

O IMPERATIVO DAS APRENDIZAGENS

VISÕES PARTILHADAS

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]

Título O Imperativo das Aprendizagens
Coordenação Cristina Palmeirão e José Matias Alves
Autores António Leite, António B. Oliveira, Manuela Carvalho,
Isabel dos Santos Gonçalves da Fonseca Roxo, Sérgio
Manuel Moreira de Almeida, Fátima Braga
Coleção Estudos de Educação

© Faculdade de Educação e Psicologia,
Universidade Católica Portuguesa
© Universidade Católica Editora

Revisão Editorial Patrícia Feio
Capa Olinda Martins
Data junho 2023

ISBN 9789725409589
DOI <https://doi.org/10.34632/9789725409589>

Universidade Católica Editora
Palma de Cima 1649-023 Lisboa
Tel. (351) 217 214 020 | Fax. (351) 217 214 029
uce@uceditora.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

<i>Introdução</i>	
<i>O imperativo das aprendizagens: incluir, desenvolver, emancipar</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>TEIP – O Imperativo das aprendizagens</i>	· 09 ·
António Leite	
<i>É impossível inverter o processo de desengajamento escolar dos alunos em abandono escolar oculto? Fraternidade e amizade social em contexto escolar</i>	· 12 ·
António B. Oliveira	
<i>Roteiros pedagógicos - um projeto plural</i>	· 25 ·
Manuela Carvalho	
<i>“Juntos rumo ao sucesso”. Programa de mentorias</i>	· 39 ·
Isabel dos Santos Gonçalves da Fonseca Roxo	
<i>A ação dos diretores na aprendizagem dos alunos. Qual o impacto do diretor na qualidade das aprendizagens</i>	· 55 ·
Sérgio Manuel Moreira de Almeida	
<i>Para ir mais além na aprendizagem. Criar e desenvolver culturas de pensamento nas escolas</i>	· 75 ·
Fátima Braga	

INTRODUÇÃO

O IMPERATIVO DAS APRENDIZAGENS:

incluir, desenvolver, emancipar

Cristina Palmeirão¹ e José Matias Alves²

Foi em 1996 que, em Portugal, surgiu pela primeira vez a possibilidade de pôr em prática o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária³ (Despacho n.º 147--B/ME/96). «O Programa TEIP alicerça-se em princípios fundamentais de discriminação positiva na atribuição de recursos, de territorialização e contextualização de políticas e estratégias, de acompanhamento e de constituição de rede de escolas» (Costa & Almeida, 2022, p. 4). Na génese está a promoção da igualdade de acesso e de sucesso educativo de todos e para todos os alunos, no firme propósito de ativar uma cultura de responsabilidade e de compromisso de uma escola verdadeiramente democrática. «Um processo arrojado, onde os TEIP se alicerçam e aprendem a valorizar as pequenas vitórias de diálogo, de articulação e de encadeamento interpessoal e interinstitucional» (Palmeirão, Oliveira & Lopes, 2012, p.156). Quase trinta anos depois, a análise e trajeto das três gerações do Programa TEIP (1996–2008 – TEIP1; 2009-2011 – TEIP2 e 2012-... – TEIP3⁴), revelam resultados encorajadores (Costa & Almeida, 2022, p. 6), permitindo-nos perceber o quanto estas organizações aprendem e geram oportunidades de aprendizagem por via da

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. <https://orcid.org/0000-0002-1949-8641>

² Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. <https://orcid.org/0000-0002-9490-9957>

³ Doravante designados escolas TEIP.

⁴ Está em discussão a implementação do TEIP4.

diferenciação pedagógica, ao mesmo tempo que valorizam a «educação que promove o *des-envolvimento* da pessoa toda» (Azevedo, 2011, p.134). Neste processo, reitera-se, continuamente, uma filosofia de trabalho colaborativa, assente no respeito, nos direitos humanos e na necessidade de futuros educacionais mais justos e solidários e, por isso, fundados na aprendizagem dialógica, na inclusão, na participação, na flexibilidade e na interação disciplinar e profissional, enquanto efeito de um trabalho conjunto, colaborativo de forma a estarmos capazes de construir um futuro melhor (Palmeirão, 2015, pp. 6-11).

Desafio ímpar para a ação educativa, em especial quando se labora em territórios complexos como são os contextos onde estão, regra geral, inscritas as escolas TEIP, mas onde a missão da escola precisa prosseguir o seu caminho, empreendendo processos, dispositivos e autorias motivadoras e inspiradoras para a construção de projetos de vida saudáveis para as suas comunidades e para as suas pessoas (Alves, 2022, pp. 110-111).

As escolas TEIP são escolas que fazem a diferença (Palmeirão & Alves, 2022), são escolas que conseguem «Diagnosticar, definir prioridades, elaborar planos de ação exequíveis, (re)definir práticas e procedimentos, cuidar das pessoas» (Palmeirão, Oliveira & Lopes, 2012, p. 156), desafiando pedagogias, métodos e, sobretudo, fazendo com que os profissionais da educação se questionem e se desafiem continuamente, no sentido de «romper com os grilhões de uma gramática escolar anquilosada, ousar sair da zona de conforto e pensar fora da caixa» (Cabral, 2018, p. 4), a favor de dinâmicas pedagógicas de melhoria e de avaliação contínua (Palmeirão & Alves, 2021), priorizando aprendizagens generativas, expandindo capacidades e recorrendo à

adoção de uma combinatória de pedagogias que ativam a vontade de aprender, a pedagogia do quadro negro (estático, vertical, fixo, vazio, ...) para um quadro tátil (móvel, cheio, horizontal, ...), o pensar e o praticar cenários e situações de aprendizagem fundadas no desafio, na experimentação, na observação, na formulação e testagem de hipóteses [e à] instalação de uma pedagogia da produção [...]. (Alves, 2021, p. 42).

O sentido é, nas palavras do mesmo autor, «criar mais laços, mais implicação, mais compromisso em cada escola, em cada território. Mais disponibilidade para ver e para desaprender» (Alves, 2021, p. 46), equacionando novos cenários de ensino e de aprendizagem e, assim, a tão desejada e necessária transformação do processo de ensino-

-aprendizagem, criando comunidades de aprendizagem que valorizam e reforçam a confiança, a aprendizagem e a cooperação entre todos e com cada um. «A escola é diferente, está diferente e apesar das limitações, os resultados são encorajadores e preditores de uma escola mais positiva, mais flexível e mais criativa» (Palmeirão, 2014, p. 40). A existência de um Plano Plurianual de Melhoria não inibe que em cada ano letivo as escolas TEIP se autoavaliem e se ajustem ou proponham medidas de melhoria, com vista a responder cabalmente às necessidades de cada um dos seus estudantes que, por razões diversas, não tenham atingido, ainda, as competências exigidas para o seu ano de escolaridade. Costa e Almeida (2022), a propósito do trabalho realizado sobre os «25 anos do Programa TEIP em Portugal», celebram, justificam e partilham os resultados positivos – académicos, sociais e comunitários – conseguidos por esta «política educativa contextualizada», enquanto instrumento chave capaz de aumentar os índices de sucesso educativo, acionar e melhorar a participação, a partilha e as aprendizagens e, ao mesmo tempo, fazer diminuir, de forma significativa, os valores do abandono, absentismo e das situações de indisciplina.

Os resultados alcançados em muitos dos territórios TEIP, ao longo deste quarto de século, reforçam o contributo positivo da estratégia adotada na promoção da qualidade da oferta educativa para públicos mais vulneráveis. De resto, as novas práticas e processos de trabalho pedagógico e organizacional, iniciados numa larga maioria destas escolas, são auspiciosos no que se refere ao combate à exclusão e promoção do sucesso educativo (Costa & Almeida, 2022, p. 7).

Pontos essenciais para qualquer instituição educativa, mas com maior exigência no que às escolas TEIP respeita, porquanto são territórios singulares. Pese embora, o imperativo das aprendizagens não é exclusivo das escolas TEIP. É a prerrogativa comum a qualquer instituição educativa. Sabemos, todos, que a escola de hoje é insuficiente, porque incapaz de responder aos grandes desafios do nosso mundo. A este propósito, António Figueiredo (2020) escreve: «a escola, que tinha a missão de desenvolver saberes para um mundo conhecido, tem agora a missão adicional de construir autonomia para um mundo desconhecido», daí a necessidade de «reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação» (UNESCO, 2022). «A globalização económica influência cada

vez mais o que e como os estudantes aprendem. Ela tem reformulado as expectativas sobre o que as crianças e os jovens precisam saber para garantir um emprego no século XXI» (UNESCO, 2022, p. 24). As novas sociedades têm hoje de estar mais focadas no serviço às pessoas e isso significa colocar em prática o imperativo das aprendizagens como centro do processo educativo. Os sinais são já positivos, não obstante o muito que há ainda para fazer, sobretudo no que respeita a uma «consciência ecológica humana» (UNESCO, 2022, p. 32) e ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras (Paniagua & Istance, 2018).

O relatório da UNESCO (2022) diz-nos que «A educação dever ser orientada para permitir que as pessoas criem bem-estar social e económico de longo prazo para si mesmas, para as suas famílias e para as suas comunidades» (p. 41). Princípios e propósitos que orientaram a organização do nosso Seminário de Escolas TEIP – O Imperativo das Aprendizagens: Visões Partilhadas (2022). Um desafio lançado a um conjunto de escolas agrupadas e não agrupadas da Rede de Escolas TEIP com quem o Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME) desenvolve há mais de uma década um trabalho de consultoria científica.

A cooperação e as redes colaborativas representam sempre um desafio e um trabalho complexo e muito exigente. Todavia, um processo rico em aprendizagens, de autoavaliação e, também, um caminho formativo para o desenvolvimento da escola, da educação e dos profissionais da educação. A intenção máxima que lhe subjaz é a melhoria do ensino e a qualidade das aprendizagens. E há muitos exemplos concretos, como veremos nos casos/capítulos deste *e-book*, em que diretores, professores e alunos se permitiram partilhar as suas experiências, histórias, conquistas, sucessos, preocupações e esperanças de uma escola que se abre a novos desafios e que inclui, progressiva e paulatinamente, a voz dos seus alunos, para que em conjunto possamos aprender a viver juntos.

Referências bibliográficas

- Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão & J. Alves, (Coord.) (2021). *Mudança em movimento – Escolas em tempo de incerteza*. (pp. 25-48). UCE.

- Alves, J. (2022). 10 desafios para a ação educativa. Notas para um fecho de seminário e abertura de horizonte. In *Escolas que fazem a diferença*. (pp. 110-112). UCE.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2018). O poder transformador da autoria. *Desafios 26. Cadernos de trans_ formação. Projetos inovadores para a promoção do sucesso educativo*. (pp. 4-5). FEP-UCP.
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord) (2022). 25 anos do Programa TEIP em Portugal. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Figueiredo, A. (2020). O imperativo de uma escola para a autonomia. In *sinalAberto*. <https://sinalaberto.pt/o-imperativo-de-uma-escola-para-a-autonomia/>, consultado em 10.04.2023.
- Palmeirão, C. (2014). O tempo não muda. As rotinas sim. *Desafios 6. Cadernos de trans_ formação. Ousar ser autor nos tempos de crise*. (pp. 40-42). FEP-UCP.
- Palmeirão, C. (2015). TEIP3_Equipas Multidisciplinares - Desafios e Tendências. *Desafios 10. Cadernos de trans_ formação*. (pp. 6-11). FEP-UCP.
- Palmeirão, C., & Alves, J. (Coord.) (2021). *Escolas sobre os ombros de gigantes: desafiando os paradigmas mais tradicionais*. UCE.
- Palmeirão, C., & Alves, J. (Coord.) (2022). *Escolas que fazem a diferença*. UCE
- Palmeirão, C., Oliveira, O., & Lopes, A. (2012). Para além dos resultados académicos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 153-168.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments. OECD.
- UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Unesco e Fundação SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115.locale=en>

TEIP – O IMPERATIVO DAS APRENDIZAGENS:

visões partilhadas

António Leite¹

O que aqui nos traz hoje é um objetivo bastante fácil de enunciar e extraordinariamente difícil de concretizar: garantir Educação para todas e todos, para cada uma e cada um. Através de uma escola que tem as portas abertas a todas e todos, que se organiza para garantir o sucesso a todas e a todos.

Alguns sonham com uma escola que talvez tenham frequentado (em alguns casos nem sequer terá sido isso o caso, trata-se mesmo de memórias construídas, consciente ou inconscientemente). Uma escola só para alguns, deixando de fora a grande maioria das crianças, dos jovens, e, sobretudo, dos adultos.

Alguns têm nostalgia de uma escola que perpetua elites em vez de assegurar que todas e todos tenham a oportunidade de integrar essa elite (uma elite sempre num contexto da República, entenda-se) ou simplesmente de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Outros, envergonhados, escondem-se por detrás das ditas naturais incapacidades de alguns e, por isso, ouve-se «Não podemos ser todos doutores» (e aqui a referência pode não ser diretamente a títulos académicos, mas simplesmente a percursos escolares mais longos e estamos longe, muito longe de sermos todos doutores) ou «o meu filho não dá para estudar», introduzindo como natural a dicotomia entre Educação/Formação e

¹ Secretário de Estado da Educação, novembro de 2023

Trabalho, quando nada é mais falso. Como se quem estuda não o fizesse também ou sobretudo para trabalhar, como se fosse possível trabalhar e nunca mais estudar.

Essa escola de que alguns sentem nostalgia existiu de facto, posso testemunhá-lo pessoalmente. Porém não é uma escola compatível com a Democracia, a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou a Justiça. Não é sequer uma escola compatível com a Economia ou até com a sobrevivência da espécie humana, que dependem de um acesso massificado ao Conhecimento, à Ciência, à Razão, à Tecnologia.

A Qualificação, a Formação, a Educação, como lhe quisermos chamar, é assim um direito **universal** de cada cidadã e cidadão. Um Direito que não se extingue com o passar do tempo, que é um Dever do Estado garantir que assim seja e também um Dever de cada um de nós aproveitar e rentabilizar.

Não vejo forma de atingir o objetivo de garantir Educação para todas e todos, para cada uma e cada um que não seja através de uma escola que ensina e que aprende, que é democrática e onde se ensina de forma implícita e explícita a Democracia. Uma escola porta de acesso de cada uma e cada um ao Conhecimento. Uma escola que não podendo tudo é um fator determinante de progresso humano e que se organiza para garantir maior aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências, independentemente do lugar no *ranking*. O nosso *ranking* é o de diminuir o insucesso e o abandono.

Esta é a escola que queremos.

Este é o desafio da escola pública dos nossos dias, que concorre, no imediato, com muitos meios mais apelativos para crianças e jovens, que em muitos casos não conta com a aliança de contextos familiares muito escolarizados (os nossos jovens são em média muito mais escolarizados do que os seus pais), não por responsabilidade das famílias, mas por responsabilidade de opções de desenvolvimento que durante décadas foram as que se seguiram neste país.

Sim, o passado conta, e em educação conta muito. Por vezes conta muito para lá até do que imaginaríamos possível.

Se compararmos as qualificações escolares ao nível do ensino secundário da população entre os 25 e os 64 anos, ao longo dos últimos dez anos verificamos que os três países com a mais alta percentagem mantêm-se os mesmos e pela mesma ordem, com

percentagens entre os 92% e os 95%; são eles a Lituânia, a República Checa e a Eslováquia; os dois últimos são também sempre os mesmos, com percentagens entre 37% e 60%: são Malta e Portugal.

Estes números apontam claramente para o peso do desinvestimento na escola durante muitas décadas, mas também como dado mais animador e fruto do trabalho de todos nós, **a enorme progressão feita numa década (37% para 60%)**, abrindo a possibilidade de sairmos do último lugar em que estamos.

Por tudo isto, não podemos hesitar na prioridade dada à Educação e a esta escola que é difícil, muito difícil de conseguir e de manter.

É uma escola que tem de admitir respostas diferentes e assimétricas, porque os problemas e as dificuldades também o são, tem de garantir respostas que por vezes nos questionamos se compete à escola dar, tem de ser construída sobre mais recursos humanos, físicos e financeiros. Exige uma capacidade de trabalho que nem todos estamos disponíveis para demonstrar, especialmente por períodos de tempo longos. Esta escola não sobrevive com instabilidade ou voluntarismos, antes obriga a sistematização, persistência, por vezes mesmo obstinação, e, seguramente, planeamento. Implica reflexão e debate, num tempo em que o tempo parece escassear para as mais banais atividades, quanto mais para parar, pensar, debater, planejar, avaliar, replanejar.

As Escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são escolas como quaisquer outras, e mais.

Esta é a escola que, na nossa diversidade, na nossa divergência mesmo, nos faz estar aqui hoje.

Esta é a escola que nos faz estar aqui todos os dias.

É POSSÍVEL INVERTER O PROCESSO DE DESENGAJAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS EM ABANDONO ESCOLAR OCULTO?

Fraternidade e amizade social em contexto escolar

António B. Oliveira¹

Introdução

Para se caminhar rumo à amizade social e à fraternidade universal, há que fazer um reconhecimento basilar e essencial: dar-se conta de quanto vale um ser humano, de quanto vale uma pessoa, sempre e em qualquer circunstância (Francisco, 2020, n.º 106).

O autoquestionamento perante fenómenos como a retenção, o absentismo, a indisciplina, o desengajamento escolar, a exclusão e o abandono escolar precoce, com os quais lidamos diariamente, impeliu-nos a querer compreender uma realidade que não se consegue traduzir em números e relatórios: o percurso educativo de cada aluno que está na escola porque tem de estar e que as estatísticas não revelam. Assim sendo, o trabalho agora apresentado decorre do realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, cuja finalidade foi a de perceber o que acontece, na escola, com os alunos que, apesar de incluídos no sistema de ensino, estão já em situação de abandono escolar (Oliveira, 2019).

