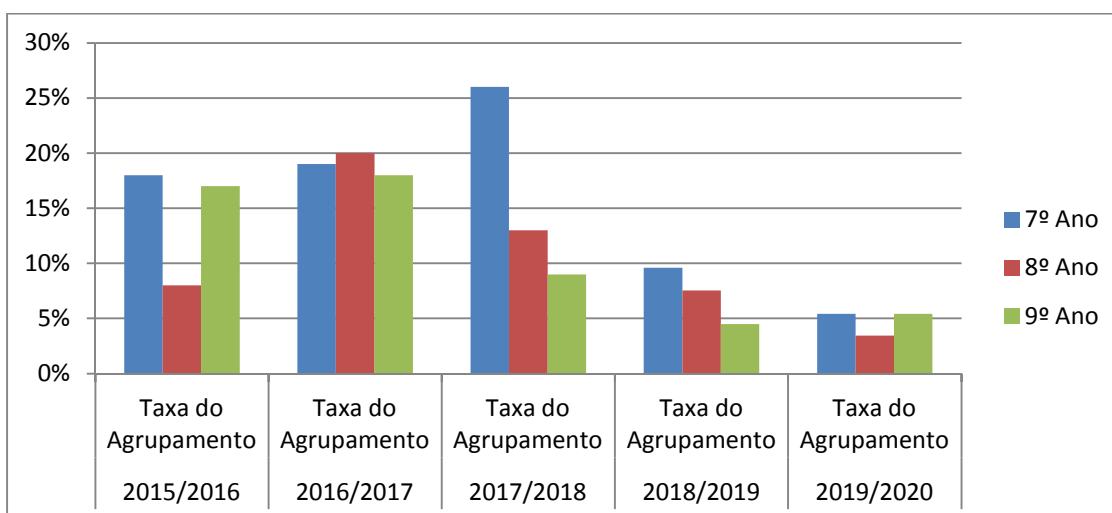


(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

As turmas do nono ano de escolaridade, não usufruem de nenhuma destas áreas, uma vez que a matriz curricular correspondente ao Decreto-Lei nº 55/2018, ainda não se encontra em aplicação. Somente entrará em vigor, com a disciplina de CEA, no próximo ano letivo 2020/2021.

De seguida apresentam-se as taxas de retenção dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico (Gráfico 10).

Gráfico 10 -Taxas de retenção do 3º ciclo

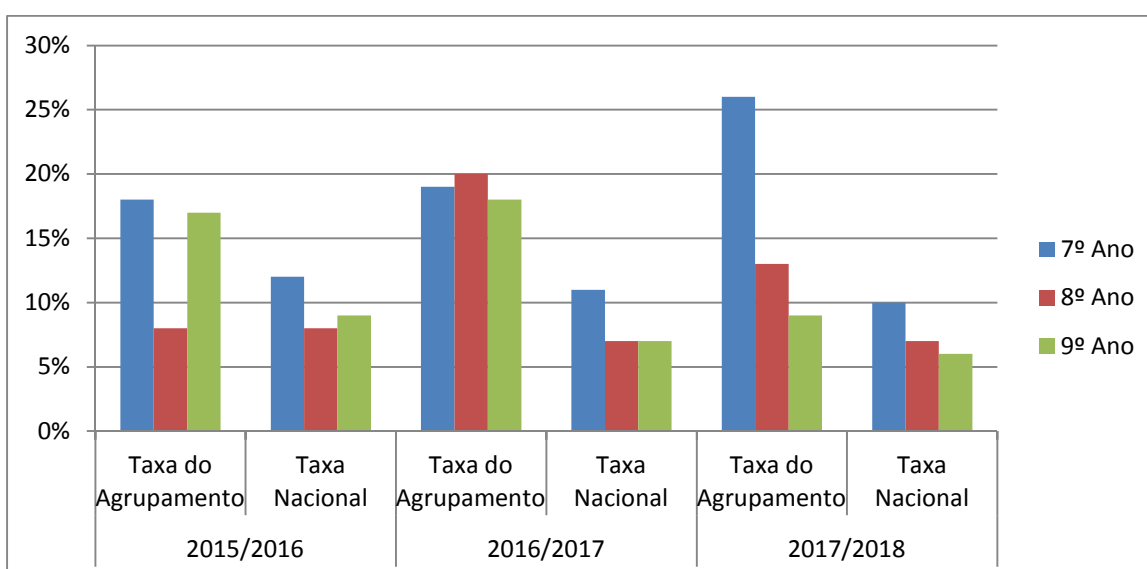


(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2015 a 2020)

Como podemos verificar as taxas de retenção do Agrupamento têm vindo a diminuir em todos os anos de escolaridade, no terceiro ciclo do ensino básico, à excepção do ano letivo 2019/2020 e no 9º ano de escolaridade, cuja taxa de retenção teve um acréscimo de sensivelmente 1%.

De seguida apresentam-se as taxas de retenção dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico em comparação com as taxas obtidas a nível nacional (Gráfico 11).

Gráfico 11 -Taxas de retenção do 3º ciclo/Taxas de retenção nacionais

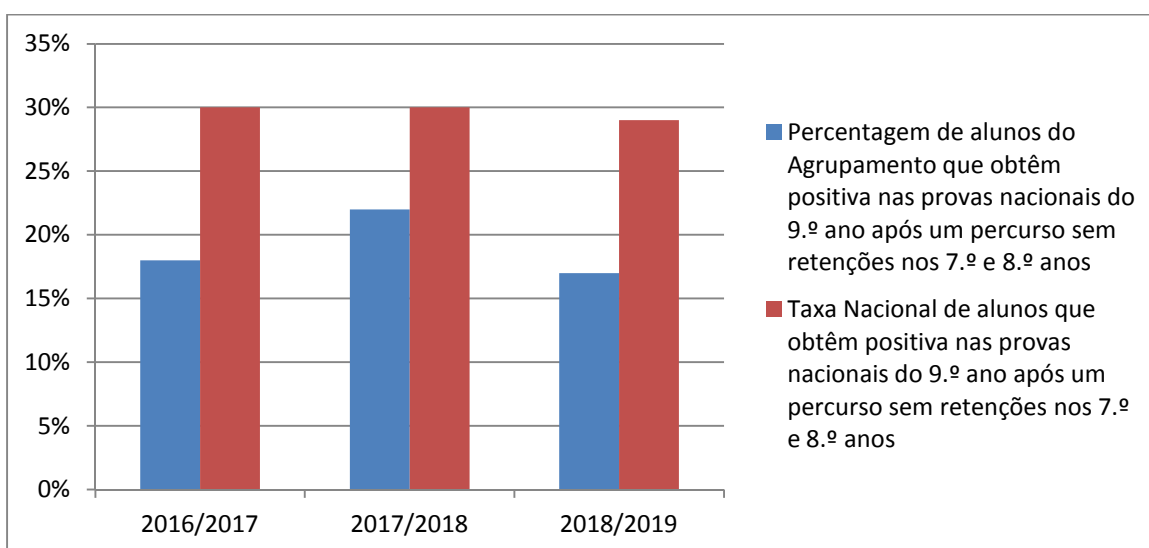


(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2015 a 2020)

Como podemos aferir as taxas de retenção do agrupamento encontram-se bastante acima das nacionais, excetua-se a taxa relativa ao 8º ano de escolaridade, no ano letivo 2015/2016, que é igual à taxa nacional.

No que concerne aos resultados obtidos no exame nacional do 9º ano de escolaridade, constata-se que a percentagem dos alunos que obtêm positiva nas provas nacionais do 9º ano, após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos de escolaridade, tem vindo a diminuir desde 2016/2017, apresentando no ano letivo 2018/2019 uma taxa de 17% em 103 alunos. A taxa apresenta 12 pontos percentuais abaixo da média nacional, de 29%, comparativamente a alunos em condições semelhantes (Gráfico 12).

Gráfico 12 -Percentagem dos alunos do agrupamento que obtêm positiva nas provas nacionais do 9º ano, após um percurso sem retenções / Taxa Nacional



(Fonte: Gráfico de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

Por fim, no que aos resultados académicos se refere, analisamos os dados obtidos na prova de aferição de Matemática, do 8º ano, no ano letivo 2017/2018 (Quadro 2).

Quadro 2 -Taxas de desempenho nas provas de aferição de Matemática, no 8º ano de escolaridade

Ano Letivo 2017/2018									
Desempenho por domínio	Conhecer/ Reproduzir			Aplicar/ Interpretar			Raciocinar/ Criar		
	Escola/ AE	NUT III	Nacional	Escola/ AE	NUT III	Nacional	Escola/ AE	NUT III	Nacional
	24,6	38,7	39,3	26,7	44,2	48,5	23,7	35	35,5

(Fonte: Quadro de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

Como podemos constatar os resultados obtidos pelos alunos do Agrupamento, nas provas de aferição, na disciplina de Matemática, são bastante baixos, apresentando no mínimo onze pontos percentuais abaixo, relativamente aos resultados nacionais e da Unidades Territorial III, zona à qual o agrupamento pertence.

