



UC/FPCE — 2007

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Auto-Avaliação de Escolas.**

**Contributo para a Construção de um Instrumento  
de Avaliação do Ensino-Aprendizagem:**

***Gestão Curricular, Estratégias de Sala de Aula e  
Relação Pedagógica***

Raquel Vanessa Ferreira Maia de Almeida  
(nessita\_almeida@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação sob a  
orientação de Doutora Ana Paula Couceiro.

**Auto-Avaliação de Escolas. Contributo para a Construção de um Instrumento de Avaliação do Ensino-Aprendizagem: Gestão Curricular, Estratégias de Sala de Aula e Relação Pedagógica**

**Resumo:** O recente quadro de autonomia, para o qual foram mobilizadas todas as escolas do nosso país, tem vindo a enfatizar a necessidade de fazer acompanhar os processos de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas à comunidade. Para tal, torna-se premente o recurso à Auto-Avaliação. Esta prática associa-se à procura de eficácia por parte da escola, sustentando como objectivos a promoção do sucesso e desenvolvimento dos alunos e a melhoria do desempenho destes. No âmbito da promoção da Auto-Avaliação das escolas surge a consciência da falta de instrumentos uniformes, susceptíveis de avaliar todos os estabelecimentos de ensino. É, pois, neste contexto que surge o presente estudo, que se entende como um contributo para a construção de um instrumento de avaliação, analisando os processos de ensino e aprendizagem, especificados na Gestão Curricular, Estratégias de Sala de Aula e Relação Pedagógica.

**Palavras-Chave:** Auto-Avaliação, gestão curricular, estratégias de sala de aula, relação pedagógica.

**School Self-Assessment. Towards the building of a learning evaluation tool: Management, Classroom Strategies and Student/Teacher Relationship.**

**Abstract:** The present autonomy programme to which every school in Portugal has been directed highlights the need to bring together strict evaluation processes and their explanation to the community. To achieve that aim we have resorted to self-assessment. Self-assessing and school proficiency aim at the promotion of student success and development as well as the improvement of their performance. On trying to implement school self-assessment we find there are not the same tools to evaluate all schools. This explains the emergence of this survey, which is a contribution to the building of an assessment tool so that the learning processes in Management, Classroom Strategies and Student/Teacher Relationship might be analysed.

**Key Words:** Self-Assessment, Management, Classroom Strategies and Student/Teacher Relationship.

## **Agradecimentos**

Queria agradecer...

À minha orientadora, Doutora Ana Paula Couceiro, pela orientação e apoio prestados, inculcando em mim um constante pensamento divergente;

À Doutora Ana Cristina Almeida, que me orientou e me aconselhou, pela motivação impressa em cada conselho seu;

Aos meus Pais, que sempre me apoiaram em toda esta caminhada, pela felicidade que sei que sentem ao assistir à conclusão deste trabalho e desta etapa tão importante na minha vida;

À minha Irmã, que tanto me ajudou, estando sempre presente nos momentos de maior ansiedade, angústia, incerteza, e que tão bem me aconselhou e encorajou na prossecução do meu estudo, quer através das suas palavras, quer das suas acções;

À minha Família, que estou certa que sente um grande orgulho por me ver chegar ao fim desta etapa;

Aos meus Amigos, que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a ultrapassar os obstáculos pelos quais me fui deparando, encorajando-me.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>I – Enquadramento Conceptual.....</b>	<b>2</b>
1. A Auto-Avaliação de Escolas.....	2
2. Processos de Ensino e Aprendizagem .....	6
2.1. A Gestão Curricular nas Escolas .....	7
2.2. Estratégias de Sala de Aula .....	10
2.3. A Relação Pedagógica.....	16
3. Experiências de Auto-Avaliação de Escolas .....	18
<b>II - Objectivos .....</b>	<b>22</b>
<b>III - Metodologia.....</b>	<b>23</b>
<b>IV - Resultados.....</b>	<b>26</b>
<b>V - Discussão .....</b>	<b>31</b>
<b>VI - Conclusão .....</b>	<b>32</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>33</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>36</b>

## Introdução

A presente dissertação pretende focalizar-se na auto-avaliação de escolas e na procura e organização de um dispositivo instrumental necessário e suficiente para proceder à sua efectivação. A importância de criar um instrumento válido para que alunos, professores, pais e pessoal não-docente avaliem a «sua» escola surge da necessidade premente de avaliar o sistema educativo, do qual faz parte a instituição escolar, na sua organização e funcionamento para a concretização do projecto nacional, regional e local de ensino e de aprendizagem. Para tal, foi constituída uma equipa, composta por nove estudantes do Curso de Mestrado Integrado em Psicologia, na área de especialização de Psicologia da Educação, com vista a dar resposta a esta mesma necessidade. Colocou-se como objectivo a construção de um instrumento que, posteriormente, pudesse servir os interesses da auto-avaliação de escolas e agrupamentos de escolas. De referir, ainda, que, aliado ao reconhecimento de que um tal processo é incontornável para a melhoria da qualidade da educação e, por consequência, para a aprendizagem e desenvolvimento global dos indivíduos, designadamente, alunos em idade escolar, esteve o interesse manifesto no início do ano lectivo do Agrupamento Vertical de Escolas Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, em Coimbra, em encetar um tal processo de auto-avaliação. Este estudo surgiu, então, do envolvimento pela colaboração, vontade mútua que veio a conferir um enquadramento empírico sustentável e concreto para um projecto de investigação, cujas finalidades se pretendia viessem a dar resposta cabal e fundamentada ao problema inerente ao projecto de autonomia daquele Agrupamento de Escolas.

Assim, coube à nossa equipa a responsabilidade de responder ao repto, assumindo cada um dos seus elementos a abordagem de determinados tópicos de um modelo prévio de referencialização (cf. Figari, 1996; Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).

O presente estudo trata especificamente dos processos de ensino-aprendizagem, no que concerne aos subtópicos de gestão curricular, estratégias de sala de aula e relação pedagógica. No seu formato de apresentação subdivide-se em seis partes, relativas respectivamente, ao Enquadramento Conceptual, onde é feita uma breve apresentação e análise

crítica de bibliografia significativa relativa à problemática em estudo; Objectivos, onde figura a definição do problema e a indicação das finalidades da investigação; Metodologia, onde se descreve a amostra, materiais/instrumentos e procedimentos de investigação adoptados; Resultados, onde se insere a apresentação da informação obtida; Discussão, onde se reflecte sobre os resultados e sua articulação com o(s) modelo(s) teóricos e a investigação contemplada na revisão da literatura e, por fim, a Conclusão, onde é feita uma síntese das principais conclusões e reflexão global sobre o significado da investigação, no que diz respeito às implicações teóricas e práticas.

## I – Enquadramento conceptual

O sentido chave do termo “avaliação” refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo (Scriven, 1991).

Reportando-se o tema base do estudo à Auto-Avaliação de Escolas, este contributo cinge-se especificamente ao processo de Ensino-Aprendizagem, no que concerne à Gestão Curricular nas Escolas, às Estratégias de Sala de Aula e à Relação Pedagógica, envolvendo toda a comunidade educativa. Nesta secção são revistas referências teóricas relativas às temáticas visadas na elaboração do instrumento final para efeitos dessa auto-avaliação. Será uma tentativa de explicar o motivo e racional inerentes à escolha de determinadas questões, de reflectir sobre os critérios da opção por sistematização dos pontos considerados com maior premência de serem avaliados, para concorrer para a melhoria e eficácia das escolas.

### 1. A Auto-Avaliação de Escolas

Avaliar uma escola supõe que se clarifique não só o conceito de avaliação, mas também o que se entende por *escola*, que é o objecto desse processo (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). Os mesmos autores esclarecem

que apesar de se encontrar, muitas vezes, o termo escola associado a duas realidades distintas, elas complementam-se. Ilustram a afirmação dizendo que enquanto Durkheim designa a escola como instituição de socialização, responsável por transmitir valores culturais e criar condições para o enriquecimento de relações interpessoais, outra perspectiva defende a escola como uma organização, indo ao encontro da ideia de unidade administrativa do sistema educativo, podendo abarcar vários edifícios, como é o caso dos agrupamentos escolares. No entanto, é do cruzamento de ambas as posições que surge o entendimento acerca da realidade que a escola encerra.

O conceito de avaliação não é unívoco, havendo necessidade de o distinguir de outros conceitos que a ele estão relacionados, tais como medida e investigação. A avaliação comporta em si uma componente quantitativa e outra qualitativa, associadas, respectivamente, aos termos anteriormente mencionados. Para além desta distinção importa diferenciar o que se entende por *avaliação externa* e *avaliação interna*. Remetendo para a sua etimologia, as palavras por si só traduzem a diferença entre ambas. Assim, a avaliação externa é aquela que é praticada por uma equipa externa à escola, enquanto instituição de ensino e aprendizagem, com o intuito de inspeccionar o trabalho desenvolvido pelas várias entidades e órgãos da mesma. Por outro lado, a avaliação interna diz respeito à avaliação que é efectuada no interior da escola, por uma equipa nomeada, pertencente à própria comunidade educativa ou externa à mesma, com o objectivo de observar as lacunas existentes e, posteriormente, tentar colmatá-las (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). Quando a escola propõe auto-avaliar-se tem que ser seu objectivo olhar criticamente para si, de forma a melhorar os seus recursos e desempenhos (ESIS, 2000).

A auto-avaliação de escolas reveste-se hoje de grande importância nos quadros dos contextos educativos, pela informação que faculta. Através desta avaliação é permitido que as escolas identifiquem as suas áreas mais problemáticas e, deste modo, procurem alternativas mais adequadas, de modo a facilitar o trabalho de docentes e de outros profissionais da educação, sempre numa lógica de melhoramento do desempenho de toda a comunidade educativa. Também o reconhecimento público da escola se torna uma realidade neste processo, através da divulgação das potencialidades da instituição a toda a comunidade educativa, traduzidas nos

resultados obtidos. A capacidade de antecipação deste tipo de avaliação, no que concerne à divulgação dos pontos fracos e fortes da escola, permite gerir a pressão exercida pela avaliação externa, o que se torna, claramente, um ponto a favor da própria escola (Afonso, 2000).