Neste sentido, importa refletir em torno de três conceitos que se entrecruzam e que resultam de fenómenos bem reais no contexto educativo: abandono escolar precoce, desengajamento escolar e abandono escolar oculto. Fenómenos estes que nos interpelam,

¹ Coordenador TEIP, Agrupamento de Escolas de Pedrouços. *Postdoc Research Fellow*, Universidade Católica Portuguesa, CADOS, CEDH, SAME. <https://orcid.org/0000-0002-2224-5434>

conquanto impedem ou pelo menos cerceiam o direito que cada ser humano tem «de viver com dignidade e desenvolver-se integralmente» (Francisco, 2020, n.º 107).

O fenómeno do abandono escolar precoce é hoje percebido de uma forma mais holística, menos dicotómica e como resultado de um processo contínuo que se alia a fatores que estão muito para além do aluno e da sua família. Desde a Estratégia de Lisboa, em 2000, que a União Europeia (UE) tem vindo a alertar os Estados-Membros para a urgência de combater o problema social e educativo do abandono escolar precoce. Nessa linha, com a estratégia «Europa 2020», buscando um indicador comum para todos os países, adotou a designação Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF); um indicador de monitorização que identifica a percentagem de pessoas entre os 18 e os 24 que não frequentaram o ensino secundário ou nível de formação equivalente (CITE/ISCED 3) (Eurostat, 2015). Em Portugal o APEF tem vindo a ser paulatinamente reduzido ao longo das últimas três décadas, tendo baixado de níveis elevadíssimos, 50% em 1992, para 8,9% em 2020.

A este decréscimo não é alheia a política de alargamento da escolaridade universal e obrigatória até aos 18 anos de idade, em 2009/2010. Contudo, apesar deste esforço estatisticamente comprovado, parece-nos evidente que falta compreender o que acontece com os alunos que outrora abandonavam precocemente a escola e que, agora, são mantidos no seu seio, através de um processo de matrícula automático. Com efeito, somos confrontados diariamente com alunos que «andam» na escola, mas não se «escolarizam», que estão lá fisicamente, mas não querem aprender porque não percebem porquê e para quê que o hão de fazer (Alves, 2010). Alunos que, se não fosse a imposição legal de cumprir a escolaridade, provavelmente fariam parte da taxa de abandono escolar precoce, mantêm-se matriculados, mas sem se envolverem no seu próprio processo de aprendizagem (Estêvão & Álvares, 2013).

Vários autores e estudos relevam o papel crucial da escola, vendo-a não apenas como solução para o problema, mas também como uma parte relevante do problema (Sultana, 2006; Thibert, 2013; Azevedo et al., 2021). Efetivamente, muitas estatísticas produzidas não têm em conta aqueles alunos que, apesar de estarem na escola, manifestam traços de exclusão ou desengajamento: alunos com idade superior ao ano de escolaridade que frequentam, com percursos de retenção repetida, que estando matriculados não participam ou, participando, vão aprendendo pouco, que estão desengajados (Lewin, 2007; Oliveira,

2019; Azevedo et al., 2021). E este é, a nosso ver, o problema de maior gravidade: a escola «onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social» (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), vai conduzindo estes alunos a uma «exclusão interior» (Millet & Thin, 2003, p. 41), progressiva (Markussen et al., 2011) e silenciosa (Lewin, 2007), a um abandono escolar oculto (Sultana, 2006; Shimoni & Portnoy, 2013; n.d.; Fanoiki, 2014; Oliveira, 2019).

Esta questão do abandono escolar oculto torna-se tão ou mais premente quanto a do abandono escolar precoce efetivo, pois sabemos que muitos são os jovens que abandonam a escola sem obter as credenciais mínimas para a entrada no mercado de trabalho e para poder aceder a novas oportunidades de aprendizagem e formação, isto é, o ensino secundário ou equivalente ao ISCED 3 (Comissão Europeia, 2015). Neste sentido, sendo o trabalho uma necessidade e «caminho de maturação, desenvolvimento humano e realização pessoal» (Francisco, 2015, n.º 128), é particularmente grave que muitos alunos não atinjam o seu potencial, exacerbando, assim, as desigualdades e reduzindo a sua base de competências (OCDE, 2017).

Estamos perante mais uma daquelas situações em que se constata que os direitos humanos não são iguais para todos (Francisco, 2020, n.º 22). Parece-nos, assim, importante, na linha do que defende o Papa Francisco, «prestar novamente atenção à realidade com os limites que a mesma impõe e que, por sua vez, constituem a possibilidade dum desenvolvimento humano e social mais saudável e fecundo» (Francisco, 2015, n.º 116).

Neste quadro, julgamos pertinente compreender o que acontece na escola com estes alunos abandonados dentro do próprio sistema (e por isso ocultos), sem se envolverem em qualquer processo formal de aprendizagem, potenciando a degradação do clima escolar e a sua própria exclusão escolar e social. Trata-se de, na esteira do que defende o Papa Francisco, (re)conhecer o problema, para «como comunidade, [...] garantir que cada pessoa viva com dignidade e disponha de adequadas oportunidades para o seu desenvolvimento integral» (Francisco, 2020, n.º 118), construindo respostas educativas que envolvam cada aluno no seu percurso escolar. Um processo complexo e um desiderato há muito desejado e frequentemente reiterado nos longos anos que nos separam

da escola elitista em ordem a uma escola para todos (e.g., o programa TEIP, Decretos-Leis n.ºs 54/2018 e 55/2018).

Clarificando conceitos...

Antes, porém, parece-nos relevante clarificar o conceito de abandono [escolar] oculto, procurando relacioná-lo e distingui-lo dos de abandono escolar precoce (efetivo) e de desengajamento escolar.

Diversos são os estudos que convergem no sentido de que são múltiplos os fatores que contribuem para o abandono escolar precoce, porquanto são resultado de uma combinação de aspetos «pessoais, sociais, económicos, educativos e familiares, fortemente interligados e conducentes a um desfavorecimento cumulativo» (Comissão Europeia, 2015, p. 6). Assim, como fenómeno amplamente estudado (Fortin & Picard, 1999; Jimerson et al., 2000; Ferrão & Honório, 2001; Canavarro, 2004; Montes & Lehman, 2004; Martín, 2007; Potvin et al., 2007; Rumberger & Lim, 2008; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert, 2013), é descrito pela literatura como um processo evolutivo que se inicia ainda antes de se entrar na escola (Jimerson et al., 2000), sendo que a decisão de abandonar resulta do acumular de sentimentos de frustração geradas ao longo desse processo (Potvin et al., 2007). Nesse sentido, entendemos adequado adotar a designação Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF), adotada na União Europeia, para nos referirmos a abandono escolar precoce, pois, como indicador de abandono escolar referente a uma determinada faixa etária, corresponde à deteção e expressão da concretização de um fenómeno que se iniciou anteriormente, num processo longo de desengajamento progressivo relativamente à escola, iniciado precocemente e dificilmente perceptível antes da sua constatação efetiva e, por isso, oculto.

Tomaszewska-Pekala et al. (2017) reforçam a noção de que o APEF se inclui num longo processo de desengajamento, afirmando que este não pode ser visto como fenómeno separado do desengajamento escolar, mas sim a sua parte visível e, nesse sentido, integrando o próprio processo de desengajamento. Esclarecendo o conceito de desengajamento escolar, a literatura revela-nos que este é polissémico (Tomaszewska-Pekala et al., 2017) e multifacetado, com vários matizes e difícil de definir, inseparável de engajamento, pois são extremidades opostas do mesmo percurso (Hancock & Zubrick,

2015). Outros autores consideram o desengajamento escolar uma construção multidimensional assente em três dimensões – emocional, comportamental e cognitiva – (Fredricks et al., 2004), que resulta de um conjunto de fatores internos e externos (Skinner et al., 2009) e que este é um fenómeno que se desenvolve ao longo do tempo, isto é, o aluno vai sendo confrontado com múltiplos desafios que gradualmente o vão «desengajando» (Bowers & Sprott, 2012; Van Caudenberg et al., 2017).

Os estudos e documentos sobre o desengajamento escolar, embora de índole e de proveniências diferentes, atestam dois aspetos relevantes para a compreensão da relação entre este e o APEF: primeiro é de que se trata de um fenómeno complexo, que tem uma multiplicidade de fatores na sua génese e que é na interação entre esses fatores que se gera o abandono; o segundo é que se trata de um processo longo de desengajamento progressivo relativamente à escola, muitas vezes iniciado muito precocemente, e dificilmente perceptível antes da sua constatação efetiva, por isso, oculto.

Esta proximidade aos conceitos de APEF e de desengajamento escolar torna ainda mais premente a definição do conceito de abandono oculto – «terra de ninguém» que se estende entre as fronteiras do desengajamento escolar e as do APEF. Os autores e estudos analisados identificam diferentes perspetivas sobre o mesmo fenómeno: Shimoni e Portnoy (2013; n.d.) e Fanoiki (2014) consideram que este resulta de um longo processo de desengajamento escolar do aluno, como que se estivesse a incubar o abandono efetivo e, nesta linha, defendem que a «solução» estará em identificar precocemente estes alunos através dos preditores de desengajamento escolar e do APEF; Sultana (2006) e Llambiri et al. (2012) sustentam a convicção de que estes alunos vão sendo ignorados e deixados para trás pelos professores que, ao colocarem o foco nos conteúdos a lecionar e lecionando para um aluno-padrão, não têm em conta as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, fomentando o seu desengajamento progressivo e, desse modo, o abandono oculto.

Assim, apesar da similaridade entre os conceitos de abandono oculto e de desengajamento escolar (*hidden dropout / school disengagement*), da literatura consultada podemos inferir que enquanto desengajamento escolar se refere ao «processo» que leva o aluno a ir-se desligando da escola, o conceito de abandono escolar oculto reporta-se ao «facto» ou «resultado» em si, isto é, reporta-se a alunos que estão na escola, matriculados, mas já desengajados (Shimoni & Portnoy, n.d., p. 2), ou seja, permanecem na escola, mas não

estão a escolarizar-se. Dito de outro modo, com Abandono [Escolar] Oculto designamos «os alunos que permanecem na escola e prosseguem a sua trajetória escolar, embora desengajados face à escola, como que incubando o abandono escolar efetivo que, mais cedo ou mais tarde, tem muitas probabilidades de ocorrer» (Oliveira, 2019).

É possível inverter este processo?

Na esteira de Lewin (2007) consideramos que não basta garantir o acesso universal à escola. É importante, mas terá um significado reduzido se não se traduzir em engajamento escolar, com altas taxas de frequência, em progressão ao longo do percurso, sem retenções, em oportunidades de aprendizagem equitativas e significativas e, por fim, em reais possibilidades de frequentar e concluir o ensino secundário. Todavia, igualdade de acesso não significa exatamente equidade no acesso. Efetivamente, sob a capa do respeito pelos princípios da igualdade de oportunidades e da promoção e emancipação de todos os cidadãos, a escola mantém práticas de relegação e seletividade (Azevedo et al., 2021), produzindo a exclusão silenciosa (Lewin, 2007; Millet & Thin, 2003; Sparkes, 1999) de alunos que permanecem no seu interior.

Estudos precedentes (Oliveira, 2019) permitiram-nos concluir que no ensino básico há alunos em abandono oculto – «*hidden dropout*» (Sultana, 2006; Shimoni & Portnoy, 2013; n.d.; Fanoiki, 2014) –, isto é, alunos fortemente marcados por um fraco desempenho escolar, nomeadamente, um elevado número de retenções, absentismo seletivo ou efetivo, problemas de comportamento e indisciplina e/ou por características individuais de desengajamento escolar que a literatura considera fortes preditores de APEF e que, não fosse a obrigatoriedade de se manterem na escola até aos 18 anos, estariam provavelmente em abandono efetivo.

Ora, convocando para este trabalho um grupo de alunos estudados (n=120), entre 2018-2019, 50 estavam matriculados, mas em abandono escolar oculto (Oliveira, 2019), ficando patente que a retenção e o absentismo, quando cumulativos, são poderosos preditores de trajetórias educacionais de desengajamento escolar e, consequentemente, abandono oculto e de APEF.

Mais ainda, os dados revelam que os alunos em análise eram, na sua maioria, indivíduos socioeconomicamente desfavorecidos, usufruindo de apoios de ação social escolar (sobretudo do escalão A), alguns dos quais são de etnia cigana, exponenciando, de certa maneira, o abandono oculto. Um fenómeno com maior impacto nos 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade, sendo que a faixa etária predominante nos alunos com níveis maiores de gravidade situa-se entre os 14 e os 16 anos. Se associarmos este facto à constatação de que o APEF se efetiva quando estes alunos atingem os 18 anos, podemos afirmar que muitos destes alunos deixarão a escola sem se aproximarem do patamar mínimo exigido, o ISCED 3.

Considerações finais

Os alunos em situação de abandono oculto permanecem compulsivamente na escola, muito por força de um «círculo de ferro», gerado em seu redor, que os impede de abandonar a escola e os penaliza de variados modos. De facto, além de permanecerem ocultos, o que evidencia desde logo um problema da maior gravidade, a escola tende a encontrar soluções (personalizadas) que não promovem suficientemente a sua inclusão, antes potenciam a lenta exclusão escolar (a maioria repete o mesmo ano de escolaridade e/ou encaminham-se alguns alunos para percursos escolares ditos alternativos).

São, sem sombra de dúvida, na expressão do Papa Francisco, «periferias próximas de nós» (Francisco, 2020, n.º 97), na medida em que vão ficando na margem do caminho, vão ficando para trás. São crianças e jovens a quem se deveria ter garantido «adequadas oportunidades para o seu desenvolvimento integral» (Francisco, 2020, n.º 118), mas com as quais falhámos como comunidade. Que fazer perante esta realidade? Como bem nos alerta o Papa Francisco, habituámo-nos a olhar para o outro lado... é, por isso, mais fácil atribuir responsabilidades a outros (à escola, à família, ao próprio...) que, verdadeiramente, ter parte ativa na resolução deste problema, isto é, fazermos-nos próximos, no sentido cristão do termo, levantar e reabilitar o caído «para que o bem seja comum» (Francisco, 2020, n.º 67).

Deste modo, consideramos que o primeiro passo, seja perante que problema for, é reconhecer o problema: a «exclusão da pessoa que sofre na margem da estrada» (Francisco, 2020, n.º 67). Nesse sentido, parece-nos importante alargar o conhecimento

sobre este fenómeno do abandono escolar oculto, constatando a sua real dimensão nas escolas. Seguidamente, promover a deteção precoce dos alunos em risco de abandono escolar oculto e, conseqüentemente, de APEF, através de instrumentos como o Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO) (consultar em Oliveira, 2019). Um dispositivo que nos permite identificar e caracterizar os alunos em abandono escolar oculto e definir o nível de gravidade em que se encontra. Na base da aplicação do DIAO, está o processo de monitorização fiável do abandono oculto, qualquer que seja a instituição educativa em que se encontre.

No tempo presente importa pensar a escola e a educação de forma flexível e com modos de ensinar e fazer aprender diversificados. O sentido é não deixar ninguém para trás e obviamente promover o pleno desenvolvimento humano. Fazendo nossas as sábias palavras do Papa Francisco, também nós acreditamos que para se conseguirem mudanças profundas é necessário influenciar os comportamentos, pois caso contrário todo o esforço e ação serão ineficazes. Neste paradigma, é vital promover «um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza» (Francisco, 2015, n.º 215), e, assim, um modelo que privilegie o cuidado com o outro, o bem comum e a fraternidade universal.

Na essência, necessitamos criar condições para que se inove no interior das escolas (Thurler, 2001), co-construindo e reorganizando as escolas para o sucesso e intervindo cada vez mais precocemente (Oliveira, 2019). Identificados os *feridos à beira da estrada*, o passo seguinte é debruçarmo-nos «para tocar e cuidar das feridas» (Francisco, 2020, n.º 70), ou seja, desenvolver e implementar nas escolas medidas que evitem estes percursos de «exclusão silenciosa» e que fomentem o *reengajamento* dos alunos em abandono escolar oculto (Shimoni & Portnoy, n.d.; 2013; Fanoiki, 2014; OCDE, 2017; Oliveira, 2019), por via de aprendizagens dialógicas e de projetos de vida saudáveis.

Esta ação será tanto mais eficaz, quanto envolver os vários agentes educativos. A intervenção em cada escola é cada vez mais multidisciplinar, envolvendo docentes, técnicos especializados (e.g., psicólogos, educadores sociais, técnicos de serviço social, mediadores culturais), onde o aluno e a família são peças-chaves na edificação de uma sociedade solidária e de bem-estar.

Promover a compreensão e o conhecimento do abandono escolar oculto contribuirá certamente para uma maior justiça escolar e social e será porventura a melhor forma para ativar a participação e uma cultura do cuidado. Terminamos, recorrendo, uma vez mais, às palavras do Papa Francisco: «enquanto houver uma pessoa descartada, não poderá haver a festa da fraternidade universal» (2020, n.º 110).

Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2010). Modelo didático e a construção do sucesso educativo. In J. Azevedo, J. Alves, (Eds.), *Projecto Fénix. Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. FEP-UCP..
- Azevedo, J. (Coord.), Oliveira, A. B., Azevedo, M., & Melo, R. Q. (2021). *Mapeamento do Abandono Escolar Precoce em Portugal. Versão Curta*. CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa/Fundação Manuel Leão – Centro de Estudos Sociais.
- Canavarro, J. M. P. (relator) (2004, março). *Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Comissão Europeia, (2015). *Uma abordagem escolar integrada para a prevenção do abandono escolar. Recomendações sobre política educativa*. Direção-Geral da Educação e Cultura. Educação e formação 2020/Política educativa.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_pt.pdf#schools
- Estêvão, P., & Álvares, M. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo. *CIES e-Working Paper*, N.º 157/2013.
https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9844/1/CIES-WP157_Estevao%20e%20Alvares.pdf
- Eurostat — Estatísticas europeias. (2015). Estatísticas da educação e da formação a nível regional. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_statistics_at_regional_level/pt&oldid=268865

- Fanoiki, G. (2014). *Perceived Social Support and Hidden Drop-out in Junior Vocational High School: the Role of Students' Ethnicity* [Master's thesis].
<https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/31574/Master%20thesis,%202014-12-16,%20for%20Scriptierepositorium.pdf?sequence=1>
- Ferrão, J., & Honório, F. (Coord.) (2001). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359–374.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n2-rse1836/032005ar/>
- Francisco, Papa. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si'*. Libreria Editrice Vaticana.
https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francisco, Papa. (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti*. Libreria Editrice Vaticana.
https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, F. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
<https://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf>
- Hancock, K. J., & Zubrick, S. R. (2015) *Children and young people at risk of disengagement from school*, Commissioner for Children and Young People, Western Australia.
https://www.researchgate.net/profile/Kirsten_Hancock/publication/281257513_Children_and_young_people_at_risk_of_disengagement_from_school_literature_review/links/55dd3b4108ae83e420ee62bc/Children-and-young-people-at-risk-of-disengagement-from-school-literature-review.pdf
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Lewin, K. M. (2007). *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Create Pathways to Access. Research Monograph No.1. Create, Centre

for International Education, University of Sussex.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508613.pdf>.

Llambiri, S. Gjedia, R. & Hajdari, M. (2012). *Assessment Report On The Scaling Up Level Of The Hidden Drop-Out Approach In Albania And Recommendations For The Future*.

http://www.unicef.org/albania/Hidden_Dropout-Scaling-up_Internal_Evaluation_Report2012EN.pdf

Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B., & Borgen, J. S. (2011) Early Leaving, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 253-271). Springer, New York.

Martín, A. B. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(7), 11.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1847Martin.pdf>

Millet, M., & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Letraitement institutionnel du «désordre scolaire» dans les dispositifs-relais. *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°149, pp.32-41.

Montes, G. & Lehmann, C. (2004). *Who will drop out from school? Key predictors from the literature*. Children's Institute Technical Report.

<https://www.childrensinstitute.net/sites/default/files/documents/T04-001.pdf>

OCDE. (2017). *Relatórios Econômicos da OCDE: Portugal 2017*.

<https://www.oecd.org/eco/surveys/Portugal-2017-OECD-economic-survey-overview-portuguese.pdf>

Oliveira, A. B. (2019). *Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas* [Tese de doutoramento] FEP-UCP. <http://hdl.handle.net/10400.14/29064>

Potvin, P., & Dimitri, M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. CTREQ. Québec. <http://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads/2016/02/Les-d%C3%A9terminants-de-la-r%C3%A9ussite-et-du-d%C3%A9crochage-scolaires-et-les-types-d%C3%A9l%C3%A8ves.pdf>

- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ. Québec. <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report 15, 1-3. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Shimoni, E., & Portnoy, H. (2013). *The challenge of measuring hidden dropout in Israel*. [https://www.dst.dk/ext/6527432750/0/israel/Annex-B1-13-The-challenge-of-measuring-hidden-dropout-in-Israel-\(ICBS\)--pptx](https://www.dst.dk/ext/6527432750/0/israel/Annex-B1-13-The-challenge-of-measuring-hidden-dropout-in-Israel-(ICBS)--pptx)
- Shimoni, E., & Portnoy, H. (n.d.). *Defining and measuring hidden dropout at the ICBS*. http://www.cbs.gov.il/twinning/b1/annex_b1_12.pdf
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel & D. B. Miele, (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge. https://www.researchgate.net/profile/Thomas_Kindermann/publication/228484553_Engagement_and_Disaffection_as_Organizational_Constructs_in_the_Dynamics_of_Motivational_Development/links/09e4150b51dc7ccfef000000/Engagement-and-Disaffection-as-Organizational-Constructs-in-the-Dynamics-of-Motivational-Development.pdf
- Sparkes, J. (1999). *Schools, Education and Social Exclusion*. LSE STICERD Research Paper No. CASE029. <https://ssrn.com/abstract=1158920>
- Sultana, R. (2006). *Facing the hidden dropout challenge in Albania*. UNICEF. <https://pdfs.semanticscholar.org/7c62/5be69597fcf68cf39f2bee6ae5a50637bf11.pdf>
- Thibert, Rémi (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, 84, mai. <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2014/03/DA84-300413.pdf>
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Artmed.
- Tomaszewska-Pekała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. *Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*.

https://www.researchgate.net/publication/323393310_Finding_inspiring_practices_on_how_to_prevent_ESL_and_school_disengagement_Lessons_from_the_educational_trajectories_of_youth_at_risk_from_nine_EU_countries

Van Caudenberg, R., Van Praag, L., Nouwen, W., Clycq, N., & Timmerman, C. (2017). *A longitudinal study of educational trajectories of youth at risk of early school leaving*.

Centre for Migration and Intercultural Studies, University of Antwerp.

<https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container23160/files/RESL%20eu%20Publication%205%20FINAL%202.pdf>

ROTEIROS PEDAGÓGICOS:

um projeto plural

Manuela Carvalho¹

1. Contextualização

O Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens, aprovado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, define medidas promotoras do sucesso escolar através de estratégias diferenciadas que contrariam as desigualdades sociais.

Os três eixos de atuação – **ensinar e aprender, apoiar as comunidades educativas e conhecer e avaliar**– tiveram uma sustentabilidade adequada aos três eixos do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) – **gestão curricular, parcerias e comunidade e cultura de escola e lideranças pedagógicas**, respetivamente. Esta triangulação entre os vários eixos fortalece uma ação estratégica apoiada entre pilares fundamentais para uma atuação orientada para a melhoria de uma escola que encara os episódios do quotidiano como desafios e estímulos promotores de melhoria de processos concertados e refletidos. Seguindo os caminhos estruturados pelo Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens, foi fácil adotar o *layout* dos roteiros pedagógicos orientadores de linhas de atuação apresentadas com clareza e por isso facilitadoras de uma prática mais rigorosa e adaptada a cada contexto.

A Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), que se norteia por valores como o respeito, a colaboração, a participação, a responsabilidade e a solidariedade, pretende envolver

¹ Diretora da Escola Secundária Inês de Castro. Escola Secundária Inês de Castro, Canidelo, Vila Nova de Gaia. info@esic.pt

toda a comunidade atribuindo importância a todos os agentes educativos como garantia da qualidade da educação. Atingir esse patamar no ensino e nos resultados dos alunos é uma visão da unidade orgânica que se assume como referência a nível local e regional.

Ao integrar o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritário, a ESIC olha como uma oportunidade a diversidade de caminhos que surgem associados ao TEIP. Deste modo, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), a autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), o regime de educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), as Aprendizagens Essenciais (Despachos n.ºs 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho), a cidadania e desenvolvimento (Despacho n.º 6173/2016, publicado no DR, II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016) e o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho) sustentam o desenvolvimento de uma ação estratégica profícua e assertiva orientada para a melhoria dos resultados sociais e académicos e para uma identidade específica (Figura 1).



Figura 1. *Cartão de cidadão da ESIC*

2. Pensar a escola

A estrutura pedagógica da ESIC reflete o movimento dinâmico de um envolvimento partilhado. Há duplos caminhos com percursos de interação que fomentam a participação de todos.

Tudo começa numa liderança atenta, dinâmica, que orienta, dialoga, acompanha, escuta e reflete numa linha transversal em sentido horizontal, mas também vertical percorrendo

holisticamente os vários ciclos de aprendizagem. O **Pensar a Escola** realiza-se na envolvimento de diversos agentes educativos no momento prévio da tomada de decisão com o objetivo de garantir a participação de todos para que todos se sintam significativamente importantes no desenrolar de ações pedagógicas relevantes para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

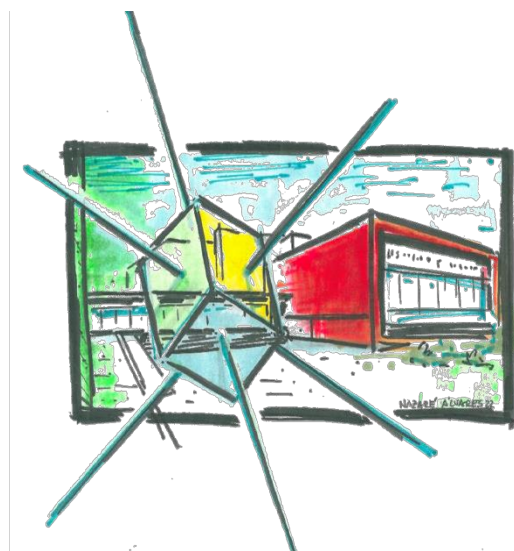


Figura 2. Logótipo da ESIC

Recentemente, o Pensar a Escola, no âmbito da nova organização escolar – a **semestralidade** –, incluiu quatro momentos relevantes de auscultação dando **voz** àqueles que se tornam importantes no processo. Para além de **assembleias de docentes** que alicerçaram a criação de um documento de escola que comunicasse com clareza o momento de aprendizagem dos alunos, ou seja, que transmitisse o *feedback* da evolução que o aluno tem feito respeitando a avaliação pedagógica e especialmente a auto e heterorregulação das aprendizagens em contexto formativo. Num Pensar a Escola sequencial foi afunilando a auscultação dando voz às **lideranças**, num processo de aperfeiçoamento do documento, referente interno do reporte descritivo da avaliação intercalar.

Num tempo posterior à receção desse reporte foram auscultados os **pais e encarregados de educação**, que, pelo envolvimento diferenciado, estranharam a convocatória/convite para serem ouvidos, ou seja, **a sua voz foi ouvida** e tornou-se importante para a melhoria do documento, sempre com o pressuposto de que a mensagem e a comunicação aconteceriam da forma mais eficiente e eficaz possível.

Os destinatários desse *feedback*, isto é, **os alunos**, foram igualmente auscultados acerca dos novos caminhos da avaliação pedagógica inserida numa organização escolar igualmente inédita a nível concelhio – a semestralidade.

Este percurso planeado para que se dê **voz aos agentes educativos** envolvidos em momentos determinantes do quotidiano pedagógico da unidade orgânica, que se pretende inclusiva, e em que nenhum aluno fique para trás, trouxe caminhos de proximidade que valorizaram opiniões, sentires e olhares cruzados sobre realidades importantes para todos.

Estes **caminhos de auscultação**, habitualmente, precedem momentos de **tomada de decisão** mais facilitadores de impacto, pois são fruto de vozes intervenientes e que dão significado à decisão final.

O *feedback* sobre processos e resultados é também acompanhado pela Comissão de Avaliação Interna (CAI) que apresenta um olhar crítico e representativo, pois integra os vários agentes educativos – docentes, não docentes, técnicos, alunos e encarregados de educação. A CAI avalia para melhorar e assenta a sua intervenção igualmente no lema **Envolver @ Comunicar** sustentado numa intenção permanente de melhoria. Os domínios que cruzam a sua atuação, semelhantes ao da avaliação externa das escolas, da Inspeção-Geral de Educação, a autoavaliação, a liderança e gestão, a prestação do serviço educativo e os resultados, vão concertando perspetivas e elencando indicadores que nivelam ações pedagógicas representadas nos vários roteiros da ESIC. A consistência das práticas de autoavaliação, a mobilização da comunidade educativa e a comunicação interna e externa, no domínio da liderança e gestão, são reforçadas pela melhoria dos resultados académicos e sociais numa prestação de serviço educativo que se pretende inovadora num currículo formal e pedagogicamente sustentado pela diferenciação pedagógica, respeitando o Projeto Educativo da escola e sempre aliada ao envolvimento das famílias. A monitorização permanente e programada da CAI incide, prioritariamente, sobre o plano de ação estratégica da escola com as respetivas metas que se impõem como imperativo organizacional.

Estes vários olhares, protagonizados pelos diversos agentes educativos, alicerçam roteiros pedagógicos, documentos norteadores de ações específicas, mas que transversalmente se adequam a um contexto de envolvimento orientado para a qualidade das aprendizagens.

3. Roteiros pedagógicos

A ação estratégica da ESIC é suportada por eixos de intervenção do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP – e do plano de recuperação Escola+ 21|23, articulando a Gestão Curricular com Ensinar e Aprender, respetivamente. Estes eixos priorizam o sucesso das aprendizagens numa abrangência inclusiva num currículo formal, coadjuvado pelos princípios da avaliação pedagógica, partindo do envolvimento de todos num clima de bem-estar promotor de um aprender de todos para todos, numa base de cooperação e colaboração.

Estes eixos, centrados na prática pedagógica, assentam no currículo formal e informal articulado com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, com as aprendizagens essenciais e com a estratégia nacional de educação para a cidadania. Priorizam ainda um trabalho colaborativo que planifica, ensina, avalia e reformula, respeitando sempre o contexto. Em paralelo, a pedagogia em estreita interação com o currículo fundamenta-se numa capacitação e desenvolvimento profissional à luz da autonomia e flexibilidade curricular. Assim, o currículo, a pedagogia e a avaliação da e para as aprendizagens fecham um ciclo renovador da prática pedagógica plasmado no Plano de Ação Estratégica orientado para o sucesso, para a inclusão e para a cidadania.

Somente um envolvimento valorizado, plural e significativo mobiliza esforços que sistematizam estratégias articuladas, transversalmente, através de Domínios de Autonomia Curricular, por exemplo, a nível disciplinar, que tornam as aprendizagens mais próximas dos alunos e por isso mais interessantes, atraentes e motivadoras.

Os **roteiros pedagógicos** da ESIC, inspirados no plano de recuperação Escola+ 21|23, surgem inseridos no **plano de comunicação** da unidade orgânica com o objetivo de facilitar a transmissão de uma atuação mobilizadora de agentes conhecedores da ação estratégica da escola. Com uma estrutura simplificada e de leitura rápida e fácil, para qualquer agente educativo especializado ou não, são amplamente divulgados no seio da comunidade e são encarados como instrumentos reguladores de uma atuação mais informada e formada pela missão, visão e valores da escola. Deste modo, são encarados como documentos de fácil manuseamento a nível da comunicação, e por isso são adotados por todos sem qualquer ruído de forma e conteúdo. Acresce salientar que a sua elaboração

é coletiva e resulta da precoce auscultação e envolvimento que caracteriza uma comunidade que acredita na melhoria enquanto ferramenta plural.

O que é? Para quê? Como? São as três questões estruturais dos roteiros pedagógicos que aglutinam e mobilizam olhares que complementarmente definem estratégias de atuação.



Figura 3. Logótipo do roteiro pedagógico Cidadão+ ESIC

Cidadão+ESIC, Cai na Real; Prepara-te!, Yes, Eu Consigo! e Provedor do Aluno são alguns dos roteiros pedagógicos que concorrem para a melhoria do sucesso escolar através de um efetivo envolvimento de todos os agentes educativos, de um trabalho colaborativo horizontal e vertical percorrendo passos do currículo, promotores de momentos diferenciados de avaliação pedagógica.

Desenvolver uma cidadania ativa e participada tem sido outro dos objetivos priorizado na escola e concretizado através da implementação de ações desenvolvidas pelas turmas no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento – **Cidadão+ESIC** (roteiro pedagógico). Assim, há uma ação reiterada e contextualizada em sala de aula com impacto no ambiente escolar através da implementação de **projetos de cidadania** que, em grupo ou individualmente, reforçam uma atitude proativa. É frequente na escola haver **campanhas de recolha de alimentos** e de **objetos** que possam resolver fragilidades e que tenham reflexo no bem-estar dos destinatários. Por sua vez, esta está assente na diversidade de instrumentos de recolha de informação em contexto de sala de aula que consolidam a inclusão e o imprescindível bem-estar.

A propósito, recentemente na ESIC, resultante de uma parceria muito próxima estabelecida com a Junta de Freguesia de Canidelo, foi criada a sala do bem-estar, já

conhecida na comunidade e que se tem alimentado diariamente através de interações relevantes.



Figura 4. *Sala do bem-estar*

Este espaço, aberto a toda a comunidade educativa e integrado no Centro de Apoio às Aprendizagens (CAA), torna-se numa novidade para alguns alunos que o frequentam, pois no domicílio não conseguem coabitar num espaço tão aprazível. As cores vivas que decoram a sala transmitem um ambiente de calma, descontraído e repleto de bem-estar, fatores imprescindíveis para a promoção da saúde mental tão abalada por condições adversas à humanidade.

Num curto espaço de tempo, esta sala do bem-estar da ESIC tornou-se «figura pública» dentro e fora do espaço educativo da escola, pois é requisitada por elementos externos à comunidade educativa para a realização de reuniões de trabalho. Este é uma sala acolhedora **de todos e para todos** os agentes educativos da escola, e pela sua especificidade representa uma das prioridades assumidas de forma plural, ou seja, a promoção de espaços inovadores que sustentam a mudança do paradigma da escola associada à inovação pedagógica.

Particularizando, um dos roteiros pedagógicos que inicia um ciclo de aprendizagens é o **Cai na Real**, orientado para os alunos do sétimo ano de escolaridade, alunos que ingressam pela primeira vez num ambiente novo como o de uma escola secundária.