Para terminar esta análise, fazemos referência à existência de um Curso de Educação e Formação que teve início no ano letivo 2018/19 que é um curso do Tipo II de Assistente Administrativo. A turma iniciou-se com vinte e quatro alunos, destes somente dezassete se encontram matriculados no ano letivo 2019/2020. Quatro alunos foram transferidos de Escola, um pela DGE e os restantes três pelos Encarregados de Educação; um aluno foi inserido no IEFP e dois foram retidos por falta de assiduidade.

Dos dezassete alunos matriculados, somente quinze frequentam a escola. Os restantes dois alunos encontram-se em abandono escolar, tendo a situação sido reportada às entidades superiores que acompanham este tipo de situações (Relatório de Monitorização de 2019/2020, p.47).

Dos quinze alunos todos terminaram o curso com aproveitamento, considerando-se desta forma que o curso teve uma taxa de sucesso de sensivelmente 88%.

1.4.2. Categoria: Resultados Sociais

Para a categoria resultados sociais identificaram-se no PE os seguintes objetivos: “melhorar as aprendizagens pela interiorização de regras” e “elaborar a Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento” (PE, 2018, p.9).

Considerando os objetivos definidos, apresentam-se as estratégias definidas: “funcionamento eficaz do Gabinete Disciplinar”; “ajustar a oferta educativa”; “propostas de projetos no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania que permitam formar crianças e jovens com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática”; “realização de projetos articulados com entidades da comunidade” e “sensibilização e comprometimento dos Encarregados de Educação no sucesso dos seus educandos” (PE, 2018, p.9).

Pela análise ao Relatório de avaliação externa verifica-se que a equipa considerou que o Agrupamento envolve os seus alunos no Plano Anual de atividades quando referem: “os alunos envolvem-se regularmente na vida do Agrupamento (...) promovem diversas iniciativas, assumindo responsabilidades na sua organização e concretização” (Relatório de avaliação Externa, 2018, pp.9-10). As regras e normas estabelecidas pela escola são conhecidas de todos, referindo que “a comunidade escolar (...) conhece as regras (...) tratamento particular por parte dos Diretores de Turma, junto dos alunos” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.10).

A equipa realçou ainda o facto da Educação para a Cidadania estar fortemente implementada na escola, referindo que “A Educação para a Cidadania e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos são aspetos que merecem atenção especial, estando fortemente implantados nas atividades do Agrupamento” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.10).

Por último, analisamos a monitorização das medidas referentes ao domínio Resultados, registadas nos relatórios de monitorização do plano de melhoria realizados pelo Agrupamento.

Relativamente à categoria Resultados Sociais, analisemos os dados relativos ao Gabinete Disciplinar.

Assim, constata-se da análise feita aos relatórios de monitorização que o número de professores envolvidos nesta medida é elevado, aproximadamente uma média de 14 professores e uma média de 61 horas por ano letivo.

Apresentamos de seguida o número de processos disciplinares instaurados nos últimos quatro anos letivos (Quadro 3).

Quadro 3 -Número de processos disciplinares instaurados por ano letivo

Ano Letivo	Número de processos disciplinares instaurados
2016/2017	68
2017/2018	60 (46 no terceiro ciclo)
2018/2019	32 (24 no terceiro ciclo)
2019/2020	15 (13 no terceiro ciclo)

(Fonte: Quadro de elaboração própria realizado a partir da análise feita aos relatórios de monitorização de 2016 a 2020)

Como podemos constatar o número de processos disciplinares instaurados tem vindo a diminuir ao longo dos tempos, no entanto, é no terceiro ciclo que se encontra maior número de registos relativos a situações de ordem comportamental.

1.4.3. Categoria: Reconhecimento da Comunidade

Pela análise do Projeto Educativo identificaram-se, para a categoria reconhecimento da comunidade os seguintes objetivos: “reforçar a participação dos Encarregados de Educação”, “melhorar a visão que a comunidade tem da escola” e “diversificar as parcerias com a comunidade e revitalizar as existentes” (PE, 2018, p.11).

Considerando os objetivos definidos, apresentam-se as estratégias definidas: “propostas de Projetos no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania que permitam formar crianças e jovens com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática”; “realização de Projetos articulados com entidades da comunidade”; “entrega de diplomas e prémios de mérito”; “realização de reuniões periódicas com pais e Conselho de turma” e “sensibilização e comprometimento dos Encarregados de Educação no sucesso dos seus educandos” (PE, 2018, p.11).

A equipa de avaliação externa realçou o Reconhecimento da comunidade educativa do “contributo dado pelo Agrupamento para o desenvolvimento da comunidade local”. Referiu que as ocorrências disciplinares têm vindo a diminuir e as iniciativas promovidas pelos alunos têm vindo a aumentar, “a educação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos são aspetos que merecem atenção especial, estando fortemente implantados”, “às questões colocadas,

destacam-se a abertura ao exterior, a qualidade do ensino, a segurança e a disponibilidade (...) o que se traduz na recomendação do Agrupamento a todos os potenciais interessados” (Relatório de avaliação Externa, 2018, p.10).

Para terminar, analisamos a monitorização das medidas referentes ao domínio Resultados, registadas nos relatórios de monitorização do plano de melhoria realizados pelo Agrupamento, relativamente à categoria Reconhecimento da Comunidade Educativa.

Pela leitura e análise dos vários relatórios de monitorização elaborados, podemos constatar que são várias as parcerias e protocolos que são estabelecidas com entidades externas à escola, nomeadamente: Projeto “À Barca” (parceria com o Teatro do Bolhão); Mareantes do Rio Douro (desenvolvido na Escola Básica, trata-se de um grupo de bombos); Orquestra Juvenil de Gaia (desenvolvido na Escola Básica e com apoio da DGE); Ciganos (desenvolvido na Escola Secundária, promovido para apoiar a etnia cigana); CRI (desenvolvido para todos os alunos com necessidades específicas, permitindo o usufruo de terapias e com apoio da Câmara Municipal); Danças de Salão (desenvolvido na Escola Secundária pelo Ginásio, para toda a Comunidade Escolar); Casa da Música do Porto; Conservatório Regional de Gaia; Câmara Municipal de Gaia; Instituto Politécnico do Porto e IEFP.

Verifica-se ainda a realização de uma cerimónia de entrega de diplomas e prémios aos alunos dos vários ciclos, para valorização do mérito e excelência dos resultados escolares.

Encontra-se ainda referência à realização de projetos nas áreas artísticas:

No ano letivo 2017/2018, na Escola Básica, fruto do projeto Escolas das Artes já foram implementadas, no presente ano letivo, as atividades artísticas. As áreas artísticas são de frequência obrigatória e integradas nos currículos dos alunos do 2.º ciclo. Para promoção do projeto foram envolvidos alunos do 5º e 6º anos de escolaridade que da forma possível as concretizaram num espetáculo de final de ano letivo. A intenção da apropriação do projeto feita por estes alunos, teve como intuito, a melhoria das interações com os pares e com toda a comunidade educativa (Relatório de Monitorização 2017/18, p.87).

Relativamente ao ano letivo 2018/2019:

Na Escola Básica e Secundária, foram implementadas, as atividades artísticas nas componentes de oferta de escola e complemento à educação artística. As áreas artísticas são de frequência obrigatória e integradas nos currículos dos alunos do 2.º e 3º ciclos. Para promoção do projeto foram envolvidos alunos do 5º, 6º, 7º e 12º anos de escolaridade que realizaram um espetáculo de final de ano letivo. A intenção da apropriação do projeto feita por estes alunos, teve como intuito, a melhoria das interações com os pares e com toda a comunidade educativa (Relatório de Monitorização 2018/19, p.88).

Salientamos ainda a importância dada às reuniões entre Diretores de Turma e Encarregados de Educação. Existem evidências da prática da realização de sessões presenciais com os pais e encarregados de educação que são sensibilizados para uma intervenção mais proactiva e presente no processo educativo dos seus educandos.

Pela análise dos dados apresentados nos relatórios de monitorização constatamos que quando os pais são chamados à escola ou quando são marcadas reuniões formais para entrega de avaliações periódicas, a taxa de participação ronda entre os 40% e os 60%, no entanto, no horário de atendimento dos Diretores de Turma apenas entre 20% e 31% dos Encarregados de Educação é que comparecem.

Pela análise das tabelas constatamos que nas reuniões formais (convocatória) a percentagem não tem vindo a alterar-se significativamente, o mesmo não acontece com a comparência voluntária dos Encarregados de Educação na escola, onde a percentagem no ano letivo 2019/2020 foi significativamente mais baixa. Não podemos esquecer que o ano letivo 2019/2020, se trata de um ano atípico devido à situação de pandemia que se vive no país. Se apenas considerarmos os anos letivos anteriores constatamos que as taxas não tiveram alterações percentuais significativas (Relatório de Monitorização de 2019/2020, pp.105-108).

PARTE 4

1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta quarta parte do trabalho de investigação, fazemos uma avaliação e interpretação dos dados obtidos, face ao objetivo colocado, elaborando, ainda, uma discussão com a revisão da literatura realizada.

Tomando como referência a informação obtida a partir da análise dos documentos selecionados, iremos refletir sobre o modo como as organizações e os seus líderes encaram o insucesso escolar dos alunos na disciplina de Matemática e se a monitorização das medidas de promoção do sucesso implementadas são consideradas para a organização do novo ano letivo.