Além disso, o recente quadro de autonomia para o qual foram mobilizadas todas as escolas do nosso país, e que se encontra há vários anos em prática em muitos outros países, tem vindo a enfatizar a necessidade de fazer acompanhar os processos de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas à comunidade. Parece começar a emergir uma cultura de avaliação, até hoje muito pouco presente no sistema educativo português (Azevedo, 2002). A autonomia a que as escolas se propõem visa abarcar as suas várias dimensões, no seu funcionamento, quer na sua organização interna, quer nas relações que estabelece com os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Conforme as directrizes do Ministério da Educação<sup>1</sup>, os contratos de autonomia devem integrar a caracterização da escola, os resultados da auto-avaliação e da avaliação externa, os objectivos gerais e operacionais, os compromissos da escola e do Ministério da Educação, a duração do contrato, bem como o seu acompanhamento e a sua monitorização, através de uma comissão de acompanhamento.

A escola deverá ser compreendida como um sistema social dinâmico, caracterizado pelas suas interacções com o meio envolvente, pela sua cultura e pelas relações que estabelece com os vários subsistemas em que se insere, nomeadamente com o psicossocial. Considera-se fundamental esta vertente social da escola, pelo que, no presente estudo se reconhece a importância dos pareceres emitidos por toda a comunidade educativa no processo de auto-avaliação, operacionalizada na implicação de todos os intervenientes, directos e indirectos.

A prática da auto-avaliação associa-se à procura de eficácia por parte da escola. A promoção do sucesso dos alunos, o objectivo da melhoria do desempenho destes e a promoção do seu desenvolvimento constituem-se como princípios básicos de uma escola eficaz, segundo Stoll e Fink (1996). Associada à ideia de escola eficaz, o processo de auto-avaliação tenta, acima de tudo, promover a melhoria escolar. A capacidade de se focar no ensino e

---

<sup>1</sup> Cf. Site do Ministério da Educação ([www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt))

na aprendizagem, de analisar e investir no seu desenvolvimento, de definir estratégias para alcançar objectivos e de monitorizar e avaliar os seus processos permite à escola aceder à melhoria.

O conceito de melhoria eficaz da escola atenta na mudança educacional com uma valorização, por um lado, dos resultados das aprendizagens e, por outro, da gestão dos processos de mudança que conduzem a tais resultados (Hoeben, 1998). Resumindo, a melhoria eficaz das escolas salienta quer os resultados, factor fulcral na definição de eficácia, quer os processos, muito valorizados na concepção de melhoria.

Esta lógica da melhoria eficaz das escolas e a pretensão em atingir a autonomia pressionou as escolas no sentido de optimizarem os factores que favorecem os desempenhos globais, desencadeando diferentes modelos de auto-avaliação. Assim, distinguem-se três modelos de avaliação dos desempenhos escolares (Clímaco, 1992).

O *Modelo da Produtividade Educacional* procura encontrar um conjunto de factores, relacionados com os resultados escolares dos alunos e com as suas atitudes, que sejam preditores desses mesmos resultados. Este modelo postula que, com o desenvolvimento cada vez maior ao nível das tecnologias, torna-se essencial apostar num ensino mais abrangente, dando-se ênfase a competências antes inexploradas. Outro dos pressupostos seguidos por este modelo assenta na ideia de que a eficácia das escolas e de todo o sistema educativo pode ser melhorada se se conhecer a extensão dos efeitos dos recursos sobre os resultados (Clímaco, 1992). Walberg (1990) defende a existência de nove factores susceptíveis de serem avaliados, que respeitam tópicos relacionados com as aprendizagens afectivas, cognitivas e comportamentais. Estes factores agrupam-se em três categorias de variáveis, sendo elas as *variáveis de aptidão*, *variáveis de ensino* e *variáveis de contexto psicologicamente estimulante*.

O *Modelo das Escolas Eficazes* baseia-se em estudos do ensino e de escolas eficazes, pretendendo identificar as variáveis que afectam a qualidade dos resultados escolares. O *tempo real de aprendizagens*, que consiste no tempo que a escola oferece e o investimento que cada aluno faz do mesmo; o *ensino estruturado*, que envolve planificações do ensino; as *oportunidades de aprendizagem*, que correlaciona o que se testa nos exames/testes e o que foi ensinado e o *currículo doméstico*, que respeita os

factores de ordem familiar que influenciam os resultados dos alunos, constituem-se como as variáveis a realçar (Scheerens, 2004).

O *Modelo dos Indicadores de Desempenho* cruza os contributos da investigação das escolas eficazes e dos estudos de produtividade, seleccionando as variáveis manipuláveis e correlacionáveis com o sucesso dos alunos, combinando-as com variáveis de gestão, de modo a compreender a complexidade da escola. Este é um modelo que realça que o sucesso educativo não depende só da escola e dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, mas também de factores externos, de contexto (cf. Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, IGE, 2006).

## 2. Processos de Ensino e Aprendizagem

*“O sistema educativo caracteriza-se como um conjunto organizado de estruturas, meios e acções diversificadas através do qual se realiza o processo permanente de formação a que têm direito os membros da comunidade que adopta esse sistema educativo, visando o desenvolvimento pessoal, o progresso social e a inserção numa cultura.”*

(Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.31)

O sistema educativo estabelece condições e limites de organização ao ensino-aprendizagem em contexto escolar, enquadrando o seu planeamento e implementação. A Educação Escolar concretiza-se em planos e programas de formação que visam adquirir e desenvolver saberes, competências, atitudes e valores que se aceitam como importantes para educar as gerações mais novas.

O processo de ensino e de aprendizagem torna-se tanto mais eficaz, quanto maior for a envolvimento do indivíduo em qualquer fase do seu ciclo de vida, não se circunscrevendo a uma etapa específica do desenvolvimento humano. Os currículos e programas escolares devem ser desenvolvidos nesta lógica de processo educativo amplo, de modo a que a educação escolar o prolongue e promova (Ribeiro & Ribeiro, 1990). No entanto, o sistema de

educação escolar estrutura-se em ciclos e segmentos de estudo, segundo níveis etários e de desenvolvimento, incidindo a formação académica nestas mesmas divisões.

Todo o processo de ensino e aprendizagem depende dos resultados que se espera que os alunos obtenham em termos de concretização dos objectivos propostos, referindo-se estes ao ganho, ou possível ganho, relativo às suas aquisições e ao desenvolvimento das suas potencialidades. Todo este processo é organizado tendo em vista o aluno, formalizando-se os objectivos na perspectiva da melhoria do seu desempenho e da aquisição de novas competências (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

## 2.1. A Gestão Curricular nas Escolas

*“As actuais perspectivas curriculares de centração da escola nas características e necessidades dos alunos com a consequente diferenciação das práticas e a ligação com a comunidade supõem a transformação dos quadros de referência que fundamentam e dão sentido à actividade educativa.”*

(Costa, 2004)

O conhecimento relativo à gestão curricular constitui-se, cada vez mais, como uma condição indispensável para a melhoria eficaz da escola, na sua globalidade. A gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar (Roldão, 1995). Estes mesmos procedimentos envolvem a participação de vários agentes educativos (cf. Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio).

A execução do projecto educativo cabe aos órgãos de gestão da escola, enquanto que aos delegados ou chefes de departamento está entregue a gestão curricular da respectiva área. Para além destes, também os directores de turma desempenham funções de gestão, assegurando a articulação entre os docentes da sua turma, os alunos e os encarregados de educação. Os professores gerem o currículo no terreno em articulação com

os restantes intervenientes (Roldão, 1995).

Segundo Tanner e Tanner (1980) e, posteriormente, Ribeiro e Ribeiro (1990) existem inúmeras definições de currículo, cada uma delas tentando articular este conceito com concepções educativas diversas. Contudo, a mais consensual defende o currículo como sendo um conjunto de experiências, conteúdos, processos, actividades, que se propõem como percurso de aprendizagem numa dada instituição escolar. A construção e implementação de currículos deve ser concebida como modo de proporcionar aprendizagens globais e não como mero elenco de tópicos ou conteúdos. Daqui decorre uma definição de desenvolvimento curricular envolvendo a dimensão processual e dinâmica do currículo. *“São naturalmente os professores os principais agentes de desenvolvimento curricular, na medida em que lhes cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as actividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno”* (Roldão, 1995, p.5). Esta autora esclarece ainda que o director de turma, tendo como função coordenar os professores de determinada turma, deve promover, nos conselhos de turma, o debate sobre estratégias a implementar para superar dificuldades identificadas, quer no processo de ensino, quer no de aprendizagem. É essencial que os professores trabalhem numa lógica integradora, de modo a que as diferentes disciplinas/anos de escolaridade funcionem numa perspectiva unificadora e positivamente correlacionada, de modo a melhorar o desempenho dos alunos, bem como o seu desenvolvimento curricular e pessoal. Considera-se, ainda, de extrema importância as reuniões do corpo docente, quer em conselhos de turma, quer em conselhos de docentes ou em qualquer outro órgão de gestão curricular, realizadas em diferentes tempos ao longo do ano lectivo, de forma a implementar e debater questões pertinentes em todo este processo de desenvolvimento curricular (Roldão, 1995).

Apesar do desenvolvimento curricular ser uma realidade comum a todas as escolas portuguesas, em cada estabelecimento de ensino surgem singularidades e dificuldades distintas, por vezes, dificilmente comparáveis com outras escolas. O professor, como interveniente no processo de ensino e aprendizagem, é o executor dos currículos e, deste modo, cabe-lhe a tarefa de os flexibilizar, tendo em consideração todas as realidades que observa na

sua turma e na escola em geral. Ele cresce com a escola e com a experiência que vai ganhando no desempenho da sua função docente (Lopes, 2003). Emerge, então, a importância de criar um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, convertendo um currículo nacional uniforme num projecto curricular especificado a determinado contexto (Zabalba, 1992). A alteração de um currículo pode constituir-se como uma manifestação da adequação da escola à realidade envolvente (Galvão, 1991). Contudo, esta adaptação curricular deve ser acompanhada por outros profissionais do ministério da educação e o desenvolvimento dos projectos de gestão flexível do currículo deve ser directamente acompanhado e apoiado pelas direcções regionais de educação (Lopes, 2003).