Este roteiro pedagógico está sustentado na triangulação entre a **resolução de problemas**, a consolidação de aprendizagens e o envolvimento dos alunos. Deste modo, a aprendizagem baseia-se em tarefas e na resolução de problemas com recurso a diferentes ambientes de aprendizagem, diluindo fronteiras entre as diversas disciplinas que integram o Cai na Real.



Figura 5. *Logótipo do roteiro pedagógico CAI na Real*

A **consolidação das aprendizagens** acontece naturalmente na concretização dos projetos CAI promovendo as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Um outro ingrediente pedagógico que marca a especificidade do CAI é o envolvimento dos alunos, pois tudo assenta num modelo colaborativo, concretizado em pares ou em pequenos grupos de alunos do sétimo ano de escolaridade que pretende promover a construção do conhecimento, vivenciando os seus processos de desenvolvimento em diferentes áreas do saber.

Em suma, partindo da identificação de temas ou problemas passíveis de abordagem transversal, são desenvolvidos roteiros com indicações metodológicas e proposta de ações estratégicas a desenvolver com os alunos.



Figura 6. Logótipo do roteiro pedagógico *Prepara-te!*

Prepara-te!, roteiro pedagógico, atualmente dirigido somente para o ensino secundário, traduz-se em momentos semanais de consolidação/recuperação das aprendizagens e de preparação para a avaliação interna e externa. Pretende-se trabalhar as dificuldades dos alunos e melhorar a qualidade das aprendizagens através da resolução de *itens* da avaliação, ou seja, fomentar uma aprendizagem mais prática e dinâmica.



Figura 7. Logótipo do roteiro pedagógico *Yes, Eu consigo!*

Ainda no eixo ensinar e aprender, desenvolvemos uma medida socioeducativa aplicada a um grupo de alunos em situação de retenção – **Yes, Eu Consigo!** E – Estudamos S – Sentimos I – Incluímos C – Conseguimos. Trata-se de um projeto que se caracteriza por utilizar pedagogias diferenciadas e formas diversificadas de organização do grupo turma, permitindo um trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas. A gestão flexível do currículo e a integração dos alunos em grupos de intervenção suportarão este **roteiro**

pedagógico com um percurso muito específico. Recuperar avançando, realizando aprendizagens previstas, através de respostas personalizadas.



Figura 8. *Logótipo do roteiro pedagógico Provedor do Aluno*

O **Provedor do Aluno** garante a participação responsável e consciente dos alunos na vida escolar. A presença do Provedor tornou-se visível e significativa na escola. Esta figura pretende fomentar nos alunos a consciência da relação direitos-deveres, contribuir, de forma imparcial, para a resolução de conflitos decorrentes de situações de ensino-aprendizagem, avaliar a pertinência de sugestões e críticas, elaborando as recomendações que delas decorrerem, promover uma aprendizagem da convivência, no respeito por si e pelo outro e desenvolver uma cultura assente nos valores da cidadania. Projetos que dão Voz aos alunos são uma prioridade na ESIC, pois isso consolida o sentimento de pertença, e a escola ganha dimensão no mundo dos alunos, que se identificam com o seu espaço educativo.

Simultaneamente, e com o intuito de fortalecer esse apoio aos alunos, está em curso a implementação de **programas específicos** dirigidos ao ensino secundário que pretendem criar mecanismos de autorregulação que contrariem a ansiedade estudantil. Em paralelo, o regulamento interno da ESIC apela ao cumprimento dos direitos e deveres do aluno respeitando o PASEO, o que é reiteradamente referido não só pelo Diretor de Turma como pela figura do embaixador da disciplina (aluno que é sempre ouvido em contexto de tomada de decisão).



Figura 9. *Mural com vida: Eco-escolas e PNA*

Toda esta intervenção plural é ainda sustentada pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva promotora da equidade de ensino e de uma participação democrática, em que todos os alunos com a sua diversidade integram uma escola que **os acolhe, forma e prepara para a vida.**

4. Fazer diferente

Estes são alguns dos roteiros pedagógicos que tornam a ESIC uma escola com um percurso pedagógico diferente pelos caminhos que vai construindo sempre alicerçados no apoio e nas parcerias estabelecidas com o fundamento da proximidade.

Abrir a escola à comunidade através da estreita articulação com os parceiros locais que consolidam projetos específicos responde à missão da unidade orgânica promotora de uma educação inclusiva sustentada no digital e monitorizada por uma avaliação pedagógica que vai escrutinando uma ação estratégica que estimula o desenvolvimento profissional dos agentes educativos – pessoal docente e pessoal não docente. Somente o envolvimento de todos mobiliza vontades desconhecidas: a árvore de Natal comunitária de 2022 resultou de um esforço cruzado de forças e vontades diversas. O produto final retrata o envolvimento coletivo, o gosto, o empenho e a união a uma causa inicialmente pequena, mas que se tornou incomensurável pela grandeza de esforços que mobilizou.



Figura 10. Logótipo da Confraria das Agulhas

A **Confraria das Agulhas** da ESIC lançou o repto à comunidade que aceitou, de imediato, o desafio da criação de uma árvore de Natal comunitária.

A azáfama emergiu e contagiou a Família da ESIC que rapidamente pôs mãos à obra e foi produzindo cerca de 700 quadrados em *crochet*. Alunos, Encarregados de Educação, Famílias, Pessoal Docente e Não Docente, elementos da Junta de Freguesia de Canidelo, das Forças de Segurança e da Associação de Idosos de Canidelo – TODOS –, num espaço temporal de 40 dias, contribuíram para que a ESIC se tornasse numa referência inserida numa Freguesia que continua a fazer a DIFERENÇA.



Figura 11. Pormenor da árvore de Natal comunitária

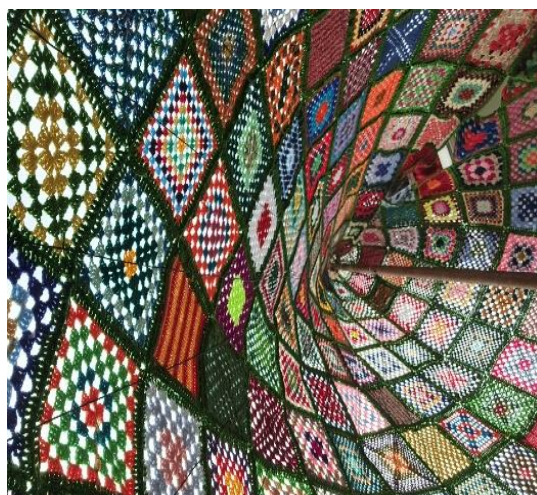


Figura 12. Árvore de Natal comunitária

Em paralelo, e complementando o *Roteiro Pedagógico da ESIC: um projeto plural*, há uma intervenção desenvolvida pelos Serviços Técnico-Pedagógicos – serviços de psicologia e orientação e um serviço de intervenção social – que articulam com a comunidade educativa a orientação escolar e familiar, a avaliação, a planificação e a intervenção em problemas sociais, afetivos e escolares dos alunos e o apoio ao sistema de relações com outros serviços especializados da comunidade. A triangulação destes olhares técnicos com a qualidade e rigor do corpo docente da escola em sintonia com as famílias representadas pela APESCA – Associação de Pais e Encarregados de Educação – promove uma comunidade educativa que fomenta a qualidade das aprendizagens.

Também a oferta formativa, desenvolvida em estreita articulação com o município, responde aos interesses diagnosticados através de uma orientação vocacional permanente e que valida aprendizagens mais práticas que estimulam o prosseguimento de estudos dos alunos do ensino secundário/profissional. O RVCC consolida as aprendizagens dos adultos, alguns pais e encarregados de educação dos alunos da escola, indicador da valorização da relação escola e família. A Academia Digital para Pais tem fortificado essa relação, em especial com os elementos de nível etário superior, os seniores.

A matriz humanista da ESIC é uma dimensão que tem evoluído significativamente marcando a diferença pelo impacto positivo que tem nas relações humanas de quem trabalha diariamente na escola, por isso constitui-se como um dos pilares na **gestão dos recursos humanos**.

Em síntese, consideramos que o caminho que temos percorrido retrata um trabalho conjunto **rumo à melhoria constante**. Só assim conseguiremos manter a ESIC num percurso reconhecido como escola de referência pela qualidade das aprendizagens.

Agradecimentos

À comunidade educativa da ESIC, promotora de um crescimento plural.

Referências bibliográficas

- Despacho n.º 6173/2016, Diário da República, Série II, n.º 90, de 10 de maio de 2016 — Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República, Série II, n.º 143/2017, de 26 de julho de 2017 — O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República, Série I, n.º 129/2018, de 6 de julho de 2018 — A Autonomia e flexibilidade curricular
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República, Série I, n.º 129/2018, de 6 de julho de 2018 — o Regime jurídico da educação inclusiva.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República, Série II, n.º 138/2018, de 19 de julho de 2018 — Aprendizagens Essenciais do ensino básico.
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, Diário da República, Série II, n.º 168/2018, de 31 de agosto de 2018 — Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos.
- Despacho n.º 7414/2020, de 17 de julho, Diário da República, Série II, n.º 143/2020, de 24 de julho de 2020 — Aprendizagens Essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais.
- Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho, Diário da República, Série II, n.º 142/2020, de 24 de julho de 2020 — Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e das disciplinas de Formação Musical e de Música das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, Diário da República, Série I, n.º 130/2021, de 7 de julho de 2021 — Plano 21|23 Escola+, Plano Integrado para a recuperação das aprendizagens.

«JUNTOS RUMO AO SUCESSO»:

programa de mentorias

Isabel dos Santos Gonçalves da Fonseca Roxo¹

Tendo como foco o impacto no sucesso do aluno, no processo de ensino aprendizagem, o programa de mentorias alavanca na escola dinâmicas em que se incluem a dinamização de professores, psicólogos e alunos. Assim foi no nosso agrupamento de escolas. O programa de mentorias apresenta-se como uma medida de prevenção e é concretizado entre um mentor e um mentorando, ambos alunos, mas com diferentes posturas face à Escola.

Esta medida pode ter um impacto muito positivo quer nas competências cognitivas quer nas sociais dos jovens envolvidos. A relação com o mentor cria oportunidades de aprendizagem, para além de favorecer o contacto com novas formas de tomar decisões, de estudar, de se relacionar com o outro, o que poderá ter um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e académico dos jovens.

O nosso agrupamento dinamizou e dinamiza o programa de mentorias intitulado «Juntos rumo ao sucesso», cientes de que esta é uma medida com impacto muito positivo para os alunos mentorandos e para os próprios mentores, assente na ideia de que de mãos dadas construímos o nosso futuro.

Programa de mentorias

¹ Agrupamento de Escolas Professor António da Natividade, Departamento de Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, Mesão Frio. f638@aeipan.pt

O termo mentoria é de uso frequente e é apresentado como um termo contemporâneo, muito embora não seja uma invenção moderna, pois remete aos tempos das civilizações antigas.

A prática da mentoria surgiu na Grécia Antiga. Identifica-se na *Odisseia* de Homero um dos primeiros registos que refletem a essência e os pressupostos sobre a mentoria, através da relação estabelecida entre duas personagens: Mentor e Telémaco. Mentor era o nome de um conselheiro a quem foi dada a responsabilidade de orientar e apoiar o jovem Telémaco, filho do rei Ulisses, rei de Ítaca, quando este foi para a guerra de Troia. Mentor era assim um sábio e fiel amigo de Ulisses, ficava com a responsabilidade de ajudar o seu filho no seu desenvolvimento pessoal e social.

Mas na verdade, Ulisses não atribuiu a Mentor nenhuma das funções que hoje definiriam um mentor propriamente dito. O rei solicitou ao amigo que cuidasse da sua família e mantivesse tudo em ordem no palácio até o seu retorno da viagem.

Assim nasce a associação de mentor a alguém que é considerado um conhecedor no sentido em que inspira, ensina e está disponível a ajudar e apoiar nas diferentes etapas de desenvolvimento.

Do conceito de mentoria parece-nos pertinente salientar: o cariz pedagógico, pois implica aprendizagem; as funções gerais, que compreendem o apoio emocional; a instrumentalidade, no sentido da facilitação na aquisição de competências; a promoção da autonomia do mentorando; e a possibilidade de mentor e mentorando beneficiarem mutuamente, embora o seu beneficiário primacial seja o mentorando.

Deste modo, o programa de mentoria pretende desenvolver pontos fortes dos mentorandos associando-os a um mentor, às vezes com antecedentes similares, que possa ser um modelo positivo a seguir. Este programa foca-se principalmente em: promover a plena inserção do aluno no ambiente escolar; estimular o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos; contribuir para a adoção de comportamentos sociais e relacionais adequados; desenvolver competências de estudo, hábitos sistemáticos de aprendizagem e gosto pela atualização permanente de conhecimentos; melhorar a motivação, a responsabilização pela sua aprendizagem e o desenvolvimento de competências, valores e atitudes, contribuindo assim para o sucesso do percurso escolar do aluno. O programa implica também uma relação de cumplicidade entre mentor e

mentorando, com a pretensão de que seja estimulante para o mentorando e também para o mentor, de forma que ambos possam caminhar de mãos dadas, visando a superação das dificuldades do mentorando.

Como é referido em Rhodes e DuBois (2008), citando Spencer (2007),

First and foremost, beneficial effects are expected only to the extent that the mentor and youth forge a strong connection that is characterized by mutuality, trust, and empathy. For this type of bond to arise, mentors and youth are likely to need to spend time together on a consistent basis over some significant period of time (p. 257).

Um programa que se revela muito positivo quer ao nível das competências cognitivas quer ao nível das competências sociais dos jovens envolvidos, tendo em conta que cria oportunidades de aprendizagem, para além de favorecer o contacto com novas decisões, de estudar, de se relacionar com o outro, o que poderá, também, ter um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e académico dos jovens. Vantagens que se alargam também aos alunos mentores e não apenas aos mentorados. «Educar assume a feição de capacitar a pessoa para assumir um papel ativo e responsável na sociedade» (Carvalho, 2011, p. 96).

Nesta linha de pensamento, o AEPAN (Agrupamento de Escolas Professor António da Natividade) desenvolveu o seu programa de mentoria perspetivando-o como uma dinâmica consciente e autodirigida, e pressupondo que a comunidade educativa ocupa um papel ativo e eficaz no processo de aprendizagem e humanização do aluno.

Segundo orientação do Ministério da Educação, a criação de programas de mentoria poderá ser uma ação de sucesso que as escolas não devem descurar.

Todas as escolas devem criar um programa de mentoria que estimule o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos. Este programa identifica os alunos que, em cada escola, se disponibilizam para apoiar os seus pares acompanhando-os, designadamente, no desenvolvimento das aprendizagens, esclarecimento de dúvidas, na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação e em outras atividades conducentes

à melhoria dos resultados escolares (DGEstE, n.d., p. 10.)

Cumpra assim ao AEPAN delinear perspectivas de rumo que passem pela assunção de que, como se pode ler na Lei de Bases do Sistema Educativo, «todos os portugueses têm direito à educação e à cultura» e de que «é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares».

Para a consecução destes objetivos, foi essencial que o AEPAN diferenciase as suas formas de intervenção, introduzindo medidas de promoção do sucesso educativo de todos os alunos, através de uma efetiva utilização dos recursos existentes, ou da redistribuição dos mesmos, cumprindo, assim, os requisitos da equidade e da qualidade, para que todos possam, de pleno direito, enfrentar com sucesso os desafios de uma sociedade cada vez mais globalizada e internacionalizada.

De entre essas formas de intervenção, cabe destacar o programa de mentoria e o programa de tutoria, que se têm vindo a apresentar como forma de «proporcionar uma escola de qualidade e de sucesso para todos».

Sendo assim, o programa de mentorias do AEPAN Juntos Rumo ao Sucesso, concebido no âmbito de uma proposta de formação prevista no Plano Plurianual de Melhoria TEIP do nosso agrupamento de escolas, foi considerado uma medida de intervenção preventiva e promotora do desenvolvimento do aluno, em diferentes domínios: emocional, comportamental e académico. Assente no pressuposto da aprendizagem como um processo relacional, em que cada pessoa aprende segundo o seu ritmo, interesses, dedicação e preferências, a mentoria entre pares não se faz sozinha, mas sim pela interação com outro, na relação com outro. E é da qualidade da relação, seja pela admiração ou pelo contraste, pela empatia ou pelo confronto, que surge a oportunidade de vermos e de nos vermos de modo diferente, de mudarmos, enfim, de aprendermos, como advogam Rhodes e DuBois (2008, p. 152).

Para Simões e Alarcão (2009, p. 346), o sucesso da mentoria por pares prende-se com a qualidade do compromisso entre mentor e mentorando e com a aposta certa no *matching*, ou seja, contempla não só o Saber Fazer, mas também o Saber Ser/Estar, e sobretudo o Saber Evoluir. Os intervenientes reforçam as suas capacidades para desenvolver e/ou adaptar estratégias diante dos desafios encontrados durante o seu percurso escolar e

manter persistentemente os esforços de modo a atingir os objetivos desejados, como podemos ler em Schwartz et al. (2011, p. 454).

Para uma implementação mais consistente e informada do programa de mentorias, o AEPAN solicitou parceria à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no sentido de ajudarem a colaborar no desenvolvimento de ações de formação de mentorias interpares, tendo como objetivo capacitar os professores para a promoção do desenvolvimento social em espaços escolares, através das mentorias interpares; promover competências de gestão de projetos de mentoria interpares em contexto escolar no ensino básico e secundário e capacitar os professores para a gestão e monitorização das atividades e formação dos alunos mentores. Por isso, foram convidados a participar os professores do agrupamento de escolas e a equipa técnica, composta por psicólogas e animadoras socioculturais.