Perante o 1º objetivo – Identificar quais são as medidas de promoção do sucesso escolar implementadas – concluímos que foram diversas, umas diretamente ligadas à disciplina de Matemática, outras direcionadas para o desenvolvimento de diferentes áreas de competências do Perfil dos alunos e que indiretamente contribuem para o sucesso escolar na referida disciplina. Tal facto leva-nos a depreender que a escola é vista como um lugar complexo e específico e cujo papel ultrapassa a instrução. Esta opinião é corroborada por vários autores - Alves (1992), Bruner (1998), Zabalza (1998) e Roldão (1999) -, quando referem que a escola deverá contribuir para que os jovens desenvolvam diversos domínios de competências, desde o intelectual, ao social, ao emocional e ao individual. Assim, a escola deixa de ser apenas um local com a função de transmissão de conhecimentos, para um local cujo papel será desenvolver os jovens e capacitá-los de competências de ordem complexa que lhes permita desenvolver ao longo das suas vidas e adaptarem-se às novas realidades.

Assim, podemos considerar como diretamente voltadas para o sucesso na disciplina de Matemática, as seguintes medidas: Salas de Estudo, Aulas de Preparação para Exame, Projeto Fénix, Coadjuvação em sala de aula e Apoios Pedagógicos Individuais.

Da análise realizada, depreende-se que a organização da escola considera importante apoiar os alunos quer dentro, quer fora da sala de aula, na superação das suas dificuldades, permitindo-nos aferir que aplica as normas e as medidas constantes promulgadas em vários normativos e que contribuem para o sucesso dos alunos, a saber: Despacho Normativo nº10-B/2018, capítulo IV; Decreto-Lei nº55/2018, artigos 19º e 21º e Decreto-Lei nº54/2018.

O facto de implementar diferentes medidas para o mesmo grupo de alunos, leva a subentender que encara os alunos como pessoas com capacidades diferentes e que por isso mesmo aprendem de modo diferente, também. A individualidade, o ritmo de aprendizagem, as dificuldades sentidas e os diferentes interesses e capacidades, não são de modo algum desvalorizadas, ignoradas ou menosprezadas (Decreto-Lei nº54/2018, capítulo I, artigo 1º).

Reconhece-se sob este ponto de vista que os princípios que orientam o documento PASEO são respeitados, assim como o que se encontra instituído no Decreto Lei nº 55/2018, uma vez que “Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (PASEO, 2017, P.13).

A escola promove um ensino mais individualizado e dirigido à superação das dificuldades e aos diferentes alunos. Educar passará ao mesmo tempo por homogeneizar e individualizar, isto é, inculir nos alunos normas e deveres comuns, mas assegurar, ao mesmo tempo, a individualidade e a personalidade de cada um, conclusão semelhante pode ser encontrada nos trabalhos de Durkheim (1977), Delors (1998) e Carneiro (2001).

Os alunos são envolvidos no processo de ensino aprendizagem e no processo de superação de dificuldades, uma vez que são disponibilizados diferentes espaços, criando assim maiores e melhores oportunidades de aprendizagem e de participação ativa, adequados ao público alvo, os alunos. Factor este que proporciona condições para que os alunos se sintam mais motivados e interessados para o estudo da Matemática, resultante de um ensino mais individualizado e personalizado, com conteúdos “estruturados, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” (AE, 2018, p. 3), criando possibilidade para uma pedagogia diferente e orientada para o Perfil do Aluno em particular, respeitando o seu ritmo e as suas diferenças. Mobilizar a aquisição de competência matemática, torna-se essencial de modo a permitir entendê-la e usá-la em “situações de natureza pessoal, recreativa, cultural, cívica e profissional” (Ponte, 2003, p. 38).

Relativamente à medida – Projeto Fénix – temos evidências de o mesmo ter sido implementado, no terceiro ciclo e na disciplina de Matemática por, pelo menos, três anos letivos consecutivos com resultados académicos semelhantes aos das turmas em que a medida não foi promovida e com um desvio negativo considerável, no que concerne às metas esperadas.

Dado que se trata de uma medida que possibilita a redução do número de alunos por turma, mas com uma dinâmica de trabalho e de espírito colaborativo entre os envolvidos, e necessariamente implicando tarefas e métodos de ensino e aprendizagem diferentes, considera-se que possivelmente o perfil dos professores envolvidos neste projeto não se enquadraram nesse papel. Mostraram-se resistentes à mudança, desconsiderando as novas exigências que se colocam à Educação e por isso mesmo, à forma de ensinar e aprender Matemática, ao ser-se matematicamente competente e aos objetivos delineados pelos novos normativos (AE, 2017; ENEC, 2017; PASEO, 2017; Decreto-Lei nº 55/2018; Decreto-Lei nº54/2018).

Esta ideia é validada por Ponte (2003, p.54) quando realça a urgência da criação de “uma imagem positiva de empenho concertado dos principais actores em mudar o panorama do ensino desta disciplina” como passo fundamental para o progresso, mostrando a “Matemática das relações e das descobertas” não a ciência “autoritária, dos dogmas, das humilhações e dos castigos”.

É certo e sabido que a tradição e a visão sagrada do professor que debita matéria em sala de aula e ainda a rotina, influenciam negativamente a inovação e até a emancipação, surgindo entraves para a progressão e para a experiência. Indo ao encontro deste ponto de vista temos a APM (1988) que defende uma alteração de atitude por parte dos professores, remetendo o papel de fornecedores de informação para segundo plano e passando a ser “organizadores”, “facilitadores”, “dinamizadores” de atividades e “companheiros de descoberta”. Ideia semelhante defendem Cosme et al (2018) no relatório que produziram relativamente à experiência pedagógica do PAFC, onde referem o “receio e resistência à mudança” (p. 27), por parte dos professores, como um dos pontos fracos na implementação deste projeto e no “trabalho docente” (p. 43).

O facto do Projeto Fénix estabelecer algo que se assemelha a assessoria, quando as turmas Fénix e ninho se agrupam, poderá constituir-se, também, como um entrave. Poderá ser considerada como uma prática de supervisão pedagógica pelos seus pares, vista como um desafio negativo e não construtivo, dado que as convicções e crenças dos diversos professores, também se constituem diferentes e por isso mesmo a partilha não se torna benéfica, nem produtiva.

No que concerne à monitorização direta pelas lideranças, a equipa de avaliação externa considerou-a como uma área de melhoria, o que corrobora o que dissemos, a equipa considera que a mesma não se encontra enraizada no Agrupamento. A supervisão pelas lideranças, ou uma outra prática de monitorização não se encontram

instituídas, havendo apenas uma regulação informal e de forma indireta da ação educativa. Pelo exposto, constatamos que a prática da supervisão pedagógica não é comum e não se encontra alicerçada no Agrupamento, o que contraria o estipulado em vários normativos (Decreto Lei nº 75/2008, preâmbulo, artigo 31º, capítulo IV; Decreto-Lei nº 137/2012, capítulo IV; Despacho Normativo nº 10-B/2018, artigos 6º e 10º).

Por outro lado, a medida de coadjuvação prevista no Despacho Normativo nº 10-B/2018, capítulo IV, artigo 11º, e deduzimos que esta seja implementada em sala de aula, com dois professores ao mesmo tempo a auxiliarem os alunos, tem-se demonstrado benéfica. Embora a estratégia tenha uma implementação de trabalho bastante diferente da do Projeto Fénix, implica também uma intensa cooperação e colaboração.

Assim sendo, leva-nos a indagar que o insucesso do Projeto Fénix se pode dever ao grupo de trabalho constituído ou então à resistência na mudança de processos de ensino e aprendizagem.

Certo e inquestionável é o facto de se saber que a qualidade da aprendizagem se prende com a qualidade do ensino e daí intimamente ligada a inúmeros factores, entre os quais o modo como cada professor interpreta e ajusta a orientação das suas aulas. A mesma conclusão pode ser encontrada no trabalho de Cosme et al (2018, p. 73) quando decorrente, da reflexão e das conclusões, do estudo que elaboraram referem como recomendação:

Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre as estratégias e dispositivos relacionados com a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos, já que as mudanças a promover têm a ver com a necessidade de transitarmos da discussão sobre os métodos a privilegiar para a dos ciclos didáticos a empreender, a qual permita compreender que não são os métodos, em si, que definem a natureza das ações educativas, mas as intenções que subjazem à sua utilização e o modo com se articulam entre si para gerar os resultados pretendidos.

Dado que a medida se pautou pelo insucesso nos anos de implementação permite concluir que os professores envolvidos deverão ter assumido essa responsabilidade a causas exteriores à sua ação profissional, possivelmente aos próprios alunos, à organização escolar ou até às famílias desses discentes, demonstrando uma atitude fatalista de alunos e professores face ao insucesso, colocando desta forma em causa o futuro desses alunos e a não aquisição de competência matemática essencial para a vida em cidadania, percepção esta corroborada por Machado (1994), Abrantes et al (1999), Felouzis (1999), Carvalho (2001), Ponte (2003) e Reis (2003).

A preocupação com os alunos com necessidades específicas é recorrente, dada a problemática ao nível do ensino e aprendizagem que coloca e até na definição de medidas a implementar, de acordo com a legislação promulgada pelo Decreto Lei nº 54/2018, artigos 3º, 8º, 9º, 10º e 24º. Constatamos que o número de horas atribuídas a aulas de apoio pedagógico individualizado é grande e tem sido disponibilizado ao longo dos diferentes anos letivos e dos diferentes anos de escolaridade, em ambas as escolas do Agrupamento.