As reuniões dos Conselhos de Turma e dos vários Departamentos Curriculares assumem grande importância no desenvolvimento e adaptação curricular. Os Conselhos de Turma têm a função de elaborar e gerir os projectos curriculares da turma, atendendo aos objectivos a alcançar, aos métodos e estratégias a desenvolver e à planificação das aulas (Lopes, 2003). Numa primeira reunião do conselho de turma importa analisar o contexto global da turma, bem como a sua caracterização a nível de alunos. No âmbito do contexto global da turma torna-se pertinente analisar o enquadramento sócio-económico e cultural, atentando à diversidade étnica, linguística e cultural. O passado escolar, quer de professores, quer de alunos, e a caracterização da turma em termos de rendimento, estratégias utilizadas, níveis relacionais, etc. também influenciam o modo como o currículo é desenvolvido. No que respeita à caracterização da turma ao nível dos alunos importa averiguar a estabilidade na formação de subgrupos, a existência de dificuldades de integração na turma e de diferenças culturais evidentes e os eventuais percursos evolutivos dos alunos (Roldão, 1995).

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento curricular há a necessidade de o reequacionar, reflectindo acerca da adequação e proficuidade das opções efectivadas. Há que adoptar estratégias que operacionalizem com maior eficácia o trabalho dos professores, promover o debate nos conselhos de turma, melhorar as condições de trabalho cooperativo e assumir a avaliação como requisito necessário e em continuidade. Por conseguinte, torna-se fundamental alterar a natureza das reuniões, no tempo e espaço despendidos usualmente em acções de simples

constatação das dificuldades da turma (cf. Roldão, 1995), convertendo-a em tarefas de gestão e intervenção.

## 2.2. Estratégias de Sala de Aula

*“Diz-me e eu esquecerei  
Ensina-me e eu lembrar-me-ei  
Envolve-me e eu aprenderei.”*  
(Provérbio Chinês)

O envolvimento dos alunos é, provavelmente, o aspecto mais importante a ter em linha de conta na determinação das estratégias de aprendizagem a implementar (Sanches, 2001). Os alunos devem ser participantes activos no processo de ensino e, principalmente, no pólo da aprendizagem. Hoje em dia, com o cruzamento de culturas, mescla de saberes e de competências diferenciados dos alunos, a necessidade de introduzir nos processos educativos os contributos que estes podem fornecer às aprendizagens e ao modo de como com elas lidar, no contexto da turma, torna-se premente, sob pena do seu interesse pela escola ser redireccionado para outros focos. No panorama geral de uma turma verifica-se que nem todos os alunos apresentam a mesma preparação ou qualidade de desempenhos, devendo-se este facto a múltiplos factores, desde os de ordem pessoal, características individuais, até aos aspectos de relação com os pares, com outros significativos ou com as matérias. Assim, o professor deve ter em atenção estes aspectos, adaptando os currículos às necessidades dos alunos e não o contrário, como na maioria das vezes acontece (Sanches, 2001). Torna-se fundamental conhecer bem as potencialidades, as dificuldades e as vivências escolares e pessoais da turma.

O envolvimento entre os professores das várias disciplinas constitui-se como uma estratégia de grande importância, pela possibilidade de existência de interacção entre as diferentes aprendizagens efectuadas pelo aluno. Seguindo o princípio gestáltico, que defende que o todo é mais do que a soma das partes, também a apresentação, por parte do professor, dos objectivos gerais a atingir pelos alunos deve basear-se no estabelecimento de

uma relação entre as várias unidades didáticas e, até mesmo, entre as diferentes disciplinas (Serra, 2006).

Também a troca de saberes entre os alunos, através do trabalho colaborativo, se figura bastante benéfica para a aquisição de novas aprendizagens e de promoção da autonomia. Esta socialização do saber deve ser explorada e dinamizada nas aulas, pois possibilita que cada um dos intervenientes nesse contexto enriqueça ao nível das suas competências. Por vezes, o ensino tem, aliado a si, uma conotação de obrigatoriedade. O grande desafio que se coloca é, precisamente, o de criar condições para o surgir de uma aprendizagem mais atraente sem, contudo, desvalorizar o esforço, e daí a implicação pessoal, o sentido de compromisso e a responsabilidade e, por consequência, a autonomia, auto-regulação e auto-confiança. Ou como defende Drummond (1989), *“não quer dizer que a aprendizagem não signifique uma certa dor, dor e oportunidade, mas cabe ao professor saber estabelecer o equilíbrio entre ambas para que se processe de forma harmoniosa e adequada a cada criança/jovem”* (cf. Sanches, 2001, p.53). Alternar estratégias mais tradicionais com outras mais participadas e que propiciem um maior envolvimento com experiências diárias parece surtir efeitos mais benéficos na aquisição de competências escolares. A visualização de programas televisivos, os trabalhos de campo, a organização de debates, trabalho cooperativo, entre outras, constituem-se como algumas estratégias que devem ser exploradas no sentido de complementar as aprendizagens. Na verdade, os professores que melhor recordamos são aqueles que nos proporcionaram os maiores desafios (Sanches, 2001). É comum os alunos considerarem que aquilo que aprendem não se reveste de grande importância no seu quotidiano. No entanto, o que se verifica na maioria das vezes é que os conteúdos se encontram descontextualizados, tornando-se difícil para os alunos perceber a sua aplicabilidade. *“Levar a escola para a vida e trazer a vida para a escola será uma estratégia que poderá ajudar a dar maior sentido à actividade da docência”* (Sanches, 2001, p.56). Sob a análise de outro autor (Martins, 2006), as tendências educativas no cenário escolar actual emergem em três vectores: um, que aproxima os professores dinâmicos e preocupados das necessidades e problemáticas das novas gerações, o que leva a integrar “velhas e novas ideias” na propostas educativas; outro que se refere aos discursos e

sensibilidade pela aprendizagem e integração nos planos de ensino dos dados da investigação; e um terceiro abrangendo a inovação e desenvolvimento através de expressões organizativas preocupadas em debater alternativas de ensino, a função social da escola, a gestão curricular, os conteúdos pedagógicos, modos ou estratégias de ensinar e de aprender, os novos públicos, novas culturas, etc.

Cada vez mais as combinatórias metodológicas são sugeridas para facilitação das aprendizagens. A motivação é requisito inquestionável para aprender e a consciência da importância dos aspectos estéticos e sensíveis para promoção do cognitivo e do afectivo predisponente para responder à formalidade das aprendizagens incontornável. Assiste-se a tentativas de recuperar o lúdico característico da educação pré-escolar. Por outro lado, os contributos, designadamente, da Psicologia da Educação apelam à integração, por exemplo, estabelecendo paralelismos entre as estruturas curriculares e as dos conhecimentos dos aprendizes e aproximando os objectivos do ensino às possibilidades de desenvolvimento e estruturação dos conteúdos académicos, numa análise conciliatória de processos para uma aprendizagem significativa (veja-se a perspectiva construtivista ou autores do processamento de informação, como Ausubel e Novak).

Estratégias que apelam às expressões e a actividades de mediação sensorial e/ou motriz, como a utilização de música, ou da criatividade, ou até mesmo a realização de jogos com cariz pedagógico, possibilitam um maior interesse e adesão à tarefa no aqui-e-agora, encerrando um potencial de desenvolvimento de competências sem o peso da seriedade do ensino usual. Actividades como as de pesquisa e análise também contribuirão para a criação de rotinas de pensamento organizado, incentivo à curiosidade, aquisição de informação, problematização e procura de rigor e de fundamentação (vejam-se as possibilidades da aprendizagem baseada em projectos e outras metodologias, no apoio ao currículo e à avaliação, na página da Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação).

O recurso ao reforço positivo deveria ser uma prática habitual usada pelo professor em momento oportuno e adequado ao desempenho e a quem o recebe. Há sempre comportamentos a valorizar e intervenções a enaltecer. Contudo, verifica-se, ainda, por parte do professor uma certa resistência a

este tipo de concepções. Reconhecer e recompensar o esforço do aluno é uma aprendizagem que tem de ser feita pelo professor. Do mesmo modo, deve investir-se na relação professor – aluno. Torna-se importante estabelecer entre professor e aluno uma relação de cumplicidade, entendimento, confiança e respeito mútuos. O diálogo entre ambos nunca deve ser negligenciado, uma vez que este se torna necessário a esse bom ambiente de mútua confiança (Serra, 2006). A forma como cada um lida com as diferentes situações pode gerar desequilíbrios, não só relacionais, mas também no grau de autonomia e liberdade de escolha dos próprios percursos de aprendizagem. Também as expectativas desempenham um papel fulcral na determinação do sucesso ou insucesso dos alunos (cf. Rosenthal & Jacobson, 1968; Rosenthal, 1971). As atribuições podem comprometer projectos de trabalho. As contingências de reforço deveriam ser pautadas por acordo entre os sistemas familiar e escolar.

No que respeita ao sistema educativo, o normativo surge definido para as sucessivas instâncias (cf. Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio). O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas que devem regular, designadamente, o funcionamento das aulas. Porém, não são raras as vezes em que o dispositivo regulamentar é pensado e estabelecido a um nível de decisão distante dos executores e do quotidiano escolar, a quem directamente deve servir e orientar. Torna-se premente que, no entanto, o professor estabeleça uma regra de cada vez e que se exija o seu cumprimento antes da implementação de outra. Para além do estabelecimento de regras e da importância da sua percepção, considera-se fulcral a clarificação de objectivos, proporcionando a sua operacionalização e a sua abordagem gradual. Esta necessidade surge do facto de evitar, nos alunos, a ideia de que os objectivos podem ser inatingíveis. No prosseguimento dos objectivos propostos torna-se essencial que o professor sensibilize os alunos para os meios importantes para alcançar os fins. (Serra, 2006).

Os próprios hábitos de estudo e técnicas de organização do trabalho escolar reflectem, por vezes, dificuldades do aluno em se situar face às suas (in)capacidades e exigências do sistema. Comportamentos adaptativos à vida escolar como o estabelecimento de um calendário de estudo e a escolha do local adequado à realização de dada tarefa, ou a elaboração de resumos e

concepção de esquemas constituem-se como pré-requisitos favoráveis à obtenção de melhores desempenhos escolares. Neste processo, concorrente para a auto-direcção e auto-gestão dos recursos, cabe ao professor a responsabilidade de introduzir um conjunto de procedimentos a seguir nas aulas e consolidar, junto dos alunos, o uso dessas práticas. Idealmente, o treino deveria ser continuado em casa. As próprias dinâmicas de sala de aula influenciam e são influenciadas pelas culturas familiares, de alunos e dos professores. A comunicação de intenções e o acompanhamento pedagógico (ou especializado, sempre que tal seja o caso) deveriam ser tornados explícitos e concertados entre os diferentes agentes e sujeitos de educação, numa lógica de sustentabilidade e desenvolvimento global. De acordo com Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, Plano Tecnológico (2006), o primeiro objectivo é preparar Portugal para a “Sociedade do Conhecimento”, o que supõe acelerar o desenvolvimento científico e tecnológico como base para a inovação e melhoria das qualificações, criando competências adequadas para um novo modelo de desenvolvimento. Este objectivo consiste na promoção do capital humano nacional, que integra a generalização da educação pré-escolar, melhoria da qualidade dos ensinamentos básico, secundário e superior, além da valorização da aprendizagem ao longo da vida, certificação de competências, reforço da investigação, e incentivo ao desenvolvimento cultural e artístico. Este esforço integrado terá necessariamente repercussões na sociedade, bem como para o cabal desempenho das tarefas de cidadania e de defesa do ambiente.