Destas ações, vincaram-se, também, as ideias-chave de um programa de mentorias a aplicar, nomeadamente, compreender o impacto dos programas de mentoria interpares para o desenvolvimento psicossocial dos alunos e a mais-valia dos programas de mentoria interpares para a promoção da igualdade e solidariedade.

Assim, foi desenhado um programa de mentorias entre pares, a ser implementado neste agrupamento de escolas, desenvolvido de acordo com a perspetiva organizacional de Kram (1983), que sugere que a mentoria ocorre geralmente em quatro fases distintas, mas não rígidas. São elas:

- Iniciação – esta fase ocorre no início da relação, em que o mentor é admirado e respeitado pelo mentorando. O mentor reconhece o mentorando como alguém com potencial e com quem irá desenvolver um trabalho agradável. O mentorando também é visto pelo mentor como alguém que lhe proverá assistência técnica e que será beneficiado com os seus conselhos, uma vez que o mentor tem mais experiência. Estas expectativas iniciais serão responsáveis por orientar as existentes na relação de mentoria.
- Cultivo – nesta fase as expectativas surgidas no início da relação irão defrontar-se com a realidade do contacto. O mentor proverá o mentorando com autonomia e com o estabelecimento de horários de estudo. No entanto, este processo está fortemente relacionado com a confiança e a mutualidade

que houver na relação entre o mentor e o mentorando. É nesta fase de cultivo que as funções da mentoria serão plenamente desenvolvidas.

- Separação – ocorre quando a natureza do relacionamento é alterada por mudanças no contexto social ou organizacional. Este período é marcado por ansiedade, em que o mentorando sente necessidade de autonomia e independência. A separação ocorre estruturalmente e psicologicamente, e a mentoria deixa de ocupar um lugar de destaque na vida de ambos (mentor e mentorando).
- Redefinição – a ansiedade da separação é superada e o relacionamento é redefinido ou termina. Nesta fase, a mentoria pode tornar-se apenas um relacionamento de amizade, com encontros esporádicos e informais, e o mentor pode ainda oferecer algum tipo de apoio, mas de forma mais distante e sem a frequência de outrora.

O programa de mentorias do AEPN segue também as seguintes etapas: breve apresentação do mentorando ao mentor e das áreas em que necessita de apoio; definição dos objetivos, simples e exequíveis do programa de mentoria; delineação dos objetivos que deverão ser definidos em conjunto com o mentor e, se possível, com o mentorando; elaboração de um diário da mentoria, uma espécie de sumário do trabalho realizado em cada sessão e *item* para a avaliação, por parte do mentor e do mentorando, do trabalho desenvolvido.

Após estas conclusões, segue-se a seleção dos pares de alunos mentores e mentorandos, que é efetuada de acordo com os critérios definidos no programa de mentoria Juntos rumo ao sucesso. Para isso, o AEPAN disponibilizou os meios necessários à realização das atividades, incluindo o apoio logístico.

A seleção dos alunos intervenientes decorre do diagnóstico feito, das necessidades identificadas e do perfil de cada um dos intervenientes que irão manter uma relação de pares, permitindo ao aluno mentor um acompanhamento de perto ao aluno mentorado.

O programa de mentorias pode ser considerado como um «contrato social» do seguinte modo: «se eu te ajudar, tu também me ajudas» ou «se tu me ajudares, eu também te ajudo». É neste sentido de reciprocidade que o AEPAN pretende promover o sucesso

bilateral dos alunos e o desafio de neles despertar o sentido dos outros. Quando o indivíduo que sabe mais ajuda o outro, o processo de aprendizagem deixa de ser apenas um problema do professor e passa a ser de todos, já que «a experiência positiva que os alunos podem ter desta cooperação e partilha motiva-os depois a cooperar mais e melhor». (Baudrit, 2009, p.19).

A mentoria por pares pode ser desenvolvida, de acordo com Baudrit (2009, p.15), por colegas mais escolarizados, referindo que a mais-valia é recíproca uma vez que o facto de terem de «explicar a um par, [...], leva o aluno que presta ajuda a fazer progressos nesse mesmo domínio». O autor defende igualmente o que denomina como *método cooperativo assimétrico*: cooperativo porque os alunos são convidados a agir em conjunto, a pôr em comum os seus conhecimentos; assimétrico porque um dos alunos tem vantagem sobre o outro na atividade a realizar.

Parafraseando Baudrit (2009, p.146) quando afirma que «exigência e flexibilidade parecem ser as palavras-chave quando se trata de caracterizar as práticas mentoriais», definem-se como características determinantes no perfil de aluno mentor, os seguintes atributos: responsabilidade, liderança, capacidades de relacionamento, comunicação e de execução de tarefas, interesse e aplicação, disciplina, assiduidade e pontualidade.

Neste sentido, o programa de mentoria identifica os alunos que no AEPAN se disponibilizam para apoiar os seus pares acompanhando-os, designadamente, no desenvolvimento das aprendizagens, no esclarecimento de dúvidas, na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação e em outras atividades conducentes à melhoria dos resultados escolares.

Todo este processo pode ser visto como muito vantajoso, também, para o mentor, na medida em que «quando explico aprendo melhor» e com certeza as dificuldades, e as soluções que encontrará irão enriquecer o seu percurso como pessoa.

Com este programa, o AEPAN pretende que os estudantes identifiquem e desenvolvam competências transversais associadas ao seu percurso, nomeadamente com a promoção da motivação e da autoestima, da integração e do sucesso escolar, do sentimento de pertença institucional, responsabilidade e solidariedade, bem como preparar mediadores de conflitos e facilitadores de comunicação entre pares.

O AEPAN considerou a ideia de que a interação do mentor com o mentorando encontra-se ancorada numa cultura de autonomia e de trabalho em equipa educativa, em particular ao nível dos professores do conselho de turma, diretor de turma e coordenador do programa, cruzando as ações estratégicas que devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor, de forma mais significativa e com integração dos valores, competências e princípios que se pretendem para os alunos, enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória.

Para que o programa fosse executado e monitorizado, o AEPAN definiu a seguinte equipa de coordenação:

Equipa Técnica	Psicóloga Animadoras socioculturais
EMAIE	Coordenadora EMAIE
1.º ciclo	Uma professora proposta
2.º ciclo e 3.º ciclo	Coordenadora de ciclo
Secundário	Coordenadora de ciclo

Tabela 1: *Equipa de coordenação*

responsável pelas seguintes funções: agendar a divulgação do projeto junto dos encarregados de educação do AEPAN; solicitar aos conselhos de turma a sugestão de mentores e mentorandos; abrir as inscrições de voluntários; divulgar o projeto na comunidade escolar (cartazes e redes sociais); realizar entrevistas para selecionar mentores; definir o cronograma do projeto; estabelecer contactos com os mentores e mentorandos; organizar contactos com os encarregados de educação para pedidos de autorização; apresentar o *kit* para os mentores e mentorandos (declaração de compromisso, registo dos acompanhamentos e avaliação da mentoria); gerir os acompanhamentos dos mentores/mentorandos e dos professores tutores; preparar a avaliação do impacto do projeto junto da comunidade Educativa; e aplicar os instrumentos de avaliação.

Definiu também que cada mentor terá um professor que o apoiará. Este professor será um tutor que deve manter o mentor a par das dificuldades identificadas no mentorando. Os professores tutores serão os diretores de turma dos mentorandos e/ou os professores que

tenham frequentado a formação da UTAD. E as suas principais funções serão: informar os mentores acerca das necessidades dos mentorandos; acompanhar o trabalho realizado pelos mentores, orientado e sugerindo alguns ajustes à sua intervenção; e, articular e dar *feedback* à equipa de coordenação da evolução do processo de mentoria dos seus mentorandos.

Sendo assim, após identificação dos mentorandos, nos diferentes conselhos de turma, é feita a seleção, baseada no perfil dos alunos mentores, tendo sido identificados mentorandos do 6.º, 7.º/8.º e 9.º/11.º anos de escolaridade, e escolhidos para a sua orientação alunos mentores dos anos 7.º, 9.º e 12.º anos, respetivamente.

A seleção dos alunos mentores e dos alunos mentorandos, bem como a responsabilidade inerente ao papel que irão assumir, é definida pelo que se irá descrever.

Identificar o mentor

Sendo o programa de mentorias direcionado para jovens e adolescentes, Klaw et al. (2003, p. 225) observaram as implicações e possibilidades de mudança de comportamento do mentorado olhando o mentor como um modelo. Parafraseando os autores, os mentores podem servir como exemplos concretos de realização educacional e ocupacional, demonstrando as qualidades que os adolescentes podem desejar imitar. O adolescente pode adotar comportamentos novos observando e comparando o seu próprio desempenho ao do seu mentor.

O mentor será, portanto, um facilitador de aprendizagens que ajudará o mentorando a analisar, refletir e agir, e deve apoiar o seu par no desenvolvimento das aprendizagens, no esclarecimento de dúvidas, e na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação, em outras atividades conducentes à melhoria das aprendizagens e de um mentorando com uma autoestima e uma autonomia reforçadas. Os mentores costumam estabelecer vínculos com os mentorandos, reunindo-se com estes, por forma a estabelecer o círculo de confiança entre mentor e mentorando, a estabelecer sempre metas e a fazer uma avaliação da superação, ou não, das dificuldades que inicialmente foram identificadas.

Atendendo a estas características, o AEPAN definiu o perfil do mentor: ser assertivo e

empático, ser proativo, ser tolerante, assumir o compromisso com a escola e ter competências de organização, comunicação e relacionamento interpessoal.

Neste sentido, o AEPAN forneceu orientação e formação inicial aos mentores, no sentido de estarem aptos a promover conhecimentos e competências para o desenvolvimento de uma relação adequada com os mentorandos, abordando os procedimentos e objetivos do programa, perspetivas do desenvolvimento de adolescentes e questões éticas.

O acompanhamento dos mentorandos pelo mentor poderá ser feito em várias áreas, nomeadamente: métodos de estudo; leitura e escrita; relação com o outro; áreas disciplinares; literacias, etc. E uma vez que se pretende, também, fomentar a autonomia dos alunos, é importante que estes sejam confrontados com vários métodos de estudo e que aprendam a autoavaliar o seu desempenho.

Identificar o mentorando

A seleção do mentorando é da responsabilidade dos professores dos diferentes conselhos de turma da AEPAN, de acordo com as metas definidas no início de cada ano letivo, pelo agrupamento de escolas, e também em consonância com a missão do seu Projeto Educativo «A Educação na (Re)construção de um Futuro Melhor!».

Desta forma, as características identificadas na sinalização do mentorando para beneficiar da mentoria deverão ter em conta aspetos como: dificuldades de integração na escola, que comprometam o seu desempenho escolar; um comportamento complexo, que perturba as aulas e os colegas; falta de métodos e técnicas de estudo; situação familiar impeditiva a um devido acompanhamento, com consequências diretas na sua forma de estar na escola e no relacionamento com os seus colegas e professores; situação de risco de abandono escolar e/ou absentismo; períodos de ausência escolar prolongada, motivada por doença grave; língua materna diferente do português; uma ou mais retenções no seu percurso escolar, entre outras.

De facto, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais desmotivados ou até com problemas de comportamento necessitam de um olhar diferente e de uma resposta diferenciada e individualizada.

Com base no referido, o AEPAN definiu o perfil dos mentorandos direcionado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais desmotivados ou até com problemas de comportamento e que por isso necessitam de um olhar diferente e de uma resposta diferenciada e individualizada. E para esta seleção, o agrupamento de escolas procurou identificar alunos com as seguintes características: baixa autoestima; falta de autonomia; dificuldades de relacionamento interpessoal; baixo rendimento escolar; problemas de comportamento; dificuldades de orientação e integração entre pares, turma/escola; e disponível para ser ajudado.

No início do processo é dado a conhecer o programa aos encarregados de educação, bem como solicitado o pedido de autorização para os seus educandos participarem no respetivo programa.

Posteriormente foram organizadas sessões de emparelhamento entre pares, ou seja, sessões onde se valorizou a conversa entre pares, para o conhecimento mútuo, onde se apresentam e se tenta, através da empatia e solidariedade, criar redes de apoio entre os grupos que se vão formando. Para isso foi pedido a cada aluno, sem se identificar, que escreva num papel os problemas que, pela sua experiência, possam surgir na sala de aula ou fora dela, de modo que possam refletir sobre formas de resolução desse tipo de situações. Os papéis contendo os diversos problemas devem ser dobrados e colocados juntos numa caixa. Cada aluno deve ir até à caixa e ler o problema para o grupo e coletivamente pensar numa possível estratégia para a sua solução.



Figura 1: *Sessão de emparelhamento*

O orientador atua como um mediador da tarefa, fazendo com que os alunos do grupo troquem opiniões e reflitam sobre as melhores estratégias para as resoluções das questões.



Figura 2: *Orientador na sessão de emparelhamento*

Nestas sessões foram utilizados mecanismos de compatibilização (*matching*) entre mentores e mentorandos, dado que algumas investigações têm demonstrado que as relações estabelecidas apresentam maior probabilidade de serem eficazes e de terem maior duração quando os elementos são associados de acordo com determinadas dimensões, nomeadamente interesses mútuos.

Durante a sessão é também apresentado o diário do mentor, que será o documento no qual se regista, semanalmente, todos os acontecimentos entre os pares formados. Todos estes acontecimentos são acompanhados regularmente pela equipa que monitoriza o programa.

<p>Data: ____/____/____ Hora: ____ h</p> <p>Registo do encontro:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Observações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Data: ____/____/____ Hora: ____ h</p> <p>Registo do encontro:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Observações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Objetivos do projeto de mentorias inter pares no AEPAN:</p> <ul style="list-style-type: none">⇒ Promover a motivação e a autoestima;⇒ Promover a integração e o sucesso escolar;⇒ Promover o sentimento de pertença institucional, responsabilidade e solidariedade;⇒ Preparar mediadores de conflitos e facilitadores de comunicação entre pares. 
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

26 3

Figura 3: *Página do diário do mentor*

Como qualquer processo envolvendo pessoas e aprendizagem, o programa tem acompanhamento, monitorização e suporte fornecidos ao longo da sua aplicação, que contribuem para uma participação mais satisfatória e uma maior permanência dos participantes.

Após a seleção do mentor/mentorando e da sessão de emparelhamento, o mentor e o mentorando mantêm encontros semanais, podendo ser formais ou informais, com registo no respetivo diário.

Mensalmente, é realizada pelo menos uma reunião entre os professores-tutores/mentores, para monitorizar e avaliar o trabalho desenvolvido com conhecimento à equipa de coordenação.

A duração do programa é anual, com a possibilidade de renovação a cada início de ano letivo. A sua continuidade deverá ser reavaliada pela equipa de coordenação, dependendo do grau de empenho e do desempenho dos participantes no período determinado.

A finalização do projeto é de extrema importância, pois permite que os participantes possam refletir sobre as experiências partilhadas e sobre o impacto que estas tiveram na sua vida.

De modo a manter o programa de forma clara e transparente, o AEPAN definiu uma carta de princípios para que os envolvidos reconheçam os seus direitos e deveres, nomeadamente, os direitos e os deveres do mentor e do mentorando.

Direitos dos mentores: apoio dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas e da equipa de coordenação do projeto mentorias; decisão unilateral de cessação da relação de mentoria, com obrigação de informação prévia à coordenação do programa de mentorias; participação em todas as atividades organizadas no âmbito da mentoria; e reconhecimento da sua participação, como aluno mentor, no certificado do aluno.

Deveres dos mentores: responsabilização ética pela criação e desenvolvimento de relações interpares solidárias; participação nas sessões de formação e em outros encontros; resposta aos instrumentos de avaliação e de melhoria do programa; participação à equipa de coordenação do programa de mentorias de situações que identifiquem e que mereçam uma atenção particular relativas aos seus mentorandos e/ou de situações anómalas que ocorram no âmbito da relação interpares; e sugestão e dinamização de atividades, de natureza diversa, que conduzam a uma melhor integração académica e social dos alunos e que promovam a qualidade e diversidade dos percursos formativos.

Direitos dos mentorandos: boa receção e integração escolar realizada pelo mentor; apoio dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas e da equipa de coordenação do programa de mentorias; participação em todas as atividades organizadas no âmbito da mentoria e decisão unilateral de cessação da relação de mentoria, mediante informação prévia à coordenação.

Em jeito de conclusão, o programa de mentorias no nosso agrupamento de escolas

contribui para a educação integral do aluno, favorecendo o desenvolvimento dos diferentes aspetos da pessoa: identidade própria, sistema de valores, desenvolvimento da personalidade e promoção da aprendizagem e da socialização.

Referências bibliográficas

- Baudrit, Alain. (2009). *Tuteur: une place, des fonctions, um métier?* PressesUniversitaires de France.
- Carvalho, M. J. (2011). Participação na decisão: uma prática a serviço da escola democrática. *Práxis Educacional*, 7(10), 85-106.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E., & Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(1), 129-142.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.10.001>
- DGEstE — Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (n.d.). Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República, Série II, n.º 143/2017, de 26 de julho de 2017 — Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, Diário da República, Série I, n.º 129/2018, de 6 de julho de 2018. Obtido em 20 de julho de 2020, de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/home/-/dre/115652972/details/maximized>
- Diário da República. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Klaw, E., & Rhodes, J., & Fitzgerald L. (2003). Natural mentors in the lives of African American adolescent mothers: tracking relationships over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 223-232. <https://doi.org/10.1023/A:1022551721565>
- Kram, K. (1983). Phases of mentor relationships. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.

Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Presidência do Conselho de Ministros (20 de julho de 2020).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Professor António da Natividade – Mesão Frio.