Os resultados alcançados demonstram a valorização e respeito pela diferença (Decreto Lei nº 54/2018), não se constituindo como um entrave para o sucesso escolar dos alunos envolvidos por esta medida. Assim, podemos constatar que no Agrupamento em estudo, a “Educação para todos” consagrada pela Unesco (1990), onde “a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças” (PASEO, 2017, p. 5) é tida como um objetivo real.

A equipa de avaliação externa corrobora a opinião referindo que estes alunos estão bem integrados na comunidade escolar e participam em conjunto com todos os colegas em muitas atividades.

Relativamente à medida – Pex – ou seja, aulas de preparação para exame, apresenta taxas de assiduidade elevadas, donde se depreende que os alunos aderem à medida, uma vez que não é obrigatória. Tal, também pode resultar do facto da medida estar inserida no horário dos alunos, de tal modo, que não permita faltar.

No que à medida – Salas de Estudo – diz respeito apresenta uma percentagem de frequência reduzida. A oferta desta medida apresenta-se como irregular, dado que a oferta não é constante em ambas as escolas, depreendendo-se daqui que tal se deverá ao facto de ou o agrupamento não possuir horas suficientes para a implementação da medida, ou por outro lado, a mesma não possuir adesão de igual forma, em ambas as escolas. É evidente, também, a disparidade entre o número de alunos sinalizados para frequentar esta medida e o número de alunos que efetivamente usufrui assiduamente dela. Os Relatórios de Monitorização não fazem referência, ao porquê da reduzida adesão, mas poderemos deduzir que poderá advir do horário e dias em que é anunciado, ou ainda do facto dos seus Encarregados de Educação não autorizarem a frequência da medida em questão, ou mesmo pelo facto dos alunos não quererem dispensar do seu tempo para estudar e persistir rumo ao sucesso escolar, e como defendem Queiró (2003) e Augusta Neves (2005) a Matemática é implacável perante a falta de empenho e a indolência.

No entanto, o Agrupamento considera a medida importante dado que a tem vindo a oferecer ao longo dos anos letivos, talvez pelo facto de reconhecer que perante uma comunidade discente detentora de condições socioeconómicas desfavorecida, necessitam de apoio, que de uma outra forma não conseguirão obter ou pagar, promovendo desta forma uma Educação para Todos (Unesco, 1990), uma vez que o Agrupamento considera a particularidade da sua comunidade educativa, a sua envolvente e a sua condição socioeconómica. Desta forma, o Agrupamento aplica medidas de promoção do sucesso educativo, promovendo “propósitos homogeneizadores” (Carvalho, 1993 citado por Rocha, 1996, p.35) não alienados “dos problemas da comunidade escolar” (Alves, 1992, p.67)

Relativamente às medidas que consideramos como indiretamente promotoras do sucesso na disciplina de Matemática – PLNM, ATE, CEA, Reuniões com Encarregados de Educação, Gabinete Disciplinar, Valorização do mérito e da excelência, Parcerias e protocolos – evidenciam um Agrupamento que valoriza os alunos na sua plenitude enquanto cidadãos do mundo e que valoriza a formação completa dos indivíduos, através do desenvolvimento pleno de diferentes áreas de competência do PASEO (PASEO, 2017; Decreto Lei nº 55/2018). A formação de um ser preparado e capaz, é considerada, uma vez que desenvolve um leque de combinações complexas e integradas de competências, através da interdisciplinaridade das aprendizagens, promovendo o “desenvolvimento integral do indivíduo enquanto pessoa, ao longo de toda a vida” (Delors, 1998, p. 87).

O Agrupamento acolhe todos os seus alunos, na sua múltipla diversidade cultural e social, satisfazendo as necessidades dos mesmos nesta contextualização, respeitando os seus valores e crenças e apoiando-os nas suas dificuldades e na sua integração na escola, tal como se encontra definido nos normativos que estabelecem o currículo dos ensinos básico e secundário, definem os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens (Decreto Lei nº 54/2018; Decreto Lei nº 55/2018; Portaria nº 223-A/2018). Para tal, disponibiliza amparo para a compreensão e aprendizagem da Língua Portuguesa (PLNM), ferramenta essencial para o desenvolvimento e compreensão das aprendizagens (Decreto Lei nº 55/2018, artigo 6º).

Tal atitude, acaba por permitir que todos os alunos do Agrupamento partilhem experiências, conheçam e respeitem as diferentes culturas, partilhem saberes (ENEC, 2017), e todos se envolvam no mesmo caminho, ou seja, o sucesso, considerando que o sucesso de uns não será com certeza o sucesso de outros, como defendem Roldão (1999) e Guimarães (2003). Pretende-se “apenas” que a relação com a escola seja

bem sucedida, promovendo nos alunos o gosto pela aprendizagem, pela partilha, capacidades essenciais para rumar ao futuro e ao sucesso pessoal e profissional. Esta visão da escola e da Educação é validada por inúmeros autores, a saber: Alves (1992), Correia (1998), Delors (1998), Zabalza (1998), Carneiro (2001) e Durkheim (2001); mas torna-se clara quando Bruner (1998) alude ao facto de a pretensão não ser a de formar “génios”, o intuito passa pela formação de alunos que tenham conhecimentos de matérias e capacidade de os mobilizar na resolução de problemas e ambiciona-se alunos socialmente responsáveis, solidários e participativos.

Verifica-se, também, a valorização da autonomia e da auto-regulação dos alunos, através da medida – ATE –. Tal medida tem-se vindo a revelar um sucesso ao longo dos anos, contribuindo para que os alunos se tornem mais responsáveis e confiantes nas suas aprendizagens e nas suas ações.

O aumento das expectativas, influenciará a capacidade de organização e auto-regulação perante a escola, contribuindo para melhores resultados. Os alunos, são assim, implicados na sua relação com o saber, tornando-os mais autónomos e mais conscientes, o que contribuirá para uma maior motivação perante a escola, e assim, tornando o seu percurso escolar mais agradável (PASEO, 2017; Despacho Normativo nº 10-B/2018, artigo 12º; Decreto Lei nº 54/2018, artigo 9º).

O Agrupamento considera a área da Educação Artística uma mais-valia para os alunos, tal é perceptível nos vários protocolos estabelecidos, assim como, nas suas matrizes curriculares, onde o CEA está presente através da dança e do teatro, em vários níveis de ensino. Talvez por se considerar que as áreas artísticas contribuem para uma Educação que integra faculdades físicas, intelectuais e criativas possibilitando relações mais dinâmicas e frutíferas entre Educação, Arte e Cultura, conduzindo ao pleno desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, aumentando a sua sensibilidade, reconhecendo a “importância das artes” (PASEO, 2017, p. 14), e permitindo que através da Escola, tenham acesso a áreas que de uma outra forma não aconteceria, em muitos dos casos (Decreto Lei nº 55/2018, artigos 4º e 19º).

Esta opinião é reforçada por Guilherme d’Oliveira Martins, autor do Prefácio do PASEO, quando refere: “As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer” (PASEO, 2017, P. 6).

Os Encarregados de Educação são incentivados a participarem ativamente na vida escolar dos seus educandos. É evidente, que o Agrupamento reconhece que todos são importantes, e que os Encarregados de Educação deverão ser parte

integrante da vida escolar dos seus filhos, contactar com os seus professores cara a cara, permitindo o diálogo de todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (Decreto Lei nº 137/2012, secção I; PASEO, 2017; Decreto Lei nº 55/2018, artigos 4º; Despacho Normativo nº 10-B/2018, artigo 6º). A cooperação entre todos é essencial, manter os Encarregados de Educação envolvidos, informados e permitindo a troca de opiniões, permite a mobilização dos envolvidos, orientados para a mesma direção, o sucesso. A mesma conclusão pode ser encontrada nos trabalhos de Alves (1992) e de Branco (2007), quando aludem para a importância da mobilização da generalidade dos atores da comunidade escolar, na procura de melhores processos e resultados educativos.

A celebração da valorização do mérito e excelência, comemorada no Dia do Patrono do Agrupamento, permite a envolvimento de toda a comunidade escolar e promove momentos de partilha, de orgulho e de valorização e reconhecimento pelos resultados alcançados e pelas boas práticas desenvolvidas, reconhecendo o mérito de alunos, Encarregados de Educação, professores, assistentes operacionais, parceiros e lideranças (Decreto Lei nº 137/2012, capítulo I, artigo 4º, alínea g); Decreto Lei nº 55/2018, artigo 4º, alínea l)).

É notória, ainda, a importância dada às regras de conduta no Agrupamento, através da existência de gabinetes disciplinares, onde se estabelecem compromissos de comportamento e respeito entre todos e que se vinculam a toda a comunidade escolar. O conhecimento dos direitos, mas também dos deveres, implica os alunos na obrigação de cumprirem com determinados comportamento, que com toda a certeza contribuem para facilitar o processo de ensino e aprendizagem (ENEC, 2017; PASEO, 2017). Esta opinião encontra-se reforçada por Alves (1992), Zabalza (1998) e Roldão (1999) quando se referem à finalidade socializadora que a escola desempenha, através da instituição de regras, valores e códigos sociais.