No entanto, ao nível da escola e concretamente da sala de aula, o melhor ajustamento de estratégias específicas, com a finalidade de melhorar a qualidade, nesta fase da vida, do estudo e da aprendizagem, passa pelo conhecimento de cada um dos alunos e das suas necessidades pelo professor. A proposta de estratégias é circunstanciada. Por exemplo, os trabalhos de casa, por muitos aceites como uma das técnicas mais importantes de estudo, é uma questão controversa (Sanches, 2001), parecendo-nos tratar-se de uma questão a resolver em função dos respectivos contextos.

Hoje em dia, a turma, enquanto unidade de funcionamento da sala de aula, é tendencialmente descrita como um grupo heterogéneo, em que cada um dos seus membros representa uma história e um quadro cultural, requerendo condições (temporais, materiais, psicológicas, etc.) diferentes de

aprendizagem. Ao professor cabe gerir a diferenciação pedagógica e a flexibilização no decorrer das suas aulas. Tal pressupõe que o professor conheça os alunos sob diferentes aspectos. O diagnóstico, por vezes, transcende as suas reais possibilidades (profissionais, pessoais, sociais e de formação), sendo requeridas fontes variadas de informação. Serão, posteriormente, tarefas do professor conciliar os objectivos do seu estatuto de orientador pedagógico com os diferentes estilos, condições e projectos de aprendizagem, seleccionando estratégias e actividades adequadas a cada realidade. Para tal, usa a planificação como ferramenta de apoio às decisões que deveriam ser partilhadas e participadas por todos os implicados. Daí decorre a negociação desejável de actividades e conteúdos com os alunos, bem como a criação de parcerias pedagógicas entre professor, aluno, família, entidades e comunidade. A planificação das aulas em conjunto reveste-se de grande interesse, sendo uma estratégia que delega no aluno uma importância que estes apreciam, funcionando como uma estratégia de melhoria dos desempenhos. Do mesmo modo, a sensibilização dos alunos para a elaboração e exposição de trabalhos por eles elaborados reveste-se de grande importância na sua participação activa no processo de aprendizagem (Serra, 2006).

A turma é um sistema social complexo, onde os seus membros, em permanente interacção, poderão evoluir segundo percursos diversos. As aprendizagens dependem, então, não só dos tipos de ensino mas dos estilos de aprendizagem (Costa, 2001). Havendo consciência da singularidade de cada aluno (e professor), surge a necessidade de elaborar projectos pedagógicos e curriculares, situados mediante um desenvolvimento auto-referenciado em critérios e conteúdos de pertinência e “encaixe” local.

O processo de procura de estratégias de aprendizagem eficazes e adequadas, resume-se à ideia de tornar a escola, e em particular a sala de aula, um local aprazível, onde se possa desenvolver todo o potencial humano com repercussões sociais.

### 2.3. A Relação Pedagógica

*“Actualmente, é consensual na literatura dedicada à análise de questões educativas, o reconhecimento de que todo o processo educativo decorre através de relações interpessoais. Estas são, aliás, consideradas como imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade.”*

(Abreu, 1982)

A relação pedagógica constitui um domínio particular do estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais. A importância da relação professor-aluno é inquestionável, constituindo-se como um elemento fulcral do processo de ensino-aprendizagem. Há alguns anos atrás, a relação pedagógica era vista como a relação que se estabelecia entre o professor, que era o detentor da informação a transmitir, e o aluno, que era o receptor passivo dessa mesma informação. Hoje em dia, e durante as últimas décadas, a concepção desta relação tem-se vindo a alterar, numa lógica de dinamismo. Variáveis como a personalidade do aluno e do professor, o contexto sócio-cultural de ambos e a comunidade onde se encontram inseridos, influenciam, de modo decisivo, os níveis de desempenho dos alunos e, por conseguinte, o seu sucesso ou insucesso escolar. No seio das relações entre alunos e professores surgem processos de categorização, que vão influenciar, de forma por vezes decisiva, as expectativas de ambos. Este processo permite aos intervenientes no ensino e aprendizagem simplificar as relações mútuas, possibilitando que estes compreendam e prevejam melhor os comportamentos do outro. No entanto, há que realçar, também, os efeitos negativos da categorização, uma vez que esta pode levar a juízos de valor e a preconceitos difíceis de ultrapassar (Serra, 2006). Segundo Mialaret (1992), tanto professores como alunos devem admitir como qualidade a aceitação das origens do outro, não renegando as suas. Nesta lógica de aceitação do outro, as actividades cooperativas desempenham um papel fulcral no estabelecimento de relações mais consistentes, quer entre alunos, quer entre professores e alunos. O desenvolvimento social e afectivo entre os alunos, o impacto positivo no clima de sala de aula, o aumento da auto-estima dos alunos e, por conseguinte, o aumento da sua capacidade de resolução de problemas definem-se como algumas das vantagens do trabalho colaborativo

e do ensino cooperativo (Serra, 2006).

As teorias da Aprendizagem Centrada no Aluno (e.g., Rogers, 1976 e as mais recentes abordagens de e-learning) defendem que este deve ter um papel activo na aquisição de novos conhecimentos, enfatizando a importância da cooperação na prática pedagógica. O ser humano é naturalmente dotado de capacidades que lhe permitem fazer a aquisição de novas informações. Contudo, a sua forma de organizar a informação, o contexto onde se insere e a presença do material a reter poderá dificultar o processo de aprendizagem. Carl Rogers, por exemplo, foi um dos autores a destacar alguns princípios que devem ser seguidos na prática pedagógica, por se constituírem facilitadores da aprendizagem: transformar a situação educativa em algo agradável, potenciar a aceitação do outro, antever no professor o papel de facilitador da aprendizagem e reconhecer a responsabilização do professor e do aluno no processo de aprendizagem assumem-se como critérios a adoptar no melhoramento da relação pedagógica (Serra, 2006).

O professor, enquanto promotor de aprendizagens, assume grande influência nos padrões comportamentais dos alunos, afectando atitudes e valores dos mesmos. A sua autenticidade pode funcionar como facilitador do processo de aprendizagem, tendo, também, o professor que aceitar o aluno tal como ele é. O facto de o professor aceitar as críticas, desde que construtivas, dos alunos e de as utilizar na melhoria do ensino e das relações interpessoais, cria um clima de confiança na sala de aula. Este clima propicia o sentimento de empatia, que, segundo Max Weber, significa compreender o aluno à luz do seu quadro de referência (Dias, 2001). A compreensão empática reflecte, então, a capacidade de se colocar na posição do outro e de perceber a experiência por ele vivenciada. Do mesmo modo, o apoio que o professor presta ao aluno proporciona-lhe um sentimento de protecção, funcionando este como um conselheiro a quem se recorre sempre que necessário (Serra, 2006).

A sala de aula constitui-se como o local por excelência onde emergem, para além das aprendizagens escolares, vivências pessoais e se promovem as relações entre professores e alunos (Serra, 2006). Actualmente, a dinâmica da aula tem evoluído no sentido de aproximar professores e alunos, com vista ao estabelecimento de uma melhor relação. É

na aula que emerge a unidade organizacional mais pequena do sistema educativo, a turma. Neste subsistema espera-se cooperação, envolvimento e propagação de clima afectivo na sala de aula. O professor apresenta-se como sendo o mediador entre cada aluno e a turma, de modo a que o grupo seja regulador no processo de aprendizagem (Serra, 2006).

Outra das preocupações que emerge, quando se analisa toda a envolvente ao processo de ensino e aprendizagem, advém da existência de absentismo e de atrasos por parte de docentes, alunos e pessoal não docente. O absentismo constitui-se como uma realidade inerente à vivência educativa. A desmotivação, a doença ou até mesmo a ausência de residência familiar e a dificuldade de acesso a transportes são algumas das razões apontadas como factores de absentismo por parte dos professores. Esta é uma realidade que se associa facilmente ao insucesso escolar. No que respeita a alunos, o absentismo ocorre sobretudo por motivos de desinteresse por algumas disciplinas, que se constituem como mais desmotivantes ou que possuam maior carga horária (Carmona & Oliveira, 1990).

A diversidade de interações que se estabelecem na sala de aula exige que a relação pedagógica se figure diversificada. Como Sampaio (1996) defende, para o estabelecimento de um bom clima de aula torna-se necessário investir nas relações interpessoais, bem como no apoio, por parte do professor, aos alunos. Só o empenho de ambos permite o sucesso (Postic, 1984).

### **3. Experiências de Auto-Avaliação de Escolas**

A diversidade de culturas, de políticas educativas e as diferentes visões dos tópicos a avaliar são responsáveis pelo surgimento de um sem número de modelos e práticas avaliativas.

Num estudo realizado em escolas norte-americanas, por um instituto de investigação educacional, o CREATE (*Centre for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation*), foram identificados 51 modelos de avaliação nas várias instituições educacionais, desde as privadas até às públicas. Com a constatação da existência de uma diversidade de critérios avaliativos, em 1993 foi criada uma organização não-

governamental (*National Study of School Evaluation*) especializada na produção de indicadores de qualidade para a auto-avaliação de escolas (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).

Numa lógica integradora dos vários *países europeus*, é crescente a necessidade de, cada vez mais, serem conhecidas as experiências levadas a cabo pelas entidades responsáveis por cada um deles, no que respeita à auto-avaliação de escolas. Foi essa mesma necessidade de conhecer a diversidade existente que deu origem à publicação, pela Eurydice (*Rede Europeia de Informação sobre a Educação*), de um conjunto de relatórios descritivos dos procedimentos de avaliação de escolas em diversos países europeus. Esses relatórios apresentam limitações, dado que se ocupam mais das normas legais do que das práticas efectivas. Porém, são úteis, porque permitem construir uma panorâmica actualizada da avaliação externa, interna e mista institucionalizada nesses países (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). Há a salientar que, nos diversos países da Europa, é comum proceder-se à avaliação dos aspectos pedagógicos, sendo os aspectos administrativos menos referenciados, podendo a sua avaliação ser até inexistente em alguns deles.