Diário da República, 1.ª série - N.º 139/2020. Lisboa.

<https://data.dre.pt/eli/diario/1/139/2020/2/pt/html>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, Diário da República, Série I, n.º 139/2020, de 20 de julho de 2020. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/53-d-2020-138461849>;

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-E/2020, de 20 de julho, Diário da República, Série I, n.º 139/2020, de 20 de julho de 2020.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/53-e-2020-138461850>

Rhodes, J., DuBois, D. (2008). Mentoria de Relacionamentos e Programas para Jovens. *Current Directions in Psychological Science* 17(4) <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.005>

Simões, F., & Alarcão, M. (2009). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200009>

Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., Chan, C. S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*, 47(2), 450–462. <https://doi.org/10.1037/a0021379>

A AÇÃO DOS DIRETORES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS:

qual o impacto do diretor na qualidade das aprendizagens

Sérgio Manuel Moreira de Almeida¹

1. Conceptualização

Produtividade escolar

A utilização deste conceito como indicador de sucesso escolar parece levantar menos problemas metodológicos, já que grandezas como o custo ou o benefício não são facilmente mensuráveis, quer pelas evidentes dificuldades inerentes à operacionalização dos próprios conceitos, quer por questões de horizontalidade temporal, quer ainda porque ao longo do processo formativo e educativo do aluno estão envolvidos fatores internos à própria escola, mas também fatores externos, ou pelo menos, fatores que escapam de alguma forma ao seu controlo. E esta não é uma questão de menor importância, tanto mais que corresponde a um tipo de recursos que a investigação tem considerado como extremamente influentes nas prestações escolares dos alunos e que a escola não pode, em última análise, planificar, coordenar e controlar. Assim sendo, a conceção de produtividade escolar adaptada acaba por incorporar em simultâneo, relativamente a um dado período de tempo, todos os potenciais fatores inerentes à produção de um dado volume de aprendizagens e realizações educativas, não só naturalmente os diretamente ligados a aspetos de natureza organizacional e institucional escolar em termos, por exemplo, de organização pedagógica, metodologias e didáticas, inovação tecnológica, liderança educativa, como outros diretamente relacionados com os próprios alunos,

¹ Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Pedrouços, Maia, Porto. sergioalmeida@aepedroucos.com

designadamente, aptidão, atitude, implicação, comportamento, ou com os seus respetivos contextos sociais e culturais enquadramentos (Verdasca, 2005, p. 113).

Por outro lado, a UNESCO considera rendimento escolar interno como «a relação entre o número teórico de alunos/anos que a população escolar levaria a completar o ciclo de estudos se não existissem abandonos nem repetições de anos e o número de anos/alunos de que efetivamente necessita» (In, Verdasca, 2005,1994, pp. 112-113). Resumindo, de acordo com o mesmo autor, a produtividade escolar resulta da combinação entre eficácia e eficiência escolares.

Deste modo, a nossa liderança procurou sempre otimizar todos os recursos materiais e humanos, no sentido de perseguir um conjunto de metas e indicadores que permitissem recuperar os resultados dos nossos alunos, não deixando ninguém para trás.

Liderança escolar e relação com os resultados

O conceito de liderança de Flores (2014) é polissémico, pois esta autora afirmou poderem existir tantas definições quanto todos os autores que a tentaram definir. A organização educativa é credora do conceito de liderança, pela sua imprescindibilidade num espaço onde os seus agentes passam horas de relacionamento e de trocas intra e intergrupais, e por compor uma realidade bastante complexa, com uma cultura específica, e quem a lidera está em constante desafio na promoção do seu sucesso.

Nas organizações modernas o papel emocional do líder é primordial (Goleman et al., 2007), ou seja, tem como objetivo fundamental dirigir as emoções de todos, de forma a estabelecer uma gestão de relações com sucesso. Atendendo às ligações que poderão existir entre a inteligência emocional e a liderança transformacional, estas estão interligadas, sendo por isso determinantes numa organização escolar. Um novo conceito de gestão emocional é fornecido pela consideração da competência emocional, entendida como a habilidade do indivíduo em governar as suas próprias emoções e também gerir as emoções da equipa com quem trabalha. Quanto à autorregulação, esta gere emoções e impulsos negativos, assumindo padrões de honestidade e integridade, bem como tem em linha de conta o ser responsável pelo desempenho pessoal e ser flexível e aberto à inovação. O enfoque nas características emocionais dos líderes conducentes à eficácia da

liderança. António Damásio (1995) defendia a teoria de que uma liderança baseada na Inteligência Emocional em contexto educativo poderia contribuir para o sucesso da organização escolar.

Os líderes mais eficazes têm uma identidade coincidente: todos eles têm um alto grau do que veio a ser conhecido como inteligência emocional (Goleman, 2004).

A liderança associada ao diálogo, à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas tem sido referida como condição para criar escolas eficazes, susceptíveis de evoluir, onde é bom estudar, ensinar e trabalhar. As influências das lideranças nos resultados das aprendizagens tornam-nas mais favoráveis, quando combinadas com processos participados de tomada de decisões (Sousa & Carvalho, 2011, p. 37).

O *empowerment*, segundo João Bilhim (2008), poderá ser uma ferramenta de gestão e liderança porque tem como pressupostos dispersar o poder na organização educacional, criando poderes que estão intimamente relacionados com os conceitos de autonomia, decisão e participação.

Segundo Barroso (2005), de todos os tipos de gestão do diretor, existem vários modos de operacionalizar a sua liderança, de entre as quais, o diretor deste agrupamento se identifica mais será aquele que adere a uma conceção político-social de mediação, negociação, comprometimento, mobilizando vontades e recursos, num papel de ativador de aprendizagens ao serviço de todos os alunos.

Leithwood e Levin (2005), citados por Pina (2015), defendem que a influência da liderança do diretor é exercida através da influência positiva do mesmo sobre os professores e sobre as condições ou características da organização.

Çakir, citado por Araújo et al., (2021), evidenciou o quão importante é a ação dos líderes escolares na incorporação e utilização das novas tecnologias no combate ao insucesso educativo. Segundo os mesmos autores, a inovação educacional implica uma mudança na ação dos alunos, situando-os numa perspetiva de produtores de conhecimento e não de consumidores, procurando cruzar o projeto educativo de cada agrupamento de escolas com as práticas pedagógicas inovadoras e potenciadores de escolas, educação e aprendizagens de qualidade. A este nível o nosso projeto de intervenção assenta os seus

pilares num conjunto de premissas que persegue este princípio de inovação tecnológica e educacional.

Já Santos Guerra (2018) alertava para a necessidade de mudança e de inovação pelas escolas senão elas corriam o risco de morrer. Outra das nossas estratégias passava pela motivação dos nossos colaboradores. Deste modo era importante enquadrar os nossos «*assets*» naquilo que eles mais gostavam de fazer, criando mais condições de motivação intrínseca.

Hupert e So (2009) têm evidenciado que os indivíduos que estão a florescer, ou que têm um elevado nível de bem-estar psicológico, aprendem de forma eficaz, são mais produtivos, têm melhores relações sociais, contribuem mais para a sua comunidade, e têm melhor saúde e expectativa de vida.

Coronel (2007), citado por Castro e Alves (2013), considera que a qualificação das escolas se alcança «mediante as seguintes estratégias de desenvolvimento organizacional: 1) Determinação dos fins, da identidade, do crescimento e revitalização da organização; 2) Satisfação e desenvolvimento humano dos atores organizacionais; 3) Eficiência organizacional.» Aqui podemos considerar que os agentes educativos da nossa escola se sentem mais motivados e se identificam melhor com o clima da mesma, onde se verifica uma tendência evidente de docentes que não são do quadro a repetirem a permanência na mesma, porque se sentem felizes no seu local de trabalho, condição fundamental para «produzirem mais e melhor».

Na verdade, a literatura coeva alinha com o conceito de *Effectiveness School Improvement*, demonstrando que a qualidade da liderança escolar é fundamental para a melhoria da escola e para os resultados dos alunos (Leithwood et al., 2019). Por outro lado, continuam os mesmos autores, os líderes influenciam indiretamente o ensino e a aprendizagem através da sua influência na motivação dos seus colaboradores e nas condições de trabalho proporcionadas.

«Nos agrupamentos com uma evolução positiva os professores percecionam que a direção está mais aberta às mudanças, as estruturas apoiam mais as iniciativas dos professores e os professores que têm iniciativas sentem que são de alguma forma recompensados» (Pina, 2015, p. 321).

Para este autor, nos agrupamentos em que se verifica um maior envolvimento dos alunos, constata-se uma evolução positiva dos resultados e a relação professor-aluno é melhor. Os alunos percebem que os professores desenvolvem tarefas para os ajudar, há uma maior disponibilidade dos professores em despendar tempo com os alunos e os professores fazem os alunos sentirem-se mais confortáveis nas aulas.

Ainda, segundo o mesmo autor, «a liderança do diretor tem um efeito direto positivo e estatisticamente significativo» na «Melhoria da Escola» e um efeito indireto através de uma liderança mais distribuída (Pina, 2015, p. 325), através da prática do diretor, a qual influencia mais a melhoria da escola.

As (pre)ocupações dos diretores situam-se entre racionalidades técnicas e burocráticas, fortemente condicionadas pela pressão externa quanto ao cumprimento de normas e à eficácia de resultados, mas enfatizam também (pre)ocupações com questões democráticas assentes em pressupostos que valorizam as pessoas e o seu bem-estar pessoal e profissional (Lopes & Ferreira, 2013, p. 152).

A autonomia «não preexiste à ação dos indivíduos», pelo que não se constrói por decreto (autonomia decretada), nem haverá autonomia da escola «sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos» que a integram, dando-lhe «sentido coletivo» (Barroso, 2005, p. 110). Este mesmo autor defende que um professor reflexivo e participativo acrescentará mais ao processo ensino-aprendizagem e à organização escolar no seu todo que um professor não pensante, obediente e integral, cumpridor das instruções porventura descontextualizadas, sem as questionar.

2. Uma questão de projeto

Quando recebemos a escola em 2013, percebemos que estávamos perante um enorme desafio, quando tínhamos uma avaliação externa com resultados ao nível das provas finais de português com um sucesso de 33% e de matemática de cerca de 10% e com taxas de indisciplina altas, bem como de abandono e absentismo, particularmente ao nível do 3.º ciclo.

Em paralelo, a imagem do agrupamento era muito negativa, em que se verificava uma perda significativa de alunos a partir do 5.º ano.

Deste modo, a nossa aposta assentou, essencialmente, em melhorar rapidamente as redes de comunicações interna e externa do agrupamento, no sentido de transmitir aos nossos parceiros uma mudança de políticas e de organização que pretendia claramente mudar o sentido das coisas.



Figura 1. *A organização escolar atual (Castro e Alves, 2013, p. 53)*

A nossa organização escolar estava dependente de uma mudança significativa, mas diretamente influenciada pelas pressões externas e internas. Necessitávamos de melhorar rapidamente a credibilidade, através de um conjunto de eixos estratégicos eficientes e eficazes, tal como o defendido por Castro e Alves (2013) na figura 1.

Neste sentido, procurámos, no nosso projeto, estruturar uma rede de comunicação entre os elementos de cada grupo/departamento/estabelecimento, com o objetivo de aproximar todos em torno da informação que circulava e que toda a mensagem chegasse a todos, em tempo útil, criando um domínio eletrónico, em que cada elemento do agrupamento se sentisse mais informado e útil.

Por outro lado, ambas as autarquias com quem trabalhamos tinham de ser chamadas a colaborar com os seus projetos e numa dinâmica de maior proximidade e de confiança no projeto.

Outro elemento de investimento seria ao nível do capital humano, ou seja, era importante motivar os colaboradores, fossem eles professores, assistentes operacionais, técnicos superiores, para encontrar o que de melhor cada um tem, escolhendo criteriosamente as lideranças intermédias, para que pudessem motivar os restantes a trabalhar numa dinâmica diferente, mais participada, onde fossem eles a sugerir metodologias de trabalho mais adequadas às diferentes realidades discentes que possuíamos. Os professores sentem-se profissionalmente mais satisfeitos e motivados perante uma liderança interativa e colegial assente em princípios e valores como a confiança, a entreaajuda, a valorização, a cooperação e o reconhecimento do seu trabalho.

A motivação é a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objetivos, esforço esse que é condicionado pela forma como esta satisfaz algumas das necessidades dos indivíduos (Bilhim, 2008).

Ao nível da profissão docente, a satisfação é entendida, de acordo com Fonseca (2012), como um estado emocional positivo perante a profissão, em que as experiências, em contexto de trabalho, geram bem-estar e felicidade.

Deste modo, entendemos a motivação dos professores como uma combinação de satisfações económicas, relacionais e sociais, e assim procuramos, sempre que possível, definir uma estratégia que responda às necessidades dos nossos profissionais.

Nunca poderíamos deixar de aproveitar o fator TEIP, que claramente teria de ser mais potenciado em termos de recursos materiais, bem como em termos de recursos técnicos. Aqui era preciso tirar partido das enormes potencialidades que o projeto tinha, onde poderíamos rentabilizar os recursos financeiros nos diferentes projetos existentes, procurando criar melhores condições de trabalho, quer para os docentes quer para os discentes se interessarem mais pelas atividades da escola.

O nosso **Plano de Melhoria Gradual** do último triénio delineou para cada plano de ação uma resposta a um conjunto de objetivos gerais que não fossem exclusivos só de uma área de intervenção prioritária. Deste modo optámos por uma organização das áreas de melhoria que colocasse o foco no sujeito da ação (o aluno, a escola, os docentes, a família e comunidade), permitindo-nos assim constatar que a resposta fosse holística e que envolvesse os vários atores que se entrecruzam no espaço educativo.

I'm in

Nesta ação de melhoria, temos um conjunto de planos de ação que têm como objetivo prioritário o envolvimento do aluno no seu percurso escolar, nomeadamente na melhoria das suas aprendizagens e no desenvolvimento das áreas de competências consideradas no PASEO.

Através da ação Contratos para o Sucesso, procuramos envolver o aluno e respetivo encarregado de educação na recuperação dos níveis negativos, a partir dos resultados do 1.º período, e, ao mesmo tempo, aumentar o indicador Pleno Sucesso (sem negativas).

Com a implementação do plano Apoio Curricular entre Pares, idealizado pelo nosso Psicólogo, incrementamos na matriz curricular do 3.º ciclo um tempo por semana, no qual os alunos aplicam um princípio de mentorias em que os melhores alunos, aqueles que são líderes, apoiam um grupo de colegas com dificuldades – os liderados. Aqui trabalhamos várias competências, nomeadamente a solidariedade, ao mesmo tempo que os líderes melhoram os seus resultados, tal como ficou comprovado por Lourenço e Machado (2017, p. 143) «onde cada um “aprende ensinando” e/ou “ensina aprendendo».

Realça-se neste projeto, em primeiro lugar, a melhoria das classificações académicas, mas também benefícios para cada um dos participantes, bem como benefícios indiretos para a escola por via da melhoria do clima de aula e do clima de escola (Lourenço & Machado, 2017, p.143).

Outra aposta que fizemos foi na criação de uma sala de estudo na escola, a funcionar na nossa escola sede, uma vez que os alunos que são de um contexto económico deficitário teriam um espaço de apoio ao estudo.

Através do Acompanhamento Tutorial Individual atribuído no início de cada ano aos alunos que apresentam problemas de organização do estudo ou de comportamento, procuramos ajudá-los a melhorar essas competências curriculares e pró-sociais com os seus pares e os professores.

O agrupamento tem uma preocupação com a Inclusão, através de duas ações: Projeto investir nas Capacidades, no qual damos atenção aos alunos com sobredotação em

diferentes áreas e Clube de Apoio à Inclusão, em que desenvolvemos as competências nos alunos de solidariedade e voluntariado no apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Finalmente, nesta ação de melhoria, temos um conjunto de ações significativas (*Mais Pedrouços*) que apostam nos projetos nacionais como o ensino bilingue desde o pré-escolar, os campeonatos variados nas ciências experimentais e o Campeonato Nacional da Leitura, já com alguns prémios nacionais; com o projeto ERASMUS+, motivamos os alunos com o alargamento dos horizontes e o desenvolvimento do inglês e das línguas nativas, através das mobilidades internacionais, conhecendo novos países.

We suport

Nesta ação de melhoria, o agrupamento, enquanto organização, procura promover um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, criando condições para uma cultura de escola que valorize a diversidade e o respeito pela multiculturalidade e que favoreçam: a autoavaliação, a reflexão e formação contínua de docentes e não docentes, o acolhimento, integração e orientação de todos os alunos, o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, a melhoria da literacia da e na comunidade, o desenvolvimento do sentido estético e a promoção do bem estar físico.

Neste processo, assentam dois pressupostos fundamentais, como o princípio da autoavaliação do agrupamento, através do Observatório Educativo, e um dos pilares do nosso Projeto Educativo – Emrede.com, no qual alicerçamos um dos princípios de ação organizacional e pedagógica: a inovação tecnológica e as redes de comunicações interna e externa, criando assim as condições para uma melhoria da imagem do agrupamento, tal como evidenciado anteriormente.

Ainda nesta ação de melhoria, apostamos em ações como Seguramente Melhor, na qual trabalhamos o clima de sala de aula e de escola, através do controlo dos comportamentos disruptivos; através da Biblio.rede como ponto de apoio de todos os alunos desde o pré-escolar até ao ensino secundário (Bibliotecas) e a aposta que fazemos no desenvolvimento das competências de estética e sensibilidade artística, através do

AR.AN.DO, em que os alunos criam imensos projetos artísticos, nunca esquecendo o PASEO.