Ao nível dos resultados, são considerados pela equipa de avaliação externa, aspetos positivos o reconhecimento da comunidade educativa e da comunidade local através das várias iniciativas dinamizadas pelo Agrupamento, procurando o desenvolvimento da comunidade local, consideram ainda, que as ocorrências disciplinares têm diminuído, contrariamente ao que tem acontecido com as iniciativas promovidas.

A abertura do Agrupamento a parceiros, denota uma escola sem medo de se mostrar e orgulhosa naquilo que desenvolve. Uma escola que reconhece nos outros oportunidade de desenvolvimento e melhoria, procurando dar resposta aos vários

desafios e problemas com que se depara. Esta ideia é corroborada por Fontoura (2006), quando se refere ao Projeto Educativo como um processo que advém do diagnóstico das necessidades do Agrupamento.

Relativamente à área das Lideranças e Gestão, são considerados como positivos a grande diversidade de parcerias e projetos, com vista à melhoria da qualidade educativa e ao desenvolvimento global dos alunos do Agrupamento. A equipa de avaliação externa, considerou que o Agrupamento tem a preocupação de implementar medidas específicas, como forma de promover a integração de todos, considerando-o mesmo como “humanista, integrador e multicultural”, assente em valores de humanismo e democracia (Despacho Normativo nº 10-B/2018, artigo 11º).

A equipa, considera que a diversidade da oferta formativa é o espelho de uma escola que procura dar resposta às necessidades dos que dela fazem parte. Permitir uma escolha formativa variada, adequada e que responde às necessidades dos alunos, não limitando caminhos, percursos ou futuros, denuncia uma escola atenta, preocupada e competente, que mesmo cumprindo com todos os normativos legais, usa da sua autonomia para adequar a sua escola ao contexto onde se insere e à comunidade educativa que dela faz parte (Decreto Lei nº 137/2012; Decreto Lei nº 55/2018, artigo 7º; Despacho Normativo nº 10-B/2018, artigo 10º).

A opção e a escolha é de uma importância gigantesca para aqueles que não se sentem enquadrados na norma, evitando a sua exclusão e salvaguardando as diferentes oportunidades e possibilidades de caminhos e de sucesso escolar e a melhor Educação possível para os jovens, mesmo para aqueles “que não se integram na norma” (Roldão, 1999, p. 32).

Opinião semelhante à exposta até aqui tem a equipa da avaliação externa, quando qualificou como pontos fortes os seguintes itens: Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e alunos, Oferta educativa, Inovação pedagógica, Ensino, aprendizagem e avaliação, Resultados sociais e Reconhecimento da comunidade.

Esta entidade que tem como uma das funções a supervisão e avaliação dos Agrupamentos escolares, considerou que o Agrupamento possui uma cultura escolar inclusiva, evidenciando a criação de projetos como forma de desenvolvimento de competências pessoais por parte dos alunos. A reorganização curricular, com reforço das áreas artísticas, é tida como reflexo para a motivação dos alunos, salientando, ainda pela positiva, o consumo das horas de crédito em apoios e projetos direcionados para o sucesso dos alunos e ainda como forma de prevenir o abandono e a exclusão

escolar (Despacho Normativo nº 10-B/2018). No relatório elaborado por Verdasca et al (2019) relativo ao PNPSE, esta equipa alude à importância de diferentes medidas de modo a prevenir a exclusão e o abandono escolar.

A equipa focou, também, a inovação curricular como positiva, dado que o Agrupamento é piloto no Projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular, como forma de promover a equidade, hábitos e métodos de trabalho, melhoria da atitude dos alunos perante a escola. Esta ideia é promovida por Cosme et al (2018), quando referem como ponto forte do PAFC a:

Promoção flexível de desenvolvimento curricular que potencia oportunidades para todos os alunos atingir o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais, através da valorização de todas as competências e singularidades dos alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (p.22).

A equipa é da opinião que o Agrupamento promove a equidade e a inclusão dos alunos. As estratégias de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, a diversificação da oferta educativa, as parcerias com outras instituições sociais e a atuação preventiva contribuem para prevenir a desistência e o abandono escolares.

A equipa considerou a Educação para a Cidadania e o desenvolvimento pessoal e social como aspetos merecedores de especial atenção, uma vez que se encontram fortemente instalados no Agrupamento (ENEC, 2017; PASEO, 2017).

Em referência ao segundo e terceiro objetivos – Monitorizar as taxas de sucesso das medidas implementadas e avaliar o sucesso das mesmas – podemos concluir que foram atingidos.

A monitorização é uma prática comum e alicerçada no Agrupamento. Existem evidências, através dos múltiplos Relatórios de Monitorização, que acompanhar e avaliar a implementação das medidas de promoção de sucesso escolar é uma prática séria, rigorosa e habitual, existindo mesmo a distinção de taxas de sucesso por Agrupamento e por Escola (Decreto Lei nº 75/2008, capítulo I, artigo 8º, capítulo II, artigo 9º; Lei nº 31/2012; Decreto Lei nº 137/2012; Despacho Normativo nº 10-B/2018, capítulo VI).

Opinião corroborada pela equipa da avaliação externa, quando considera a autoavaliação do Agrupamento como um ponto forte, realçando a abrangência e o rigor da recolha de dados, assim como a formação interna de toda a equipa envolvida

no processo e por Verdasca (2018), que defende que “sem bons diagnósticos, não há boas terapêuticas” (p.5).

Pelo exposto, parece-nos evidente que o Agrupamento em questão é liderado por alguém que se mostra atento e preocupado com os que dele fazem parte. Alguém com capacidade de observar, analisar, avaliar e adequar caminhos, reformular percursos, procurando o apoio e o envolvimento de todos num trilho difícil, com um objetivo e uma missão bem delineada, melhorar os resultados do Agrupamento a partir da melhoria dos resultados dos seus alunos. Não esquecendo nunca, o equilíbrio, obrigatório, entre “modo de diferenciação” e a “aprendizagem que se quer assegurar” (Roldão, 1999, p.52).

Assim, depreende-se que a liderança é exercida de forma responsável, uma vez que considera que avaliar para adequar ou até mesmo modificar ou suprimir, é essencial (Decreto Lei nº 75/2008, capítulo I, artigo 8º, capítulo II, artigo 9º; Lei nº 31/2012; Decreto Lei nº 137/2012; Despacho Normativo nº 10-B/2018, capítulo VI). A equipa de avaliação externa, considerou que ao nível das lideranças o Agrupamento exerce uma liderança partilhada, onde se reconhece a importância de todos. As lideranças intermédias são consideradas, mas também a restante comunidade educativa, a equipa valorizou a proximidade existente entre o líder do Agrupamento e toda a comunidade, diligenciando a participação, responsabilização e o incentivo, atuando de forma preventiva na resolução de conflitos. Competências descritas por Carvalho et al (1999) como essenciais, para um líder que pratica uma autoridade informal, sem imposições e que é seguido livremente pelos seus colaboradores.

A procura do sucesso somente se poderá alicerçar em soluções exequíveis e eficazes, de modo a erradicar problemas, problemas esses, diagnosticados a partir de análises concretas e elucidativas.

A resolução do insucesso escolar a Matemática, deverá passar pela reflexão contextualizada que em si, pressupõem práticas de monitorização e avaliação, possibilitando um olhar clínico e eficiente para as singularidades existentes.

Pela análise realizada, é evidente que as taxas de sucesso desejadas para a disciplina de Matemática no Agrupamento, ainda não foram alcançadas, uma vez que se constituem bastante díspares das apresentadas a nível nacional, no entanto, parece-nos notória a preocupação da procura de medidas de promoção de sucesso adequadas para a referida disciplina.

A percentagem de sucesso na disciplina tem vindo a aumentar ao longo dos anos letivos, o que nos leva a subentender que as adaptações/modificações realizadas pelo Diretor têm vindo a demonstrarem-se eficazes. Mas a verdade é que algo está a falhar e torna-se necessário inferir o que falha, de modo a que essa lacuna possa ser superada. Sabemos, pelos resultados do mais recente estudo internacional (TIMSS 2019, 2020) que a competência matemática dos nossos jovens não corresponde às expectativas e não reflete o investimento que tem vindo a ser realizado nesta disciplina. Por isso mesmo, o Ministério da Educação já considera realizar uma alteração aos Programas de Matemática, entretanto e enquanto tal não acontece, muitos dos nossos alunos desmotivam e desistem, o que compromete o seu futuro e por consequência o futuro de todos nós, dado que o insucesso terá graves implicações sociais (Machado, 1994).

Nós esperamos, que o Ministério da Educação, proceda às alterações necessárias considerando os alunos, aprendizes inatos, pessoas que à partida estão prontas a aprender o que se lhes ensina, mas de forma adequada a cada faixa etária. Espera-se também, que não esqueçam os professores, docentes por opção e vocação e das finalidades específicas a que a escola tem de dar resposta neste início de século XXI (PASEO, 2017). No ensino/aprendizagem as variáveis são muitas e complexas, no entanto, escola, professor e alunos são atores primordiais para que qualquer medida aplicada venha a ter o sucesso desejado (Guimarães, 2003). Sucesso esse, que não seja medido apenas a partir da classificação de conhecimentos adquiridos e avaliados em meros testes aplicados, até porque, os nossos alunos já demonstraram que ter sucesso, é muito mais do que aquilo que uma mera classificação revela, mas essa simples classificação poderá ter consequências ao nível de formação de juízos e excelências, posição corroborada por Pacheco (1995) e por Felouzis (1999).