A inspecção de escolas na *Inglaterra* remonta há mais de 150 anos, elaborando os inspectores relatórios onde referenciavam os pontos fracos e fortes do sistema educativo. No entanto, a quantidade de inspectores revelava-se insuficiente, dado o número de escolas existente neste território. Por esta razão, o governo inglês tem vindo a responsabilizar as escolas, no sentido de prosseguir determinados objectivos, que visem o melhoramento da escola e do aproveitamento dos alunos. Também as inspecções levadas a cabo pelo OFSTED<sup>2</sup>, com o intuito de avaliar o modo como as escolas analisam o seu próprio desempenho, e os esforços das autoridades de educação no sentido da melhoria das escolas se constituíram como importantes factores de emergência desta lógica de auto-avaliação. Não obstante, ainda, as iniciativas das próprias escolas, que revelam um maior interesse pela sua própria auto-avaliação (Azevedo, 2002). A avaliação interna é realizada por diferentes membros da comunidade educativa, tais

---

<sup>2</sup> O OFSTED (*Office for Standardas in Education*), tem o papel de contribuir para o melhoramento dos níveis de aproveitamento e qualidade do ensino, através de uma inspecção regular, publicação dos relatórios de avaliação e aconselhamento construtivo e informado (Azevedo, 2000).

como o director, os professores e, em algumas escolas, os pais ou os próprios alunos, como forma de se inteirarem das dificuldades e/ou potencialidades da escola. Em alguns casos, a escola convida membros externos à sua comunidade educativa, que poderão pertencer às autarquias locais ou simplesmente ser independentes. Esta avaliação não é, no entanto, obrigatória. O OFSTED dispensa às escolas vários instrumentos que estas poderão utilizar, caso assim o entendam, para efectuarem a auto-avaliação. Encontra-se a cargo da Assembleia de Escola a verificação da existência de um sistema de avaliação, sendo exigido a este órgão, muitas vezes, a publicação dos objectivos que a escola se propõe atingir, com vista à melhoria do desempenho dos alunos. O apoio à auto-avaliação surge de parcerias com universidades e com departamentos oficiais. As escolas têm ao seu dispor instrumentos, modelos e quadros teóricos, nos quais se poderão apoiar para proceder à auto-avaliação. Estas recorrem, muitas vezes, a sondagens baseadas em atitudes e opiniões dos alunos, professores e pais. As próprias necessidades e interesses da escola é que determinam quais os modelos de avaliação a utilizar. Os resultados de todo este processo de auto-avaliação são divulgados perante as várias entidades interessadas, nomeadamente, professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias e Inspecção (Azevedo, 2002).

No *sistema educativo espanhol* encontra-se definido que todas as escolas necessitam de uma avaliação externa e interna, tendo, no entanto, cada região autonomia para estabelecer o seu próprio modelo. Na região autónoma da Andaluzia está bem patente que todas as escolas têm que avaliar o seu desempenho geral no final de cada ano lectivo, tendo em conta normas e pressupostos condizentes com as directivas da respectiva autoridade educativa. Esta mesma avaliação é elaborada segundo uma orientação dos modelos de indicadores de qualidade, sendo que o Conselho Pedagógico toma a decisão de quais os instrumentos a utilizar. Os resultados obtidos são tratados pela Assembleia de Escola e pelo Conselho de Docentes, que redigem relatórios, que, após aprovação da Assembleia de Escola, são apresentados à comunidade educativa e às autoridades educativas da região (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). O Ministério da Educação da região de Castela-Leão adoptou, a título experimental, o Modelo Europeu de Gestão da Qualidade da EFQM (*European Foundation*

*for Quality Management*). Este é um modelo utilizado em muitos países, nomeadamente em Inglaterra, Espanha e até em Portugal, cujas origens estão patenteadas nas práticas norte-americanas. Este modelo defende que a satisfação dos utentes do serviço público da educação, dos professores e do pessoal não docente, bem como o impacto na sociedade consegue-se mediante uma liderança que impulse a planificação e a estratégia da escola, a gestão do seu pessoal, dos seus recursos e dos seus processos até à consecução da melhoria permanente dos seus resultados (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). Os estilos de liderança, a planificação de estratégias, a gestão do pessoal, os recursos utilizados, os processos envolvidos, a satisfação do pessoal, o impacto na sociedade e os resultados obtidos constituem-se como critérios ou áreas abrangidas neste modelo de auto-avaliação. É, precisamente, a partir destas áreas que se elaboram questionários e materiais a serem utilizados para avaliar a escola e todo o sistema educativo.

No quadro dos restantes países europeus, *Portugal* impunha-se como o único que apenas possuía avaliação interna e com carácter voluntário, sendo, no entanto, baixa a percentagem de escolas com processos de auto-avaliação (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). No entanto, uma crescente mudança de atitudes tem-se vindo a verificar no sentido de, cada vez mais, se atribuir uma importância acrescida ao fenómeno da auto-avaliação escolar. Esta situação veio a acentuar-se com a introdução do *Regime de Autonomia, administração e gestão das escolas*, presente no decreto de Lei nº 115-A/98, no qual está expressa a importância da avaliação da escola, enquanto instrumento do seu desenvolvimento organizacional. Para além desta, também a Lei nº 31/2202, designada por *Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, produzirá uma alteração na atenção que as escolas portuguesas atribuem à auto-avaliação. Neste sentido, surgem iniciativas, quer a nível público, quer particular, de avaliação das escolas portuguesas. O *Observatório da Qualidade da Escola*, que visava o diagnóstico da escola e o planeamento estratégico, propunha um conjunto de 18 indicadores, sendo apenas uma pequena parte destes obrigatória. Estes mesmos indicadores encontravam-se distribuídos em diferentes áreas que comportam temas como o contexto familiar, os recursos educativos, o contexto escolar estimulante e os resultados. Os materiais para a recolha dos

dados eram fornecidos às escolas, para que estas os utilizassem consoante as suas necessidades (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). Outra das iniciativas foi o *Projecto Qualidade XXI*, que, uma vez mais, se propõe avaliar a qualidade na educação escolar. Este subdividia-se em dois subprojectos, sendo que o primeiro consistia no diagnóstico da situação e o segundo na utilização dos resultados da avaliação para a melhoria da qualidade. Este projecto era integrado por uma equipa de professores, encarregados de educação, alunos e pessoal não docente. Para além destes, a existência de um consultor externo à escola estava, também, previsto no projecto, pelo que se encontrava a seu cargo a divulgação de instrumentos, de procedimentos metodológicos ou de estratégias de divulgação dos resultados. Estes mesmos resultados eram divulgados aos diferentes órgãos da escola para que estes tomassem as devidas providências no sentido do melhoramento do processo de ensino-aprendizagem e dos restantes a ele inerentes. O *Programa AVES (Programa Avaliação de Escolas Secundárias)* foi uma iniciativa da Fundação Manuel Leão e constituiu-se como mais uma tentativa de avaliação escolar. São seus objectivos conhecer os processos educativos de cada escola, bem como os resultados obtidos pelos alunos, descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar, analisar o impacto das mudanças nas diferentes componentes das escolas, permitir que cada escola analise os resultados obtidos, colaborar na elaboração de estratégias de melhoria da qualidade escolar e conhecer melhor os factores de qualidade na educação (Azevedo, 2002).

## II – Objectivos

Nos dias de hoje, torna-se fundamental avaliar o sistema educativo, porque cada vez mais surgem exigências, por parte de professores, alunos, pais e pessoal não docente, relativas à escola. Para tal, surge a necessidade de utilizar um instrumento válido, aplicável às várias entidades, que avalie os diferentes aspectos da escola, como meio físico e social, de ensino e aprendizagem de valores e conteúdos programáticos. O problema surge, precisamente, da ausência de meios para avaliar todos esses aspectos, uma

vez que se considera fulcral a existência de um mesmo instrumento que avalie as diferentes escolas. Esta exigência revela-se bastante premente, no sentido de facultar a todas as escolas os mesmos tópicos de abordagem e promover a possibilidade de uma comparação entre elas. O carácter complexo da organização escolar sempre se colocou como um entrave relativamente forte à concretização de um modelo mais rígido de avaliação, sendo que, até ao momento, existem apenas propostas, quer estrangeiras, quer portuguesas, desse tipo. Este facto ficou bem presente na abordagem anteriormente feita às várias experiências e tentativas de auto-avaliação, quer em território português, quer estrangeiro. Torna-se, pois, premente a criação de um instrumento capaz de avaliar as escolas, tendo em conta os pontos de vista dos vários intervenientes em todo o processo de ensino e aprendizagem. Esta necessidade reveste-se de fulcral importância, devido à falta de objectividade inerente ao processo avaliativo, adoptando cada instituição o modelo que mais lhe convém e que melhor assegura os seus interesses. É, precisamente, objectivo deste estudo contribuir para a criação de condições para o surgimento dessa mesma ferramenta, no que respeita ao tópico do Ensino-Aprendizagem.

O problema da investigação revela-se, portanto, na questão: “*Que questões abordar, relativas ao processo de ensino-aprendizagem, na Auto-Avaliação de Escolas?*”.

### **III - Metodologia**

#### **Descrição da amostra**

No presente estudo, a amostra refere-se à população alvo, potencial respondente, e à qual se dirige o produto final, que são os instrumentos construídos para efeitos de auto-avaliação das escolas. Estes questionários destinam-se, pois, a todo o universo escolar, directa e indirectamente implicado na organização e funcionamento da escola, quer dizer, a alunos dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico,

Pais/Encarregados de Educação, Professores e Pessoal não docente.

Para cada um destes grupos de destinatários de aproximação empírica foram elaboradas questões específicas para o que se pretende avaliar, tendo em atenção o seu contexto de actuação no seio da comunidade educativa.