We can... better

Trata-se de uma ação de melhoria voltada para a qualidade das aprendizagens e, consequentemente, do desempenho escolar de cada aluno. Deste modo, os planos de ação procuram investir na gestão do currículo, através de planos como no 1.º ciclo com o ABC...de tudo, no 2.º e 3.º ciclos com os planos da Matemática e do Português, integrando uma oficina desta disciplinas na qual se procura desenvolver as competências específicas não adquiridas, sendo esta uma adaptação evolutiva da Turma Mais defendida por Verdasca (2009), em que defendemos também uma dinâmica flexível de distribuição de alunos, potenciando mais a relação pedagógica, através do acompanhamento e apoio direto a alunos, de acordo com as suas necessidades e capacidades.

No pré-escolar procuramos avaliar as crianças que apresentam algumas discrepâncias que poderão condicionar as aprendizagens na entrada para o 1.º ciclo – aqui integramos o Programa Nacional de Desenvolvimento Pessoal e Comunitário, com a ajuda de um terapeuta da fala, indo ao encontro das necessidades apresentadas pelas professoras titulares, de modo a responder às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Como forma de integrar todas as valências a partir do 2.º ciclo, implementamos o plano do Projeto à Prática, em que a ação dos Diretores de Turma é determinante como articulador de todo o currículo e de desenvolvimento de DAC.

With you

Os planos de ação que compõem esta ação de melhoria têm como objetivo estabelecer uma relação forte entre a escola e a comunidade. Pretende-se envolver as famílias e a comunidade nos percursos escolares dos nossos alunos, criando parcerias, para potenciar a partilha de recursos e desenvolver iniciativas que promovam a superação de assimetrias sociais. Através da ação da Assistente Social (Gabinete de Promoção Social) e do plano Crescer.com procuramos criar melhores condições de suporte para as famílias e

respetivos educandos. Procuramos ainda, através de parcerias com o Ensino Superior, criar mais possibilidades de formação para os nossos docentes que vão ao encontro das suas necessidades pedagógicas.

O suporte dos Técnicos Superiores — Psicólogo, Educadora Social e Assistente Social — ao processo era também determinante e por isso fizemos uma auscultação aos mesmos, no sentido de serem eles a sugerirem mudanças significativas nas formas e metodologias de trabalho que implementavam e considerassem ser mais preventivas e produtivas. Começámos logo por mudar o modelo de atuação dos técnicos nas diversas intervenções que tinham, nomeadamente na forma como intervinham nas escolas do agrupamento, procurando atuar também ao nível do 1.º ciclo, de forma a prevenir o avolumar dos problemas no 2.º ciclo, em que já seria tarde para resolver problemas com alunos mais crescidos e com as personalidades já mais definidas, estabelecendo, deste modo, regras de funcionamento mais cedo e de forma mais preventiva, fosse nos comportamentos, fosse na relação da escola com as famílias.

Externamente, procurámos estabelecer uma maior rede de parceiros, aumentando o número de protocolos com entidades de ensino superior, chamando as universidades a contribuir mais com ideias e pedagogias mais recentes que permitissem aos nossos docentes ter mais suporte nas aulas e em formação contínua. Ainda a respeito das parcerias, tivemos o cuidado de criar protocolos com entidades que pudessem contribuir para melhorar as condições de trabalho, tanto em atividades curriculares como em extracurriculares, como por exemplo a educação física.

Também a este nível procurámos investir em projetos nacionais, com a ajuda da Educadora Social, na vertente de participação ativa dos alunos, como o Orçamento Participativo e o Parlamento dos Jovens, em que conseguimos desenvolver nos discentes uma atitude mais cívica e engajada com os problemas da escola, tornando-a mais atrativa e agradável para os seus elementos.

Gestão de recursos materiais

Tivemos o cuidado de perceber que era fundamental criar melhores condições de trabalho em sala de aula, como por exemplo, rentabilizar um sistema de aquecimento que se

encontrava avariado e que rapidamente se tornou a condição necessária para, nos períodos de inverno, ter as salas mais confortáveis e agradáveis. Este facto foi determinante para aumentar a frequência das aulas, em detrimento do recreio. Deste modo, procurávamos responder às motivação dos alunos, suprimindo assim as suas necessidades biológicas através de uma motivação extrínseca, que é aquela gerada pelo ambiente que a pessoa vive, o que ocorre na vida dela influencia em sua motivação.

Aproveitámos a oportunidade do Projeto TEIP para investir na Inovação Tecnológica, como condição de melhoria para um espaço de aprendizagem mais atrativo e interessante e adequado ao século XXI, colocando painéis interativos em todas as salas da escola sede. Este equipamento moderno possibilita o uso das novas tecnologias, permitindo aulas invertidas e uma interação com dispositivos móveis e com excelente qualidade de imagem e som. Concomitantemente, a Câmara Municipal fez um investimento semelhante, instalando os mesmos dispositivos no pré-escolar e no 1.º ciclo.

Ainda neste enquadramento, procurámos rentabilizar o máximo de espaços da escola que estavam inutilizados, dando-lhes uma função de apoio aos projetos didático-pedagógicos implementados.

Gestão de Recursos Humanos

Indo ao encontro da necessidade de melhoria dos resultados do 3.º ciclo, em que estes eram mais preocupantes, através do projeto de Apoio Curricular entre Pares, fomentado pelo nosso psicólogo, procurou-se dar mais apoio aos alunos com mais dificuldades, permitindo, ao mesmo tempo, que os alunos com melhores resultados desenvolvessem as suas capacidades através do seu trabalho de liderança e mentoria, tal como defende William Glasser, para quem a maior aprendizagem advém de ensinarmos os outros.

Por outro lado, através da reciclagem do projeto Turma Mais no Português e Matemática, apostámos claramente nesses apoios, de modo a criar uma maior abrangência, através do investimento pelo crédito horário. A este nível fomos evoluindo para um modelo híbrido que pressupõe um trabalho de coadjuvação em sala de aula que permite tirar maior efetividade de ação dos professores na relação com os alunos que apresentam maiores

dificuldades de aprendizagem, nomeadamente aqueles alunos com Medidas Seletivas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Rentabilizámos os recursos dos professores com reduções do artigo 79.º, apostando numa sala de estudo na escola, em Acompanhamento Tutorial Individual a alunos com problemáticas de foro comportamental ou de rendimento escolar. Criámos mais clubes extracurriculares que pudessem ser mais apelativos, com atividades diferentes das existentes.

Apostámos numa política mais rígida de implementação do Estatuto do Aluno, no sentido de atuar rapidamente sobre os comportamentos disruptivos e mesmos violentos, procurando dissuadir futuros desenvolvimentos. A este propósito, estávamos muito presentes de modo a evitar que as situações se agravassem. Deste modo, transmitindo, por um lado, uma atitude mais firme perante os alunos prevaricadores e, ao mesmo tempo, mais segurança e confiança na escola aos pais e encarregados de educação, melhorámos, a imagem negativa anterior.

Na gestão das turmas, procurámos fazer uma análise criteriosa no final de cada ano, pedindo aos conselhos de turma que tivessem cuidado na distribuição dos alunos repetentes de modo a distribuí-los de forma equitativa pelas diferentes turmas para diminuir o grau de incidência de novos comportamentos disruptivos no ano seguinte.

Foi feita também uma gestão mais criteriosa na escolha dos docentes para determinadas ofertas formativas, como por exemplo Cursos de Educação e Formação, no sentido de melhorar os índices de aproveitamento e comportamento. A este propósito, a escolha dos Diretores de Turma foi sendo cada vez mais determinante na relação com os discentes, em termos de atuação rápida, mas acima de tudo na relação com as respetivas famílias e na articulação com a Técnica de Apoio Social.

Outro investimento foi a incessante luta pela conquista de ensino secundário. Esta ambição seria determinante para criar nos alunos outros horizontes, que até aí não existiam como, por exemplo, cursos profissionais com inserção no mercado de trabalho, e mesmo para aqueles alunos com pretensões de prosseguir estudos para o ensino superior. Neste momento, é sem dúvida uma aposta ganha, pois os alunos já começam a ter outro tipo de ambição que não apenas a de terminar o ensino básico.

3. Evolução gradual e consistente de resultados

No final do ano letivo de 2021/22, conseguimos então evoluir para um conjunto de resultados que espelham o trabalho continuado de um grupo de profissionais e de iniciativas que demonstram claramente um conjunto de metas alcançadas bem acima do ponto de partida.

Ao nível do aproveitamento, no ano letivo anterior conseguimos atingir taxas de sucesso acima de 90% em todos os anos de escolaridade, desde o 1.º ao 12.º ano, conforme evidenciado na tabela 1.

3.º Ciclo do Ensino Básico			
Ano letivo	N.º total de alunos inscritos no EB Regular	N.º total de alunos retidos	Taxa de insucesso escolar
2012/2013	478	79	16,53%
2021/2022	448	22	4,91%
2.º Ciclo do Ensino Básico			
Ano letivo	N.º total de alunos inscritos no EB Regular	N.º total de alunos retidos	Taxa de insucesso escolar
2012/2013	371	37	9,97%
2021/2022	341	16	4,64%
1.º Ciclo do Ensino Básico			
Ano letivo	N.º total de alunos inscritos no EB Regular	N.º total de alunos retidos	Taxa de insucesso escolar
2012/2013	922	59	6,40%
2021/2022	630	12	1,90%

Tabela 1. Taxas de retenção 2021/2022

3.º Ciclo Percentagem de alunos em risco (4+ negativas)	
2021/2022	6%
2012/2013	23%

Tabela 2. *Evolução dos alunos em risco de retenção*

Na tabela 2, constata-se claramente uma diminuição significativa dos alunos que estavam em risco de perderem o ano.

Na tabela seguinte, verificamos uma subida exponencial da percentagem de alunos que no final do ano letivo não apresentam qualquer classificação inferior a três.

3.º Ciclo % de alunos com 0 negativas	
2021/2021	67%
2012/2013	40%

Tabela 3. *Alunos sem negativas no final do ano*

Apresentamos em seguida um conjunto de evidências que demonstram claramente que no 3.º ciclo, em que tínhamos uma maior taxa de insucesso e que nos permitiu constatar que a percentagem de alunos com níveis quatro e cinco chega mesmo a triplicar, realçando uma melhoria clara na qualidade das aprendizagens.

3.º Ciclo % DE NÍVEIS 4 E 5 NAS 8 DISCIPLINAS ALVO		Taxa de Qualidade do Sucesso Escolar (TQSE) 3ºciclo		3.º Ciclo % ALUNOS COM NÍVEIS 5 NAS 8 DISCIPLINAS ALVO	
2021/2022	45,6%	2021/2022	48%	2021/2022	40,8%
2012/2013	23,0%	2012/2013	36%	2012/2013	17,0%

Tabela 4. *Qualidade das aprendizagens*

Finalmente, na figura 2, podemos demonstrar a evolução efetiva dos percursos diretos de sucesso dos nossos alunos, na qual se verifica que tanto no 1.º ciclo como no 2.º e 3.º ciclos os alunos conseguem começar e acabar os respetivos ciclos de formação, sem retenção e com sucesso.

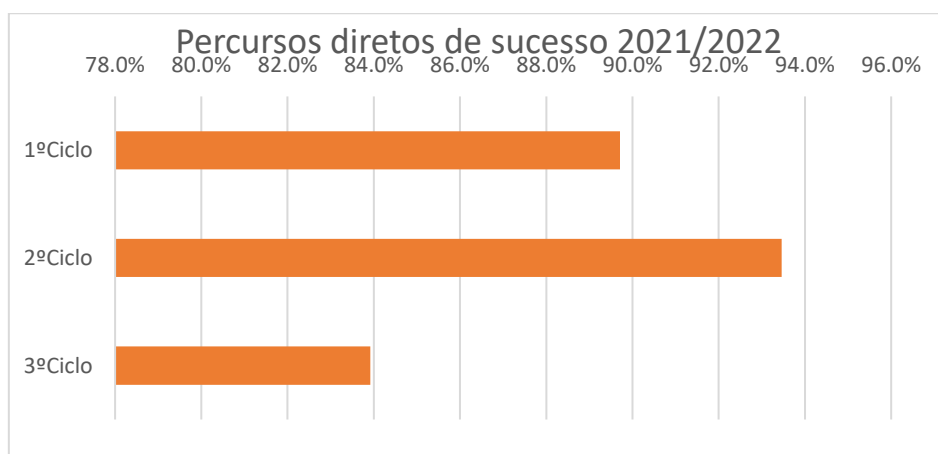


Figura 2. *Percursos diretos de sucesso*

Conclusões

O papel dos diretores escolares no sucesso escolar é amplo e vital. Eles são responsáveis por garantir que a escola ofereça uma educação de qualidade aos seus alunos e, para isso, precisam exercer uma série de atividades e funções que contribuam para o sucesso escolar.

Um dos principais objetivos do diretor é estabelecer metas e objetivos claros para a escola e seus professores. Ele precisa de ser capaz de articular uma visão para a escola e garantir que os membros da equipa a entendem e trabalham para a alcançar. Além disso, tem de ser capaz de identificar as necessidades dos alunos e dos professores e encontrar maneiras de atender a essas necessidades.

Outra importante função do diretor é garantir que a escola tenha recursos e infraestrutura adequados para oferecer uma educação de qualidade. Isso inclui coisas como salas de aula bem equipadas, biblioteca, laboratórios, espaços para recreação e outros recursos

importantes. O diretor também deve garantir que a escola tenha um orçamento equilibrado e que os recursos sejam alocados de maneira eficiente e equitativa.

Por outro lado, o diretor precisa de ser capaz de contratar, desenvolver e reter bons professores. Ele precisa de ser capaz de identificar as necessidades de formação dos professores e proporcionar as ferramentas e recursos necessários para garantir que eles sejam capazes de oferecer uma educação de qualidade aos alunos.

O diretor também desempenha um papel importante na promoção da cultura escolar. Ele tem de estar preparado para estabelecer uma cultura que valorize a aprendizagem, o respeito e a inclusão. Ele precisa de ser capaz de garantir que todos os membros da escola sejam tratados com igualdade e respeito, independentemente de sua raça, género, orientação sexual ou outra característica.

O impacto dos diretores no sucesso escolar é fundamental. A escola precisa de líderes eficazes, capazes de estabelecer metas claras, de garantir que a escola tenha recursos adequados, de contratar e desenvolver bons professores e de promover uma cultura escolar positiva e inclusiva. Quando os diretores são bem-sucedidos em suas funções, eles contribuem para o sucesso dos alunos, dos professores e da escola como um todo. Além disso, os diretores necessitam de ter competências para identificar as necessidades individuais dos alunos e proporcionar o apoio necessário para ajudá-los a alcançar o seu potencial. Isso pode incluir programas de tutorias, acesso a recursos tecnológicos e até mesmo programas de apoio psicológico.

A liderança é um fator crítico para o sucesso escolar de uma escola. A liderança efetiva dos diretores escolares é fundamental para garantir que a escola tenha um ambiente de aprendizagem saudável e positivo, que promova a produtividade escolar e ajude os alunos a alcançar o seu potencial.

A liderança efetiva começa com a capacidade dos diretores de estabelecer uma visão clara e objetivos estratégicos para a escola. Eles precisam de ser capazes de inspirar e motivar a equipa de professores e funcionários a trabalhar em direção a esses objetivos, para além de também terem de conseguir trabalhar com os pais, a comunidade e outras partes interessadas para garantir que a escola tenha o apoio necessário para ser bem-sucedida.

A liderança efetiva inclui igualmente a capacidade dos diretores de criar e manter um ambiente escolar positivo e acolhedor. Isso engloba promover a diversidade, a inclusão e a equidade, e garantir que todos os alunos sejam tratados de maneira justa e respeitosa. Do mesmo modo, da liderança efetiva faz também parte a capacidade dos diretores de lidar com conflitos de forma eficaz e de tomar as decisões difíceis necessárias para garantir que a escola funcione de maneira eficaz.

Além disso, a liderança efetiva dos diretores escolares abrange a capacidade de desenvolver e implementar políticas e programas que apoiem o sucesso escolar dos alunos. Isso pode incluir programas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais, programas de tutorias, acesso a tecnologias e recursos, e programas de apoio psicológico.

Por outro lado, quando os diretores escolares lideram de forma efetiva, são capazes de motivar e inspirar a equipa de professores a trabalhar juntos em direção a objetivos comuns. O trabalho em equipa é importante porque permite aos profissionais partilharem conhecimentos, competências e recursos, e aprendem uns com os outros. Além do mais, as equipas educativas podem trabalhar em conjunto para identificar e resolver problemas, e para desenvolver soluções inovadoras que possam ajudar a melhorar o sucesso escolar dos alunos.

Em suma, podemos considerar que o impacto do diretor, através da sua gestão estratégica e pedagógica, conseguiu recuperar a imagem do agrupamento, através de um conjunto de opções pedagógicas estruturantes e de investimentos significativos nas condições das escolas, proporcionar um sentimento de pertença de todos os seus elementos e melhorar significativamente os resultados dos nossos alunos.

A visão estratégica do diretor permitiu que a escola se concentrasse nos seus objetivos a longo prazo e desenvolvesse planos para alcançá-los. A definição clara dos objetivos da escola, a identificação dos recursos necessários, o planeamento da utilização desses recursos e a comunicação clara e efetiva com todas as partes interessadas, nomeadamente com a comunidade envolvente, foram determinantes.

Concluindo, a gestão do diretor em termos de eficiência e eficácia foi determinante para a capacidade da escola em atingir os seus objetivos, a partir da melhoria dos processos, prestando, desse modo, um serviço educativo de qualidade.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à professora Cristina Palmeirão pelo apoio na elaboração deste artigo e aos meus colegas de direção que são parte determinante na melhoria dos resultados escolares, porque considero que este trabalho é fruto de uma liderança partilhada.