Hoje, exige-se que os alunos para serem considerados matematicamente competentes, tenham conhecimentos das matérias, possuam a capacidade de os mobilizar nas mais variadas situações, e possuam a atitude necessária para o saber fazer articulado (AE, 2018), por isso mesmo, o ensino e a aprendizagem desta disciplina terá de se fazer pela via das aprendizagens sólidas, significativas e duradouras, com conhecimentos de matérias interligadas, de forma interdisciplinar; implicando que a avaliação da competência matemática não se resuma a uma mera avaliação de conhecimentos debitados pelo professor (PMEB, 2013; AE, 2017).

Importa não esquecer que considerar uma opção credível e válida, não se justifica somente por razões de carácter organizacional ou pedagógico. O insucesso escolar, ou o sucesso de uma medida, pressupõem, também, uma visão

organizacional da Escola, assente, integrada e equilibrada com o seu Projeto Educativo, somente desta forma teremos uma visão completa do que é necessário, qual o caminho a delinear e quais os objetivos pretendidos. O conhecimento do que se pretende construir, assente em sólidos conhecimentos contextuais e humanos, desenvolvidos com todos e para todos os que dela fazem parte, é parte essencial do caminho a trilhar.

Compete assim, às escolas e aos seus líderes, encontrarem modalidades que favoreçam uma reflexão partilhada, fundamentada e se possível colegial, de modo a permitirem possibilidades de intervenção, apoiadas e valorizadas pelos docentes, possibilitando o sucesso escolar através da ação que protagonizam. Somente desta forma, se produzirá uma visão menos negativa da escola e da Matemática, refutando a relação fatalista que os alunos assumem perante a disciplina, como defendem Barros (1988), Queiró (2003) e Augusta Neves (2005) e ainda os normativos que regulamentam a disciplina (PMEB, 2013; AE, 2017).

Pelo exposto e respondendo ao quarto e último objetivo – Analisar se a monitorização da execução e dos resultados das medidas de melhoria implementadas para a promoção do sucesso a Matemática são consideradas pela organização e pelo Diretor – podemos inferir que sim. A monitorização é considerada para a organização do ano letivo seguinte, baseando-nos no facto de que existem medidas que pelo sucesso apresentado têm continuidade, ao contrário de outras que pela falta dele são extintas (Despacho Normativo nº 10-B/2018, capítulo V; Decreto Lei nº 55/2018, artigo 21º). A equipa da avaliação externa, corrobora esta opinião quando realça no relatório elaborado, a qualidade da autoavaliação do Agrupamento, considerando-a com impacto nas dinâmicas de organização e gestão.

Por fim parece-nos apenas importante elaborar a seguinte comparação para reflexão: entender que raramente ouvimos para compreender, mas sim com a finalidade de responder, levar-nos-á a entender também, que a finalidade de monitorizar e avaliar é essencial para que as organizações e os seus líderes possam aplicar medidas de promoção do sucesso escolar de forma responsável na procura da melhoria dos resultados escolares e não somente com a finalidade de cumprir o que os normativos em vigor estipulam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o nosso estudo elegemos a ação do Diretor, enquanto líder das estruturas de gestão e organização escolar, pelas funções que desempenha e competências que assume, na organização da Escola. Ação essa que tem como intuito contribuir para a melhoria da ação educativa, através da implementação de medidas de promoção de sucesso escolar e que se traduzirá nos resultados académicos.

Esta investigação propôs-se analisar as práticas de gestão e organização escolar implementadas pelo Diretor, através da identificação de medidas de promoção de sucesso escolar implementadas, monitorização das taxas de sucesso das medidas referidas e avaliação do sucesso das mesmas, e ainda, analisar o impacto que a monitorização dos resultados obtidos tem na organização do ano letivo seguinte.

Desta forma, o estudo propõem-se colaborar com os diferentes atores da comunidade educativa, permitindo que os mesmos reflitam sobre o que se pode considerar importante para a organização e gestão educativa, na promoção do sucesso escolar em geral, e em particular, na disciplina de Matemática.

A presente investigação pretende, também, sensibilizar os líderes das organizações escolares, para a compreensão da importância das práticas de gestão e monitorização das mesmas, assim como, alertar para o impacto que estas representam face à promoção do sucesso escolar, neste caso na disciplina de Matemática, ao nível do terceiro ciclo, num determinado Agrupamento do distrito do Porto.

Pensamos, ainda, que o facto de seleccionarmos a escola enquanto contexto e o impacto das práticas de gestão e organização escolar impostas pelo Diretor, não deixa de ser parcelar face à complexidade da problemática em análise, até porque, a tomada de decisão sobre o estudo de uma variável, impõem a exclusão das demais variáveis envolvidas.

Posto isto, como em qualquer trabalho de investigação, tivemos necessariamente de aprofundar os nossos conhecimentos teóricos no âmbito do nosso estudo, aprofundar postulados que tratam temas gerais, tais como: a Educação, as Lideranças e Autonomia das Escolas, a Escola, o Currículo de Matemática, o Insucesso Escolar e as diferentes Medidas de Promoção de Sucesso Escolar.

O estudo proposto não pretende qualquer tipo de generalização, serve apenas como indicação de um dos muitos caminhos possíveis para a compreensão da

importância da gestão e da organização escolar na promoção de medidas de sucesso escolar.

Tratando-se de um estudo de Natureza Qualitativa, focado num determinado contexto escolar - Estudo de Caso - e baseando-se na técnica da análise documental, apenas pode ser considerado para a realidade concreta em que o mesmo se desenvolveu. No entanto, não inviabiliza a possibilidade de ser assumido como objeto de referência para a reflexão das práticas escolares, na generalidade.

A escola, segundo Carvalho e Diogo (1994, p. 17) é “distinta das outras organizações pela sua especificidade, pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade e pela certificação de saberes”.

A escola de hoje, impõem-se como um local privilegiado para a formação de cidadãos informados e competentes a vários níveis, isto porque os conhecimentos de outrora super valorizados, por si só, deixam ser considerados importantes, passando a constituir apenas uma das variáveis da equação, onde o aprender a ser, o saber viver em comunidade e o saber fazer, também fazem parte.

A interligação e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, que permitam aos indivíduos serem pessoas livres e responsáveis nas suas escolhas, vivendo em democracia e fazendo parte de uma comunidade, são fundamentais para a Missão que a Escola detém nos dias de hoje.

Para isso, é impossível separar a dimensão organizacional da pedagógica, dado que ambas contribuem para alicerçar o sucesso escolar.

Cada aluno é uma individualidade e aprender exige esforço e dedicação. Sabe-se, também, que a atenção e o empenho dos alunos dependem de aprendizagens significativas, isto é, da qualidade das aprendizagens, do interesse subjetivo das tarefas propostas, da motivação criada e da adequação dos métodos utilizados. Quando tal não acontece, surge insucesso, traduzido em reprovação, e o insucesso na disciplina de Matemática é particularmente longo.

Para que o ensino da Matemática se transforme numa experiência escolar de sucesso, é necessário a implementação de novos métodos de ensino e de novas estratégias, tendo sempre presente que o alvo principal é o aluno, para o qual é necessário selecionar conteúdos, definir e implementar estratégias, tendo como objetivo o difundir de uma mensagem.

Somente com estes procedimentos cimentados numa visão positiva da Matemática é que será possível desvirtualizar a imagem fatalista que os alunos possuem relativamente a esta disciplina.

Para tal, coloca-se a necessidade de que os líderes das organizações escolares tenham a vontade e a capacidade de colocar em marcha mecanismos de intervenção que se contextualizam em atos pedagógicos significativos e de meios de resposta proativos, que se traduzam em sucesso escolar. Assim, há que definir e avaliar critérios e estratégias de atuação.

O que não se pode, de forma alguma esquecer é a grande Missão que a Escola tem a seu cargo, a de que os seus alunos tenham Sucesso.

Julgamos que todo o estudo desenvolvido em redor da gestão e organização escolar poderá ser visto num sentido lato enquanto modelo de escola formal uniforme e de âmbito nacional e num sentido menos abrangente e mais restrito, pelas especificidades de cada escola inserida num determinado contexto.

Foi nosso propósito, impulsionar a discussão sobre as implicações do papel do Diretor no sucesso dos alunos em geral e no da disciplina de Matemática em particular.

Desejamos que o estudo impulse a construção de um pensamento coletivo e profissional que se repercuta na melhoria da ação educativa.

Chegados a esta fase da dissertação, importa identificar algumas limitações sentidas à sua realização.

Assim, o facto de se tratar de um estudo de Natureza qualitativa, as conclusões obtidas somente são válidas para uma realidade concreta. Também pelo facto de a técnica utilizada ser a análise de conteúdo, tem limitações inerentes, quer na seleção, quer na interpretação da informação recolhida, apesar do esforço no rigor e objetividade colocados na análise realizada.

Também o facto da não realização de entrevistas será uma limitação, o que possibilitaria mais informação para a reflexão elaborada, possibilitando a triangulação dos dados obtidos, dando mais consistência ao estudo.