### **Materiais/Instrumentos utilizados**

A elaboração dos questionários, sobre os quais se focaliza este estudo, baseou-se em critérios e evidências recolhidas de alguns documentos analisados. As directivas do Ministério da Educação, mais especificamente da Inspeção Geral da Educação (I.G.E., 2005), e a análise da parte prática do manual Auto-Avaliação de Escolas (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003) constituíram-se como fontes fundamentais para a elaboração dos questionários pretendidos. Especificamente, os documentos analisados foram o *Quadro Resumo dos Indicadores de Qualidade* (cf. Anexo 1), o *Instrumento B7 – Recolha de Evidências* (cf. Anexo 2), o *Instrumento D9 – Questionário a professores* (cf. Anexo 3) e o *Instrumento D10 – Questionário a alunos* (cf. Anexo 4).

O *Quadro Resumo dos Indicadores de Qualidade* (I.G.E., 2005) constitui-se como um roteiro de campos de aferição, onde figuram áreas sobre as quais recai a avaliação escolar. O *Instrumento B7 – Recolha de Evidências* (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003) baseia-se na selecção de evidências quantitativas e qualitativas identificadas por MacBeath e elaborado a partir de uma adaptação do quadro de referência do estudo EDIF (*Resultados Diferentes. Escolas de Qualidade diferente?*). O *Instrumento D9 – Questionário a professores* (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003) baseia-se em questionários elaborados no âmbito do Projecto EDIF (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003) e de uma Oficina de formação que decorreu na Escola Secundária de Cascais. O *Instrumento D10 – Questionário a Alunos* (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003) tem por base alguns questionários elaborados no âmbito de projectos de avaliação de escolas, de que se destacam, nomeadamente, o Projecto EDIF e uma Oficina de Formação sobre Auto-Avaliação de Escolas, desenvolvida na Escola Secundária de Cascais (2000/01).

### **Procedimentos**

Para dar resposta aos objectivos a que se propõe o presente estudo prosseguiram-se alguns procedimentos considerados fulcrais.

Inicialmente, analisou-se o *Quadro Resumo dos Indicadores de Qualidade* da I.G.E., atendendo aos diferentes campos de aferição, onde figuravam diversos tópicos de análise. O Campo de Aferição III, onde são abordados os Processos Educativos Estratégicos constituiu-se como primeiro interesse de estudo. Tópicos como o planeamento da Docência e a realização da prática pedagógica, presentes no Campo de Aferição III, possibilitam a análise de factores como a planificação das actividades e preparação de materiais de aprendizagem, o desenvolvimento, no aluno, de competências ao nível das aprendizagens na Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, a utilização das TIC como apoio das actividades lectivas e a elaboração de projectos que promovam um maior envolvimento das famílias nas actividades escolares, entre outros.

Da necessidade de uma maior operacionalização dos pontos examinados, procedeu-se à análise do *Instrumento B7 – Recolha de Evidências*, que tem por finalidade catalogar evidências quantitativas e qualitativas para as diferentes dimensões de avaliação. A grande área de avaliação de escolas de interesse para o presente estudo diz respeito aos processos de Ensino-Aprendizagem. Esta é uma área abrangente com vários subtópicos de abordagem. No entanto, é a Gestão Curricular, as Estratégias de Sala de Aula e a Relação Pedagógica que se constituem como objecto de análise. Foi, então, feita uma análise minuciosa às evidências, quer quantitativas, quer qualitativas, de cada um dos subtópicos anteriores, com o objectivo de compreender o que se pretende avaliar em cada um deles. Com base nesta análise e em toda a bibliografia pesquisada reuniram-se condições propícias à formalização de algumas questões.

De seguida, analisaram-se o *Instrumento D9 – Questionário a Professores* e o *Instrumento D10 – Questionário a Alunos*, que permitiu uma maior familiarização com as possíveis questões a elaborar no âmbito de todo este procedimento. Este material é do tipo Escala de Lickert, de cinco pontos, com uma chave de resposta cujas hipóteses são *Nunca/Quase nunca*, *Algumas vezes*, *Muitas vezes* e *Sempre/Quase sempre*.

Partindo das sugestões analisadas, registaram-se as evidências que se

revestiram de maior adequação à amostra em estudo. Assim, foram redigidas questões relativas aos tópicos em análise, com vista à formulação dos enunciados dos questionários dirigidos a Alunos, Professores, Pais e Pessoal não docente, recorrendo à estrutura dos documentos *D9* e *D10*. Acrescentou-se, no entanto, uma outra opção de resposta às já existentes, *Não sei*, uma vez que se considerou importante prever todos os possíveis tipos de resposta.

Procedeu-se ao teste de inteligibilidade dos itens constantes nos respectivos formulários, através de critérios de intersubjectividade, pela apreciação de avaliadores externos (responsáveis pela orientação científica do trabalho e adequação empírica situada ao nível do agrupamento vertical de escolas, supra mencionado, interessado em auto-avaliar-se) e resposta pontual de sujeitos afins à amostra visada.

## IV – Resultados

### Contributo para o Instrumento dos Alunos

#### *Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*

*Assinala com um X a alternativa que melhor traduz a tua opinião*

	Nunca/ Quase nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre/ Quase sempre	Não sei
1.Os meus professores expõem oralmente os tópicos do programa.					
2.Faço trabalhos experimentais.					
3.Os meus professores apresentam sugestões para o meu estudo.					
4.Os meus professores recorrem a sínteses orais da matéria.					
5.Os meus professores fazem sumários das aulas.					
6.Fazemos debates sobre tópicos do programa na aula.					
7.Os meus professores fazem comentários aos trabalhos que eu realizo.					
8.Conheço as regras de avaliação.					
9.Os meus professores ouvem as sugestões dos alunos.					
10.Os meus professores conversam com os alunos sobre os seus					

progressos e dificuldades.					
11.Os meus professores utilizam saberes dos alunos no trabalho realizado na aula.					
12.Os meus professores modificam o seu comportamento face a críticas importantes dos alunos.					
13.Os meus professores incentivam a participação dos alunos na aula.					
14.Os meus professores elogiam o trabalho realizado pelos alunos.					
15.Os meus professores interessam-se pelos problemas pessoais dos alunos.					
16.A forma como os meus professores dão as aulas agrada-me.					
17.A maioria dos meus colegas estão satisfeitos com o modo como são dadas as aulas.					
18.A minha relação com os professores é agradável.					
19.Interajo com os professores dentro e fora das salas de aula.					
20.As aulas são essenciais para adquirir conhecimentos importantes para o meu futuro.					

### ***Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico***

*Assinala com um X a alternativa que melhor traduz a tua opinião*

	Nunca/ Quase nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre/ Quase sempre	Não sei
1.O meu professor diz que gosta dos meus trabalhos.					
2.O meu professor ajuda-me quando estou triste ou tenho problemas.					
3.Dou-me bem com o meu professor.					
4.Acho que andar na Escola é importante.					
5.O meu professor tem uma capa com os meus trabalhos.					
6. O professor dá-nos muitas fichas e testes para fazer.					
7.O professor ajuda-me e explica-me a lição quando eu não percebo.					
8.Quando não sei, não tenho vergonha de perguntar.					
9.Eu gosto de andar na Escola.					

## Contributo para o Instrumento dos Professores

*Assinale com um X a alternativa que melhor traduz a sua opinião*

	Nunca/ Quase nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre/ Quase sempre	Não sei
1.Reúno com os meus colegas para gerir o currículo (planificação do ensino, avaliação das aprendizagens, etc.).					
2. Os professores discutem as estratégias de ensino informalmente.					
3.Trabalho com vários anos de escolaridade.					
4.Procuro trabalhar com diversos sectores da escola.					
5.Considero ser possível equilibrar o tempo dos alunos entre actividades de contacto e aprendizagem autónoma.					
6.Proponho, nas minhas aulas, o trabalho de pares.					
7.Proponho, nas minhas aulas, o trabalho individual.					
8.Proponho, nas minhas aulas, diferentes modalidades de trabalho em simultâneo.					
9.Exponho oralmente os tópicos do programa.					
10.Promovo o trabalho experimental nas aulas.					
11.Promovo actividades de pesquisa na Internet.					
12.Promovo actividades de pesquisa em suporte escrito (enciclopédias, livros, etc.).					
13.Apresento sugestões de actividades complementares à matéria leccionada.					
14.Tenho em atenção as sugestões dos alunos.					
15.Elaboro sínteses orais da matéria leccionada.					
16.Elaboro apresentações dos assuntos que serão abordados nas aulas.					
17.Promovo debates sobre tópicos do programa.					
18.Promovo a discussão de trabalhos realizados pelos alunos.					
19.Forneço registos escritos sobre tópicos do programa.					

20.Promovo a discussão de relatórios de trabalhos experimentais.					
21.Proponho actividades específicas para determinados grupos de alunos.					
22.Explicito, com clareza, os critérios de avaliação.					
23.Devolvo os trabalhos dos alunos com o respectivo comentário.					
24.Comento, com os meus alunos, os seus progressos e dificuldades.					
25.Esclareço dúvidas sobre assuntos abordados na aula.					
26.Sou solicitado(a) a apoiar os alunos em tarefas de estudo em períodos extra-lectivos.					
27.Integro saberes dos alunos no trabalho realizado na aula.					
28.Modifico o meu comportamento face a críticas pertinentes dos alunos.					
29.Estímulo a participação dos alunos na aula.					
30.Elogio o trabalho realizado pelos alunos.					
31.Considero eficazes as medidas de apoio educativo para os alunos com dificuldades disponíveis na escola.					
32.Também os bons alunos são eficazmente acompanhados em programas de enriquecimento nesta escola.					
33.Estimulo nos alunos a responsabilidade e a autonomia no seu processo de aprendizagem.					
34.Há absentismo por parte dos funcionários.					
35.Há alunos que faltam às aulas.					
36.Falto à escola.					
37.Considero que os meus alunos são pontuais.					
38.Sou pontual.					
39.Considero que os funcionários da escola são pontuais.					

### Contributo para o Instrumento dos Pais

*Assinale com um X a alternativa que melhor traduz a sua opinião*

	Nunca/ Quase nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre/ Quase sempre	Não sei
1.A escola do meu filho distingue-se pelos valores, ideais e princípios que defende.					
2.Encaro esta escola como local privilegiado de aprendizagens úteis para o futuro dos alunos.					
3.Creio que esta escola respeita os diferentes ritmos e tempos necessários à aprendizagem de cada aluno.					
4.Discuto com os professores propostas de trabalhos para casa.					
5.Esta escola promove iniciativas suficientes para que todos os alunos tenham sucesso.					
6.Encaro esta escola como local privilegiado de aprendizagens úteis para o futuro dos alunos.					
7.Creio que os órgãos de gestão deste Agrupamento investem no desenvolvimento profissional dos seus diferentes funcionários (incluindo professores).					
8.Aos alunos com dificuldades de alguma ordem, a escola procura alternativas para o seu desenvolvimento.					
9.Sinto que nesta escola as necessidades do meu filho são atendidas e satisfeitas.					
10.Esta escola promove iniciativas suficientes para que todos os alunos tenham sucesso.					