Para finalizar este trabalho de investigação, consideramos que apesar dos constrangimentos enunciados, atingimos os objetivos a que nos propusemos.

Para além disso, em termos de investigações futuras no âmbito desta temática, pensamos que seria interessante aprofundar as seguintes temáticas:

- Alargar a amostra a outros ciclos, assim como, a outras disciplinas.
- Analisar a causa da disparidade entre número de alunos sinalizados para a medida Sala de estudo e o número de alunos que a frequentam.
- Analisar o sucesso da medida – Projeto Fénix – nos restantes ciclos de ensino do mesmo Agrupamento.
- Analisar e avaliar a relação entre o percurso dos alunos no Agrupamento e a utilização de horas para implementação de medidas de promoção de sucesso.

Chegados ao fim deste trabalho, consideramos que o mesmo, poderá constituir-se como um ponto de partida para uma reflexão conjunta dos elementos responsáveis pela Organização e Gestão da Instituição utilizada nesta investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Departamento da Educação Básica (Reflexão participada sobre os Currículos do Ensino Básico). Lisboa: Ministério da Educação.

AFONSO, Natércio (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. In *Inovação*, vol. 12, n.º 3 (pp. 45- 64). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alves, Matias (1992). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

Associação de Professores de Matemática [APM] (1988). *Renovação do Currículo de Matemática*. Lisboa: APM.

Associação de Professores de Matemática [APM] (1998). *Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

Associação de Professores de Matemática [APM] (2001). *Matemática 2001: Diagnóstico e Recomendações para o Ensino e Aprendizagem da Matemática*. Lisboa: APM.

Bardin, L. (1977). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, Maria Guilhermina (1988). Insucesso em Matemática, fenómeno irreversível? In *Medidas que promovam o sucesso educativo* (Seminário realizado em Braga pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Barroso, João (2001). O Século da Escola: Do mito da reforma à reforma do mito. In Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D. & Barroso, J.. *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia* (pp.63-94). Porto: Edições Asa.

Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Branco, Maria Luísa (2007). *A Escola Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Bruner, Jerome (1998). O Processo da Educação. Lisboa: Edições70.
- Buescu, Jerome (2003). Sintomas, diagnóstico e terapêuticas: o olhar de um Matemática. In CNE O ensino da Matemática: situação e Perspetivas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, Roberto (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Lisboa: Sodalivros.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). Projeto Educativo. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A., Alves, J. M. & Sarmento, M. J. (1999). Contratos de Autonomia. Aprendizagem Organizacional e Liderança. Porto: Edições Asa.
- Carvalho, Dione Lucchesi (2001). Metodologia do Ensino da Matemática. Brasil: Cortezeditora.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (1995). Educação, Comunidade e Poder Local. Actas do Seminário realizado a 6 e 7 de dezembro de 1994. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2003). O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas. (Actas do Seminário). Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, José (1998). Para uma teoria crítica em educação. Contributo para uma recientificação do campo educativo. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Fernandes, J.G. & Neves, L. (2018). Relatório: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho nº 5908/2017. Universidade do Porto. Lisboa: ME. Consultado em 23 de fevereiro. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf
- Costa, J.A. (1996). As imagens organizacionais da escola. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A., Neto Mendes, A., & Ventura, A. (2008a). As explicações: caracterização e dimensão internacional do fenómeno. In J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (Eds.), Xplika: investigação sobre o mercado das explicações (pp. 35–53). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. (2018). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática, 2ª edição. Coimbra: Almedina.

Davis, Philip j. & Hersh, Reuben (1995). A Experiência Matemática. Lisboa: Gradiva.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990). [Consultado em 13 de janeiro]. Disponível em: <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>

Delors, Jacques (org.) (1998). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 2ª edição. Porto: Edições Asa.

Durkheim, Émile (2001). Educação e Sociologia. Lisboa: Edições 70.

EURODYCE (1995). A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Felouzis, Georges (1999). A eficácia dos professores. Porto: RÉS-Editora.

Flato, Moshé (1994). O poder da Matemática. Lisboa: Terramar.

Fontoura, Madalena (2006). Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares. Porto: Porto Editora (Coleção Panorama).

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, Políticas Educativas e Autonomia das Escolas (p. 31-63). Porto: Porto Editora.

Freire, Paulo (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados.

Giddens, A. (1997). Sociologia. Serviço de Educação: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guimarães, Henrique (2003). Algumas dicotomias no ensino e aprendizagem da matemática. In CNE. O ensino da Matemática: situação e Perspetivas (pp.89-100). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Hameline, Daniel (2001). Os Professores: Prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade. In Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D. & Barroso, J.. O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia (pp.41-62). Porto: Edições Asa.

IAVE (2015). Relatório TIMSS 2015 Portugal. Consultado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: [http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos Internacionais/TIMSS/Relat_rio_TIMSS4.pdf](http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/TIMSS/Relat_rio_TIMSS4.pdf)

IAVE (2018). Relatório Nacional Pisa 2018. Consultado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf

IAVE (2020) Relatório TIMSS 2019 Portugal. Consultado em 13 de dezembro de 2020. Disponível em: [http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos Internacionais/TIMSS/2019/docs/S%C3%ADnteseTIMSS2019.pdf](http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/TIMSS/2019/docs/S%C3%ADnteseTIMSS2019.pdf)

Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2012). Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 (2012). Consultado em 19 de março de 2020. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2017). Relatório de Acompanhamento da Ação Educativa 2015/2016 e 2016/2017. Consultado em 19 de março de 2020. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_RA_2017.pdf

Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2018). Escala de Avaliação da Avaliação Externa das Escolas. Consultado em 20 de março de 2020. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao.pdf

Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2018) . Quadro de referências de análise dos domínios da Avaliação Externa das Escolas. Consultado em 19 de março de 2020. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf

Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2018). Relatório de Avaliação Externa: Fase piloto – terceiro ciclo. Agrupamento de Escolas António Sérgio. Consultado em 19 de março de 2020. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/PORTO/PORTO_Vila_Nova_Gai_a_AEE_AE_Antonio_Sergio_2017_2018_R.pdf

Kipling (2003). Livro de citações. Diciopédia 2003. Porto: Porto Editora.

Lama, Dalai (2007). Conselhos do coração. Porto: Porto Editora.

Leite, Carlinda & Terrasêca, Manuela (1993). Ser Professor num Contexto de Reforma. Porto: Edições Asa.

Lima, Licínio (2011). Administração Escolar: Estudos. Porto: Porto Editora.

Machado, Fernando (1994). Avaliação em tempo de mudança: projetos e práticas nos ensinos básico e secundário. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

Martins, A. (1993). A problemática do Insucesso Escolar. 2ª edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Matos, J. M. & Serrazina, M. L. (1996). Didáctica da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação(2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Consultado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www2.apm.pt/files/Programa_Mat_Jul_471bd5620ad2d.pdf

Ministério da Educação (2013). Programa de Matemática do Ensino Básico. Consultado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

Ministério da Educação. Portefólio de medidas de promoção do sucesso educativo. Consultado em 16 de fevereiro de 2020. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/medidas-de-promocao-do-sucesso-educativo>

Ministério da Educação (2016). Programa Nacional de Promoção de Sucesso Escolar. Consultado em 21 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://pnpseduc.pt/programa>

Ministério da Educação (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Consultado em 15 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Ministério da Educação (2017). Para a Construção De Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil Dos Alunos. Consultado a 23 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Ministério da Educação (2017). Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Consultado em 15 de Janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

Ministério da Educação (2018). Apoio Tutorial Específico. Consultado em 25 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/apoio-tutorial-especifico>

Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico (7º Ano) (2018), consultado a 23 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/matematica_3c_7a_ff_18julho_rev.pdf

Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 115-131.

Neto-Mendes, António & Costa, Jorge Adelino. (2007). Private supplementary tutoring in Portugal: A contribution to understand this activity. Paper presented at the IIEP Policy Forum Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 5-6 Julho de 2007.

Neves, Augusta (2005). As razões do insucesso na Matemática. Entrevista à revista *Educare Hoje*. Consultado em 25 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=18300&langid=1>

Crato, Nuno (2006). *O Desastre no Ensino da Matemática: como recuperar o Tempo Perdido*. Coleção: Temas de Matemática. Lisboa: Gradiva.

OCDE (2016). Relatório OCDE: Education at a Glance 2016. Consultado em 23 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/1150-relatorio-ocde-education-at-a-glance-2016>

OCDE (2018). The Future of Education and Skills Education 2030. Consultado em 23 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf>

Pacheco, José (1995). A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Pardal, Luís António (1991). A Educação, a Escola e a Estratificação Social: Elementos de Análise Sociológica. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Consultado em 16 de janeiro de 2020. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Pires, E.L., Fernandes, A.S. & Formosinho, J. (1991). A construção social da educação escolar. Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.

Ponte, J. (2003). O ensino da matemática em Portugal: uma prioridade educativa? In CNE O ensino da Matemática: situação e Perspetivas (pp.21-56). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ponte, João (2006). Estudos de caso em educação matemática1 João Pedro da Ponte jponte@fc.ul.pt Grupo de Investigação DIFMAT – Didáctica e Formação de Professores de Matemática Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Consultado em 17 de março de 2020. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>

Ponte, João Pedro & Serrazina, Maria de Lurdes (2009). O Novo Programa de Matemática: Uma oportunidade de mudança. Revista Educação e Matemática nº 105.