### Contributo para o Instrumento do Pessoal Não Docente

*Assinale com um X a alternativa que melhor traduz a sua opinião*

	Nunca/ Quase nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre/ Quase sempre	Não sei
1.Creio que todos os alunos desta escola têm possibilidade de sucesso na sua aprendizagem.					
2.As aprendizagens que se fazem dentro das salas de aula contribuem para o bom comportamento dos					

alunos quando estão nos recreios e fora da escola.					
3.Sinto que os funcionários contribuem para a educação e desenvolvimento global dos alunos.					
4.Apoio prioritariamente os alunos com dificuldades.					
5.Creio existirem condições adequadas de apoio aos alunos que requerem apoios especiais.					

## V – Discussão

Cumprindo os objectivos contemplados no presente estudo e após a apresentação dos questionários de cada um dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, considera-se importante relembrar as várias experiências de auto-avaliação realizadas, sobretudo em Portugal, bem como os materiais utilizados para tais efeitos.

Na generalidade das experiências de auto-avaliação, os materiais colocados à disposição das equipas responsáveis não tinham um carácter obrigatório, podendo cada escola usá-los consoante as suas necessidades e interesses. Esses materiais seguiam uma lista de indicadores de qualidade, sendo a maioria destes apenas de carácter opcional. A maior preocupação com as normas legais em detrimento das práticas efectivas de auto-avaliação coloca-se como mais uma limitação de método a estas experiências. De salientar, também, a falta de preocupação em elaborar um instrumento comum, que permita uma avaliação padronizada das instituições de ensino portuguesas.

No decorrer da pesquisa que antecedeu a elaboração dos questionários resultantes deste estudo, verificou-se que, nas poucas experiências de auto-avaliação existentes, os materiais utilizados não se encontravam disponíveis para consulta. Os Instrumentos D9 e D10 analisados, presentes no manual prático de Auto-Avaliação de Escolas (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003), assumem-se como a melhor tentativa de operacionalização dos tópicos a avaliar em todo este processo. O facto de se apresentarem em formato de escala de Lickert, contendo quatro opções de resposta, permite aos

respondentes uma melhor visualização das questões em análise, facilitando, também, este aspecto, o tratamento estatístico dos possíveis resultados. No entanto, apenas os alunos e os professores são contemplados nestes instrumentos, deixando a restante comunidade educativa alheia a todo este processo, que, supostamente, prevê a obtenção da melhoria eficaz de toda a escola. Considera-se, ainda, bastante adequada a utilização de diferentes linguagens e modos de tratamento para os diferentes respondentes, como forma de personalizar a avaliação e possibilitar uma melhor compreensão dos tópicos em análise. Este aspecto não se encontra, no entanto, contemplado nos instrumentos analisados.

Os resultados obtidos neste estudo tinham o objectivo de dissipar as lacunas analisadas anteriormente e contribuir para a obtenção de instrumentos capazes de avaliar todos os aspectos da escola, enquanto instituição e organização de ensino e aprendizagem. Assim, e no que concerne à área do Ensino-Aprendizagem, redigiram-se questões direccionadas a alunos dos 1º, 2º e 3º Ciclos, Professores dos diferentes níveis de ensino e de diferentes disciplinas, Pais e Pessoal não docente. Cada um dos instrumentos elaborados encontra-se personalizado ao respectivo respondente.

Por último, considera-se que os instrumentos elaborados se constituem como um contributo capaz de avaliar qualquer instituição escolar do nosso país, no que respeita aos processos de ensino e aprendizagem.

## **VI - Conclusão**

A melhoria da qualidade da educação é, hoje em dia, o enfoque do debate de questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Muitos são os factores que determinam essa mesma qualidade. Factores de contexto, como a origem sócio-económica e cultural dos alunos e as expectativas das famílias, e factores internos à escola, operacionalizados nos estilos de liderança, da motivação dos professores, do empenho dos alunos, entre outros, emergem como determinantes da qualidade do ensino e da aprendizagem. De facto, quando se pretende levar a cabo uma avaliação da

escola, quer seja interna ou externa, há que considerar todas as variáveis e intervenientes envolvidos. O presente estudo ocupou-se do ajustamento das diferentes variáveis à realidade escolar e à percepção dos diferentes intervenientes neste processo, diferenciando os instrumentos consoante a população alvo.

O presente estudo pretende introduzir, no sistema educativo, instrumentos inovadores e dinâmicos, que combatam a falta de objectividade inerente ao processo de avaliação, até ao momento existente. Considera-se fulcral a utilização do mesmo instrumento de avaliação em todas as escolas portuguesas, de modo a poder contestar possíveis interesses particulares.

No âmbito do referido na Introdução, a equipa que se propôs construir instrumentos que visassem todas as áreas de análise cumpriu com o seu objectivo. Os resultados conjuntos originaram os Questionários para os diferentes intervenientes, respondendo, assim, à necessidade levantada aquando da solicitação, por parte do Agrupamento de Escolas Alice Gouveia, de auxílio na sua auto-avaliação.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e estratégias nas Organizações Escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1980). *Educational Psychology: A Cognitive View*. N.York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação de Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Carmona, M. & Oliveira, J. (1990). *Análise do Absentismo nas Escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

- Carrilho, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Chícharo, L. (2003). *Estratégias de Motivação para Aprendizagens Eficazes*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Costa, C. (2001). *Do mesmo lado do espelho: Para uma relação pedagógica eficaz* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Costa, J., Andrade, A. & Mendes, A. & Costa, N. (2004). *Gestão Curricular: Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ESIS (2000). *School self evaluation. The CRIS model*. Pontypridd: Education Support and Inspection Service.
- Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (2006). Acedido em: <http://www.planotecnologico.pt/developimentosustentavel/pt/porque-esta-estrategia/objectivos/lista.aspx>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Galvão, C. (1991). *Centro de recursos educativos: potencialidades e actualidade*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Projecto Minerva.
- Hoeben, W.Th.J.G. (Ed.) (1998). *Effective school improvement: State of the art/ Contribution to a discussion*. Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- I.G.E. (2005). *Programa Aferição. Efectividade da educação básica nos primeiros anos. Roteiro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jesus, S. (1991). Relação pedagógica: processos de categorização e factores de influência. *Psychologica*, 5, 65-73.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Martins, E.C. (2006). Ideias e tendências educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Revista Lusófona de Educação*, 7, 71-90.
- Novak, J.D., & Gowin, D.B. (1999). *Aprender a Aprender* (trad.). Lisboa: Plátano.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosenthal, R.A. (1971). *Pygmalion à l'école*. New York: Casterman.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4ª Ed. Neewbury Park, CA: Sage Publications.
- Serra, C. (2006). *A Relação Pedagógica na perspectiva do Aluno: Um estudo sobre a percepção do Suporte Social em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Stoll, L e Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Walberg, H.J., & Haertel, G.D. (Eds.) (1990). *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford : Pergamon Press.
- Zabalba, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## Anexos

### Anexo 1

#### CAMPO DE AFERIÇÃO III – PROCESSOS EDUCATIVOS ESTRATÉGICOS – ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE EDUCATIVA, DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS

IQ3.1	PLANEAMENTO DA DOCÊNCIA
	Como foi elaborado o planeamento da docência?

*Interpretação do nível 3*

##### SIQ3.1.1 Planificação das actividades de aprendizagem (projecto curricular de turma, planos de médio prazo e planos diários ou semanais)

*Os projectos curriculares de turma explicitam o que se espera que as crianças/alunos aprendam?*

Os projectos curriculares de turma e os planos de actividades/aulas explicitam conteúdos programáticos (o que se espera que as crianças/alunos aprendam).

Os projectos curriculares de turma e os planos de actividades/aulas prevêm:

- Formas de implementação das actividades;
- Tempos destinados a cada actividade;
- Espaços em que decorrem as acções;
- Intervenientes;
- Organização (grande grupo, pequenos grupos, individual) e atribuições.

A participação dos alunos está contemplada na planificação das actividades.

Os projectos curriculares de turma e os planos de actividades/aulas consideram situações de diferenciação pedagógica, estando também programado, nessas situações, o desenvolvimento das actividades.

##### SIQ3.1.3 Identificação de medidas de apoio educativo e de medidas relativas a necessidades educativas especiais

*As medidas identificadas de apoio educativo e de resposta a necessidades educativas especiais correspondem às necessidades da população-alvo?*

As necessidades educativas especiais e as dificuldades de aprendizagem estão identificadas.

Estão definidas estratégias de apoio, mobilização e organização dos recursos, que contemplam:

- Educação/ensino diferenciado, integrado no mesmo currículo;
- Criação de currículos alternativos, próprios ou adaptados;
- Medidas de compensação e actualização no início do ano escolar;
- Gestão de espaços e tempos.

A escola tem implementadas medidas de apoio e é considerada a colocação de docentes especializados, bem como a mobilização de outros docentes sem especialização e de outros técnicos.

A escola articula com a Câmara Municipal/Junta de Freguesia, ECAE e outras entidades locais para a mobilização dos recursos necessários aos apoios educativos.

**CAMPO DE AFERIÇÃO III – PROCESSOS EDUCATIVOS  
ESTRATÉGICOS – ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE  
EDUCATIVA, DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS**

<b>IQ3.2</b>	<p align="center"><b>REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b></p> <p>A abordagem pedagógica, por parte dos docentes, aproxima-se das situações da vida real e corresponde às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos nas diferentes áreas curriculares?</p>
--------------	--

*Interpretação do nível 3*

**SIQ3.2.1 Desenvolvimento das competências gerais e específicas das crianças/alunos na Língua Portuguesa.**

*Como são asseguradas as aprendizagens fundamentais da Língua Portuguesa?*

A escola realiza experiências diversificadas de expressão oral e escrita ao nível do enriquecimento do vocabulário usado pelas crianças/alunos, incluindo:

- Identificação e caracterização de personagens, coisas e lugares;
- Aplicação a diferentes contextos.