Queiró, João (2003). Formação e contratação de professores. In CNE O ensino da Matemática: situação e Perspetivas (pp.131-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em Ciências sociais (2ª edição). Lisboa: Gradiva.

Reis, Luís (2003). Ensino e aprendizagem da matemática: pontos críticos, In CNE O ensino da Matemática: situação e Perspetivas (pp.101-112). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Relatório Mundial sobre a Educação /2000. O Direito à Educação – Uma educação para todos durante toda a vida. Col. Perspetivas Actuais. Porto: Porto Editora.

Rocha, Abel Paiva (1996). Projecto Educativo de Escola. Porto: Edições Asa.

Rodrigues, Maria de Lurdes (Coord.). 40 Anos de políticas de Educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino. Volume I. 1ª Edição. Coimbra: Edições Almedina, 2014. Consultado em 13 de janeiro. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=Z5h0BQAAQBAJ&pg=PT323&lpg=PT323&dq=Relatorio+educational+testing+service+1991+portugal&source=bl&ots=S02OG-rwb8&sig=ACfU3U0HNmBJic0I toOy97lbc6D8b4mzg&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjA-ej5tJPoAhV15OAKHVuKAQM6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=Relatorio%20educational%20testing%20service%201991%20portugal&f=false>

Roldão, Maria (1999). Gestão Curricular: Fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, Maria do Céu; Peralta, Helena & Martins, Isabel (2017). Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos. Lisboa: ME.

Soares, Margarida (2009). CFAE de Matosinhos, Revista ozarfaxinars nº 22. Consultado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n22.htm

Terrén, Eduardo (2001). A Educação face aos desafios da pós-modernidade. In Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D. & Barroso, J.. O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia (pp. 9-40). Porto: Edições Asa.

Unesco (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Consultado em 5 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Unesco (2016). Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial? Consultado em 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

Unesco 2000 (2000). Relatório Mundial sobre a Educação. O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida. Porto: Edições Asa.

Unesco (2017). Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Resumo de Políticas 7 do UIL. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Verdasca, J. (2018). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: linhas gerais de enquadramento. Consultado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/23241>

Verdasca, J., Neves, A., Fateixa, J., Fonseca, H., João, M.O., Procópio, M. & Magro, T. (2019). Relatório 2016/2018. Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências. Consultado em 16 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25940/1/Escolas%20e%20Comunidade%20tecendo%20Pol%C3%ADticas%20Educativas%20com%20base%20em%20Evid%C3%A2ncias%20%28Relat%C3%B3rio%20PNPSE%202016-2018%29.pdf>

Vilela, Ana Paula (coord.) (2013). Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos Organizacionais. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Braga: Cadernos, Escola e Formação. Consultado em 25 de fevereiro. Disponível em: https://alvarovelho.net/presentations/fenix/Promocao_de_Mais_Sucesso_Escolar.pdf

Zabalza, Miguel A. (1998). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República de 1976 de 2 de abril, Diário da República nº 86/1976 de 10 de Abril. Consultado a 28 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa-avancada//asearch/78796/details/maximized?p_auth=3XHOTJwP&serie=I&search=Pequisar&ano=1976&perPage=100&types=DR

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio de 1998, Diário da República nº 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A. Consultado a 1 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/155636/details/maximized>

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República nº 4/2008. Consultado a 1 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=DecretoLei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, Diário da República nº 79/2008, Série I. Consultado a 1 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, Diário da República nº 126/2012, Série I. Consultado a 1 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178527/details/maximized>

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, Diário da República nº 129/2018, Série I. Consultado a 5 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, Diário da República nº 129/2018, Série I. Consultado a 5 de março de 2020. <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Despacho nº 147-B/96 de 1 de agosto, Diário da República nº 177/1996, Série II. Consultado a 15 de março de 2020. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/1863460/details/maximized?tipo_facet=Despacho&fq=n.%C2%BA%20177%2F1996&perPage=25&q=n.%C2%BA%20177%2F1996

Despacho nº 100/2010 de 5 de janeiro, Diário da República nº 2, 2ª Série. Consultado a 11 de março de 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_100_2010_mse1.pdf

Despacho nº 5165-A/2013 de 16 de abril, Diário da República nº 74, 2ª Série. Consultado a 1 de março de 2020. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/2434885/details/maximized?p_p_auth=y0b5xuLN

Despacho nº 9888-A/2013 de 26 de julho, Diário da República nº 143, 2ª Série. Consultado a 1 de março de 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_9888a_2013_programa_matematica_eb.pdf

Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho, Diário da República nº 128/2017, Série II de 2017. Consultado a 7 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>

Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho, Diário da República nº 143/2017, Série II de 2017. Consultado a 3 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>

Despacho Normativo nº 10-B/2018 de 6 de julho, Diário da República nº 129, 2ª Série de 2018. Consultado a 12 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652972/details/maximized>

Despacho Normativo nº 4-A/2016 de 16 de junho, Diário da República nº 114/2016, 1º Suplemento, Série II de 2016. Consultado a 12 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/74717238/details/maximized>

Lei nº 46/86 (LBSE) de 14 de outubro, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986. Consultado a 1 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+de+Outubro>

Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro, Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 2002. Consultado a 1 de julho de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/405486/details/maximized>

Lei nº 21/2008 de 12 de maio, Diário da República, 1ª Série nº 91. Consultado a 12 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/249230/details/maximized>

Lei nº 85/2009 (Revisão da LBSE) de 27 de agosto, Diário da República nº 166/2009. Consultado a 1 de março de 2020. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/488826/details/maximized>

Lei nº 116/2019 de 13 de setembro de 2019, Diário da República nº 176, 1ª Série de 2019. Consultado a 15 de março de 2020. Disponível em:<https://dre.pt/pesquisa/-/search/124680588/details/maximized>

PIPSE, Diário da República nº 230, II Série de 6 de outubro de 1989. Consultado a 6 de março de 2020. Disponível em:<https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/117147621/details/2/maximized?serie=II&parte=filter=36&day=2018-11-29&date=2018-12-01>

Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto, Diário da República nº 149/2018, 1º Suplemento, Série I. Consultado a 5 de março de 2020. Disponível em:<https://dre.pt/home/-/dre/115886163/details/maximized>

Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016 de 11 de abril, Diário da República nº 70/2016, Série I. Consultado a 13 de março de 2020. Disponível em:https://dre.pt/home/-/dre/74094661/details/maximized?p_auth=J4UPdZ4U

Resolução do Conselho de Ministros nº 135/2019 de 14 de agosto, Diário da República nº 155/2019, Série I. Consultado a 13 de março de 2020. Disponível em:<https://dre.pt/home/-/dre/123968668/details/maximized>

Texto Constituinte 1976. Consultado a 20 de dezembro de 2019. Disponível em:<https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>

APÊNDICE 1

Tabela de elaboração própria, a qual foi organizada segundo um conjunto de domínios, categorias e subcategorias, que nos possibilitou elaborar a análise de conteúdo decorrente da análise dos documentos

Domínio	Categoria	Subcategoria
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento; - Consistência e Impacto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos Fortes - Áreas de Melhoria
Liderança e Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Visão e estratégia; - Liderança; - Gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos Fortes - Áreas de Melhoria
Prestação do serviço educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e alunos; - Oferta educativa e inovação pedagógica; - Ensino, aprendizagem e avaliação; - Acompanhamento e supervisão das práticas educativa e lectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos Fortes - Áreas de Melhoria
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados académicos; - Resultados sociais; - Reconhecimentos da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos Fortes - Áreas de Melhoria

Parece-nos pertinente expor o conjunto de referentes, que integram cada dimensão de análise.

O domínio 1, Autoavaliação, integra a organização e sustentabilidade da autoavaliação, o planeamento estratégico da autoavaliação, a consistência das práticas de autoavaliação e o impacto das práticas de autoavaliação.

O domínio 2, Liderança e Gestão, integra a visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens, a análise dos documentos orientadores da escola, a mobilização da comunidade educativa, o desenvolvimento de projetos, as parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens, as práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos, o ambiente escolar, a organização, afetação e formação dos recursos humanos e ainda a comunicação interna e exterior.

Relativamente ao domínio 3, Prestação do serviço educativo, os referentes são o desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos, o apoio ao bem-estar das crianças e alunos, a oferta educativa, a inovação curricular e pedagógica, a articulação curricular, as estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso, a promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos, a avaliação para/das aprendizagens, os recursos educativos, o envolvimento das famílias na vida escolar, os mecanismos de autorregulação, os mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo e por último os mecanismos de regulação pelas lideranças.

Quanto ao domínio 4, Resultados, os referentes que integra são: os resultados do ensino básico geral, ensino secundário científico-humanístico e profissional, os resultados de outras ofertas formativas, os resultados de educação e formação de adultos, os resultados para a equidade, inclusão e excelência, a participação na vida da escola e assunção de responsabilidades, o cumprimento das regras e disciplina, a solidariedade e cidadania, o impacto da escolaridade no percurso dos alunos, o grau de satisfação da comunidade educativa, a valorização dos sucessos dos alunos e por fim, o contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.