A escola assegura a aprendizagem dos mecanismos básicos de:

- Extracção de significado;
- Localização de informação necessária a trabalhos em curso.

A escola (na educação pré-escolar, pelo educador) assegura a aprendizagem da leitura e a elaboração de diferentes tipos de texto, nas perspectivas:

- Recreativa;
- Informativa.

A escola assegura a aprendizagem do funcionamento da língua, das suas regras e dos seus processos específicos, designadamente (no 1.º ciclo):

- Aspectos de flexão;
- Conjugação verbal;
- Regras de pontuação.

**SIQ3.2.2 Opções curriculares, estratégias e metodologias adoptadas para as aprendizagens da Matemática.**

*Como são asseguradas as aprendizagens fundamentais da Matemática?*

A escola assegura a aprendizagem do conceito de número em contextos de:

- Localização;
- Ordenação;
- Identificação;
- Medição;
- Estimativa.

A escola realiza actividades de aprendizagem que contemplam:

- Resolução de problemas;
- Raciocínio;
- Aplicação de conceitos;
- Descrição de procedimentos/comunicação matemática.

A escola assegura as aprendizagens fundamentais da Matemática nos domínios de:

- Números e cálculo;
- Grandezas e medidas;
- Formas e espaço;
- Estatística e probabilidades;
- Álgebra e funções.

### SIQ3.2.3 Contributo das Ciências (área do Conhecimento do Mundo e Estudo do Meio) para o desenvolvimento das competências gerais das crianças/alunos

*Como se desenvolvem as competências científicas das crianças/alunos?*

A escola realiza actividades práticas na área das ciências que contemplam:

- Valorização dos interesses e fomento da curiosidade das crianças/alunos;
- Desenvolvimento do espírito científico (utilização de instrumentos de observação, medida e registo, permitindo notar configurações, prever resultados e testar ideias);
- Consciência ecológica e de preservação do ambiente;
- Manipulação de materiais e equipamentos;
- Desenvolvimento de projectos pluridisciplinares, com envolvimento dos alunos (desde a concepção à comunicação de resultados).

### SIQ3.2.4 Desenvolvimento das Expressões Plástica, Musical, Motora e Dramática

*Como se desenvolvem as actividades da área das expressões?  
Como se relacionam com as outras áreas curriculares?*

A escola realiza actividades na área das expressões que contemplam:

- Desenvolvimento da imaginação das crianças/alunos, do sentido estético e das capacidades de utilização de materiais de forma criativa;
- Explorações plásticas bi e tridimensionais;
- Interpretação, comunicação e criação no âmbito da expressão musical;
- Exploração das capacidades expressivas do corpo, voz, espaço e objectos, e das capacidades de improvisação e dramatização;
- Contacto com obras de arte, através de meios audiovisuais e tecnológicos, assistência a espectáculos, visitas a museus e núcleos históricos;
- Exploração das áreas abordadas no sentido do desenvolvimento do conhecimento da arte e da criatividade dos alunos;
- Realização de jogos de estratégia, observação e memorização, com aplicação nas diferentes áreas curriculares.

### SIQ3.2.5 Introdução e utilização das TIC como apoio às actividades lectivas, de comunicação, pesquisa e lúdicas

*As TIC são utilizadas com regularidade para fins educativos específicos?*

Os alunos utilizam as tecnologias de informação e comunicação em:

- Actividades lúdicas livres com finalidades curriculares;
- Actividades específicas de produção de texto;
- Actividades de pesquisa;
- Actividades de projectos inter-escolas.

### SIQ3.2.6 Dossiers, capas de trabalhos e portefólios dos alunos/crianças.

*Os trabalhos mais representativos das aprendizagens dos alunos estão organizados de forma a ilustrar o progresso realizado?*

Os trabalhos dos alunos estão organizados e demonstram o percurso realizado e os progressos alcançados. Os trabalhos dos alunos são utilizados como:

- Instrumentos de estudo;
- Instrumentos de auto-avaliação;
- Fundamento da avaliação e comunicação com as famílias.

### SIQ3.2.7 Projectos de motivação das famílias para colaboração

*Como é que a(o) escola/jardim-de-infância se aproxima da família e valoriza a sua participação na vida escolar?*

A participação dos encarregados de educação e das famílias na vida escolar é valorizada a diversos níveis, como sejam:

- Colaboração dos encarregados de educação (continuidade educativa) no apoio específico e/ou especializado desenvolvido junto dos seus educandos;
- Colaboração dos encarregados de educação e das famílias na procura de soluções pontuais ou específicas para problemas identificados e de resolução local.

**B7 (cont.)**

<b>Ensino e aprendizagem</b>		
	<b>Evidências quantitativas</b>	<b>Evidências qualitativas</b>
<i>Gestão curricular</i>	Oportunidades para os professores discutirem formal e informalmente estratégias de ensino e o seu efeito. Número de reuniões utilizadas para a gestão do currículo (planificação do ensino, avaliação das aprendizagens, etc.)	Utilização do tempo para planificar pelos professores. Enfoque das reuniões de grupo disciplinar/departamento curricular.
<i>Estratégias de sala de aula</i>	Metodologias de ensino utilizadas. Utilização e efeito das diferentes metodologias de ensino. Oportunidades para os alunos fazerem trabalho colaborativo. Conjunto de metodologias propostas por currículo e programas. Incidência do ensino cooperativo. Políticas de tutoria de pares. Políticas de diferenciação. Progresso dos alunos com necessidades educativas especiais. Balanço entre tempo de ensino e tempo para aprendizagem autónoma.	Rationale do professor para lidar com estilos diferentes de aprendizagem. Reação dos alunos. Oportunidades para os professores observarem/trabalharem com outros de anos de escolaridade ou departamentos diferentes. Ambiente da aula enquanto se trabalha. Opiniões dos alunos acerca das metodologias de ensino.
<i>Relação pedagógica</i>	Amstras de trabalhos realizados pelos alunos tendo em consideração níveis de desempenho e características dos alunos. Incidência de <i>graffiti</i> ou vandalismo. Absentismo e atrasos na chegada dos alunos às aulas. Absentismo e atrasos de professores e de outros funcionários. Iniciativas dos alunos na concepção de aulas. Regras de bom comportamento.	Natureza, qualidade e informação fornecidas pelos trabalhos apreciados. Satisfação e disposição dos alunos. Perspectiva dos pais sobre o ambiente das aulas. Perspectiva dos AAE sobre o ambiente das aulas. Perspectiva, por parte dos alunos, de que a aula é um lugar onde se aprende. Perspectivas de coerência das práticas ao nível da escola. Confiança dos pais e dos elementos da assembleia de escola.

### Anexo 3

#### 6. Organização do trabalho

Indique com que frequência utiliza as seguintes modalidades de trabalho.

Assinale com um X uma alternativa em cada linha.

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
Trabalho em grupo-turma				
Trabalho de grupo				
Trabalho de pares				
Trabalho individual				
Diferentes modalidades em simultâneo				
Outra(s)				

#### 7. Tipologia do trabalho

Indique com que frequência implementa/promove as seguintes actividades e tarefas.

Assinale com um X uma alternativa em cada linha.

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
Exposição oral de tópicos do programa				
Trabalho experimental				
Actividades de pesquisa na Internet				
Actividades de pesquisa em suporte escrito (enciclopédias, livros, etc.)				
Apresentação de sugestões				
Sínteses orais				
Apresentação dos assuntos que serão abordados na aula				
Debates sobre tópicos do programa				
Discussão de trabalhos realizadas pelos alunos				
Registos escritos sobre tópicos do programa				
Discussão de relatórios de trabalhos experimentais				
Proposta de actividades específicas para (grupos de) alunos				
Explicitação dos critérios de avaliação				
Devolução comentada dos trabalhos dos alunos				
Outro(s)				

### 9. Relação pedagógica

Indique com que frequência toma as seguintes atitudes perante os alunos.

*Assinale com um X uma alternativa em cada linha.*

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
Ouve as sugestões dos alunos				
Comenta com os alunos os seus progressos e dificuldades				
Esclarece dúvidas sobre assuntos abordados na aula				
Integra saberes dos alunos no trabalho realizado na aula				
Modifica o seu comportamento face a críticas pertinentes dos alunos				
Estimula a participação dos alunos				
Elogia o trabalho realizado pelos alunos				
Mostra disponibilidade para ouvir problemas pessoais dos alunos				
Procura soluções				
Outro(s)				

### Anexo 4

### 8. Organização do trabalho

Indique quantos dos seus professores utilizam as seguintes modalidades de trabalho.

*Assinale com X uma alternativa em cada linha.*

	Nenhum/ Quase nenhum	Poucos	Muitos	Todos /Quase todos
Trabalho em grupo-turma				
Trabalho de grupo				
Trabalho de pares				
Trabalho individual				
Diferentes modalidades em simultâneo				
Outra(s)				

### 9. Tipologia do trabalho

Indique quantos dos seus professores implementam as seguintes actividades e tarefas.

Assinale com X uma alternativa em cada linha.

	Nenhum/ Quase nenhum	Poucos	Muitos	Todos /Quase todos
Exposição oral de tópicos do programa				
Trabalho experimental				
Actividades de pesquisa na <i>Internet</i>				
Actividades de pesquisa em suporte escrito (enciclopédias, livros, etc.)				
Apresentação de sugestões				
Sínteses orais				
Apresentação dos assuntos que serão abordados na aula				
Debates sobre tópicos do programa				
Discussão de trabalhos realizadas pelos alunos				
Registos escritos sobre tópicos do programa				
Discussão de relatórios de trabalhos experimentais				
Actividades específicas para (grupos de) alunos				
Explicitação dos critérios de avaliação				
Devolução comentada dos trabalhos dos alunos				
Outro(s)				

### 11. Relação pedagógica

Indique quantos dos seus professores têm as atitudes seguintes face os alunos.

Assinale com X uma alternativa em cada linha.

	Nenhum/ Quase nenhum	Poucos	Muitos	Todos /Quase todos
Ouve as sugestões dos alunos				
Comenta com os alunos os seus progressos e dificuldades				
Esclarece dúvidas sobre assuntos abordados na aula				
Integra saberes dos alunos no trabalho realizado na aula				
Modifica o seu comportamento face a críticas pertinentes dos alunos				
Estimula a participação dos alunos				
Elogia o trabalho realizado pelos alunos				
Mostra disponibilidade para ouvir problemas pessoais dos alunos				
Procura soluções				
Outra(s)				