Referências bibliográficas

- Araújo, F., Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2021). Inovação educativa, práticas de liderança do diretor e tecnologias. In I. Cabral & D. Mesquita (Coords.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do IV Seminário Internacional* (pp. 60-67). Faculdade de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa - Porto.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional – Estruturas e pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Castro, H., & Alves, M. (2013). Avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13) 49--82.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3389>
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano*. Publicações Europa América.
- Goleman, D. (2004). *Harvard business review*
- Fonseca, A. (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, (2), 75-95.
- Flores, A., (2014). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. De Facto Editores.

- Huppert, F.A., & So, T.C. (2009). *What percentage of people in Europe are flourishing and what characterizes them?* Trabalho apresentado na IX ISQOLS Conference, 1-7 de julho, Florença, Itália.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3436>
- Lourenço, M. R., & Machado, J. (2017). Aprender juntos: projeto de apoio curricular entre pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (17), 124-145.
- Lopes, A., & Ferreira, A. (2013). A figura do diretor – (des)continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13), 137--154. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3392>
- Pina, R. (2016). *Da liderança do director aos resultados escolares dos alunos: um caminho a percorrer*. [Tese de Doutoramento], Universidade Católica Portuguesa.
- Santos Guerra, M. (2018). Inovar o Morir. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Orgs.), *Escola e Mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios essenciais*. Universidade Católica Editora – Porto.
- Sousa, E. & Carvalho, M. (2011). Lideranças burocráticas ou democráticas. In *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda.
- Verdasca, J. (2005). Análise de fluxos e produtividade escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (4), 111-122.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2005.3225>
- Verdasca, J. (2009). O Projeto turma mais: reagrupar sem segregar e melhorar resultados. *Noesis*, (78), 32-35.

PARA IR MAIS ALÉM NA APRENDIZAGEM:

criar e desenvolver culturas de pensamento nas escolas

Fátima Braga¹

Contextualização

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 ativos (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, p. 5).

Refletir acerca do título deste *ebook* – *O Imperativo das Aprendizagens* – remete-nos para um conjunto de documentos enquadradores das políticas públicas de educação, seguindo recomendações presentes em muitos documentos internacionais das últimas duas décadas, nomeadamente quando especificam: «Considerado o vasto leque de competências identificadas pelos organismos internacionais, cada país deve refletir e escolher o conjunto de competências que considere importantes, tendo em conta os princípios adotados para elaborar as suas políticas e para fazer uma implementação coerente e clara para todos os atores envolvidos no processo de Avaliação de Aprendizagens» (OCDE, 2018, p. 25).

¹ Universidade Católica Portuguesa – Porto (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas). Escola Secundária Henrique Medina – Esposende. fatimabraga.ucp@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2936-0387> (uniformizar fonte)

Em Portugal, responde a este desiderato o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e que apresenta o produto desejado para um conjunto de processos de explicitação e consensualização de todo um ideário democrático, que tem como foco a melhoria das aprendizagens e a inclusão, e que se inicia com a publicação da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

Como nas linhas a seguir apresentadas elencaremos, Portugal apresenta, no momento atual, uma constelação legislativa muito bem estruturada e fundamentada no que na investigação mais recente, quer em literatura anglófona, quer francófona, sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar, se pode ler.

Está regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, e portarias subsequentes [n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e n.º 235-A/2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário)] –, assim como pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

As competências para que o PASEO aponta são desenvolvidas a partir das Aprendizagens Essenciais (AE) dos ensinos básico e secundário [Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho (Ensino Básico), n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos), n.º 7414/2020, de 17 de julho (Ensino Profissional), n.º 7415/2020, de 17 de julho (Cursos Artísticos), e n.º 8209/2021, de 19 de agosto (reformulação das AE de Matemática para o Ensino Básico)].

Estes documentos aparecem explicitamente interligados através do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que define, como referenciais curriculares fundamentais para o trabalho docente, o PASEO, as AE, a ENEC e os Perfis profissionais / referenciais de competência, quando aplicável. O Plano 21|23 Escola+ (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho) orienta o seu desenvolvimento e concretização.

Imbuído do espírito dos documentos referidos, o texto aqui apresentado completa a reflexão realizada em «O currículo do lado das pessoas» (Braga, 2022b), e insere-se numa linha de reflexão que, num conjunto de publicações, temos vindo a registar, partindo, justamente, das políticas públicas de educação em curso, que correspondem a uma agenda transnacional centrada no valor de educar (Silva & Braga, 2021) e na singularidade das aprendizagens (Braga & Silva, 2021a). Nelas se defende que o desenvolvimento humano deve estar no centro da tomada de decisão curricular (Braga, 2022b), assunção da qual emerge a necessidade de esclarecer o conceito de currículo que percorre a política educativa atual (Braga, 2021a), para que os professores, nos diferentes contextos de gestão curricular, possam pensar curricularmente a escola (Braga, 2021b) de forma a servir o desígnio nacional de inclusão (Braga & Silva 2021b; Braga, 2021c).

É um pensamento que faz emergir a necessidade de estudar o pensamento e a ação dos professores (Braga, 2022b) relativamente a um novo paradigma pedagógico, em que aos professores se pede que promovam culturas de pensamento, que ensinem para a compreensão e que avaliem para fazer aprender (Braga, 2021b); em que ensinar é, portanto, gerir os processos de fazer aprender (Braga, 2022b), em que a avaliação pedagógica terá de ser uma prática organizacional e sistémica, na qual os critérios assumem papel central (Braga & Silva, 2021b; Braga et al., 2022); em que à classificação é preciso, também, dar um carácter pedagógico (Braga, 2021d).

Porém, é também para a Carta de solicitação do Senhor Ministro da Educação ao Instituto de Avaliação Educativa, I.P., n.º 1/2022 que este título nos encaminha. Nela, e em coerência com o que nas linhas anteriores é dito, para aplicação nas provas de avaliação externa nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024, explicita-se:

No respeito pelos referenciais curriculares acima explicitados (PA e AE), as provas de avaliação externa devem:

- a) Avaliar o conhecimento de conteúdos curriculares, bem como a forma como esses conhecimentos são aplicados e mobilizados em tarefas que avaliam as áreas de competências desenvolvidas no cumprimento do PA, designadamente as seguintes:
 - Linguagens e textos;
 - Pensamento crítico e pensamento criativo;
 - Raciocínio e resolução de problemas;
 - Informação e comunicação.

(Costa, 2022, p. 1)

Trata-se da emergência de assumir *O Imperativo das Aprendizagens*, mas trata-se de o fazer de forma a *Ir Mais Além na Aprendizagem*, criando e desenvolvendo culturas de pensamento nas escolas. Duas perguntas emergem, então: Como se ensina a pensar? Como se avalia o pensamento?

As respostas emanam dos quatro referenciais curriculares nacionais, integram o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e são testadas nas avaliações externas dos alunos.

Assim, no primeiro ponto deste texto, centrar-nos-emos na necessidade de ensinar e aprender a pensar, para aprender a ser, para aprender a fazer. Num segundo, e com base no desiderato de ensinar a pensar, perspetivaremos formas de trabalho das capacidades de análise e de avaliação, na resolução de problemas, num quadro mais lato de desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento crítico e criativo. Num terceiro momento, será a avaliação do conjunto destas capacidades de pensamento complexo que mobilizará a nossa atenção.

1. Ensinar a pensar e aprender a pensar

As you explore new domains you will need to remember information, learn with understanding, critically evaluate ideas, formulate creative alternatives, and communicate effectively. A problem-solving model can be applied to each of these problems [...] to help you to continue to learn on your own (Bransford & Stein, 1984, p. 122).

Relembramos aqui o relatório elaborado por Jacques Delors para a UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (Delors et al., 1996), no qual se definem quatro pilares para a educação: ***aprender a conhecer***, remetendo para a aquisição de instrumentos de compreensão da cultura geral em que estamos imersos, com base no trabalho em profundidade das matérias trabalhadas nas diferentes áreas disciplinares; ***aprender a fazer***, relacionado com a competência de aprender a agir sobre o meio envolvente e a

enfrentar as numerosas situações que a vida coloca; ***aprender a viver juntos***, através da compreensão do outro e da perceção das interdependências, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; ***aprender a ser***, entendido como conceito integrador de todos os anteriores, em autonomia e com responsabilidade pessoal.

É nesta linha que Siarova et al. (2017), em publicação da União Europeia, destacam a importância de os currículos serem definidos não apenas em termos de conhecimentos disciplinares, mas de **competências-chave**, como comunicação analógica e digital, competência cívica, desenvolvimento pessoal e social, aprender a aprender, e de **capacidades** transversais, como resolução de problemas, avaliação de riscos, iniciativa, tomada de decisão, gestão de sentimentos, pensamento crítico e pensamento criativo.

É assim que, quando analisamos os documentos legais e os referenciais curriculares que definem a política educativa portuguesa da atualidade, percebemos que o currículo português emerge, tal como nos documentos referidos se aconselha, como um compromisso social para com a equidade.

1.1. Trabalhar o pensamento complexo

Educar para a inclusão, como das linha anteriores emerge, e como ressalta das orientações curriculares, convoca a escola para que ensine a pensar, desenvolvendo hábitos de pensamento complexo, de forma a que os alunos completem a escolaridade obrigatória capacitados em áreas de competências como linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, consciência e domínio do corpo e saber científico, técnico e tecnológico, como explicita o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Uma vez que as orientações curriculares remetem para o desenvolvimento do **pensamento complexo**, aos professores de qualquer disciplina ou área disciplinar é sugerido que, com base na formação, no estudo e partilha entre pares, percebam o que significa ter capacidade de análise, de síntese, de avaliação, de raciocínio lógico, de julgamento crítico, de resolução de problemas ou de criatividade.

Este é um movimento prévio necessário para sermos capazes de, com os alunos:

- i) verbalizar o que cada um deve fazer e evidenciar para ser analítico, sintético, avaliativo, lógico, crítico, criativo e conseguir resolver problemas;
- ii) explicitar os tipos de ações que cada um deve fazer quando resolve problemas, quando é analítico ou sintético, quando pensa criativa e criticamente, quando avalia, isto é, quando trabalha com outros e implementa a inovação.

Desenvolver o pensamento complexo implica ainda uma alteração da gramática escolar que, em muitas situações, continua a ser seguida e que os alunos sejam colocados perante situações pedagógicas que impliquem relacionar a sua aprendizagem com outros elementos, para além daqueles que lhes foram ensinados.

Na verdade, trabalhar a análise, a avaliação e a criação na resolução de problemas envolve situações de:

- i) **Transferência** de conhecimentos para novas situações (*transfer*), isto é, a capacidade de aplicar os conhecimentos e habilidades na aprendizagem em novos contextos;
- ii) **Resolução de problemas**, face a uma situação que não pode ser resolvida com uma solução já validada, pelo que exige que o aluno explore novos domínios, lembrando informações, aprendendo com compreensão, avaliando criticamente ideias, formulando alternativas criativas e comunicando efetivamente;
- iii) **Pensamento crítico**, racional e reflexivo, que se concentra em decidir no que acreditar e em decidir o que fazer (Norris & Ennis, 1989).

Para desenvolver o pensamento complexo, as situações pedagógicas em que os alunos são colocados devem implicar raciocínio, questionamento, investigação, observação, descrição, comparação e estabelecimento de relações, de modo que descodifiquem a complexidade, explorando diferentes pontos de vista (Barahal, 2008). Como produto, os

alunos deverão mostrar ser capazes de aplicar um julgamento fundamentado ou produzir uma crítica fundamentada, usando o que compreenderam acerca das questões cívicas, pessoais e profissionais e exercitando a sabedoria ao decidir o que fazer.

Uma taxonomia (Anderson & Krathwohl, 2001) pode ajudar os professores a organizarem os objetivos de aprendizagem – as intenções de aprendizagem *intended student learning outcomes* (Brookhart, 2017) ou *learning intentions* (Clarke, 2021) – e as capacidades de pensamento que pretendem desenvolver, pois a forma como se planifica o ensino deve permitir que os alunos vão além da aprendizagem dos conteúdos disciplinares (o que o aluno sabe), e lhes solicite tarefas que os convidem a fazer coisas com o que sabem (operacionalizar competências e capacidades).

Para apoiar os professores na tomada de decisões relativamente à planificação do ensino de forma a fazer aprender, assim como à avaliação *para* e *das* aprendizagens, e ainda à tomada de decisão classificatória, descrevem, estes autores, as quatro **dimensões do conhecimento**:

- i) Conhecimento **factual**, relativo aos elementos básicos que precisamos de saber, para conseguirmos resolver problemas (terminologia e fontes de informação);
- ii) Conhecimento **concetual**, direccionado à inter-relação que conseguimos estabelecer entre os conhecimentos que temos das categorias de análise, das tabelas de classificação, dos princípios, teoremas, leis, modelos e estruturas, a qual nos permitirá agir em situação;
- iii) Conhecimento **processual** ou procedimental, que se relaciona com as capacidades específicas e técnicas e com os métodos próprios de cada área de especialidade, que nos permitem tomar decisões;
- iv) Conhecimento **metacognitivo**, que nos permite ter consciência da forma como aprendemos (autoconhecimento) e adequar o tipo de pensamento à tarefa (pensamento estratégico); traduz-se na capacidade de aprender a aprender.

Os autores categorizam, também, as seis **dimensões do processo cognitivo**, sendo que as dimensões iv), v) e vi) correspondem às **dinâmicas de pensamento complexo**:

- i) **Memorização** (organização de dados na memória a longo prazo):

- a. Reconhecer/Lembrar (recuperar/identificar/localizar dados/factos na memória a longo prazo).
- ii) **Compreensão** (construção de significado):
 - a. Interpretar/Clarificar/Parafrasear/Representar/Traduzir (transformar uma forma de representação noutra);
 - b. Exemplificar/Ilustrar (dar um exemplo ou fazer uma ilustração de um conceito);
 - c. Classificar/Categorizar (inserir um dado numa categoria);
 - d. Sumariar/Generalizar (identificar os pontos mais importantes);
 - e. Inferir/Extrapolar/Prever (elaborar uma conclusão lógica para a informação apresentada);
 - f. Comparar/Contrastar/Mapear (detetar correspondências entre duas ideias ou objetos);
 - g. Explicar (construir modelos, identificar causas e consequências).
- iii) **Aplicação** (uso de um procedimento conhecido, numa dada situação):
 - a. Executar/Implementar (levar a cabo/fazer algo, aplicando o procedimento treinado).
- iv) **Análise** (desagregação da informação nas partes que a constituem e sua reorganização para formarem um todo coerente e significativo):
 - a. Desagregar/Diferenciar/Discriminar/Selecionar (distinguir o essencial do acessório);
 - b. Organizar/Integrar/Delinear/Estruturar (perceber como os elementos funcionam na estrutura);
 - c. Preparar a reconstrução (determinar o ponto de vista, a perspetiva, a intenção, os valores, as tendências).
- v) **Avaliação** (elaboração de um juízo de valor, com base em critérios e *standards*):
 - a. Verificar/Coordenar/Detetar/Monitorizar/Testar (detetar inconsistências ou falácias num processo ou num produto, ou destes com os critérios; determinar a consistência interna e a adequação de um processo ou produto; determinar a efetividade da implementação de um procedimento);
 - b. Julgar (tomar decisões, em função da verificação realizada).
- vi) **Criação** (reunir diferentes elementos, de modo a formar um todo coerente ou funcional; reorganizar os elementos num novo padrão ou estrutura):

- a. Gerar ideias/Formular hipóteses (identificar alternativas, com base nos critérios);
- b. Planificar (identificar o procedimento para a realização da tarefa);
- c. Produzir (construir o produto).

Brookhart (2010) exemplifica, para as dimensões do pensamento complexo, que:

- i) trabalhar a capacidade de **análise** implica que se apresente aos alunos material (ou que se lhes peça que o encontrem), com base no qual deverão resolver problemas cujas respostas exijam diferenciar ou organizar as partes, como é o caso de identificar a ideia principal num enunciado, ou os argumentos e a tese, num texto argumentativo, fazer comparação ou apresentar contrastes, explicando o raciocínio usado;
- ii) trabalhar a capacidade de **avaliação** exige que os alunos julguem o valor de materiais e métodos para os propósitos pretendidos, sendo capazes de definir um plano experimental de qualidade, usando evidências, e apresentando com clareza a explicação;
- iii) a **criação**, por seu turno, implica ser capaz de juntar elementos diferentes de uma nova maneira, ou reorganizar coisas já existentes, para com elas fazer algo novo, gerando múltiplas soluções, planificando um procedimento para atingir um objetivo específico, ou produzindo algo novo (por exemplo, um final diferente para uma história).

Avançando um pouco mais, Brookhart (2010) distingue, dentro do **raciocínio lógico** necessário ao desenvolvimento de capacidades analíticas, avaliativas e criativas, a **via dedutiva** e a **indutiva** para acesso ao conhecimento. Sabendo que a diferença entre estes dois tipos de pensamento advém do facto de a primeira forma de pensamento se basear em premissas construídas de forma racional e a segunda se basear na experimentação, em ambas é importante ser capaz de:

- i) discernir se os princípios ou factos em questão são verdadeiros e relevantes para o problema ou tarefa e
- ii) identificar consistências e inconsistências entre as ideias que aproximamos.

Nesta linha, o **pensamento crítico**, racional e reflexivo, desenvolve-se com base em três pilares – bom senso, prudência e sabedoria (Brookhart, 2010) – necessários quando queremos decidir o que fazer e no que acreditar. Ele articula-se, no PASEO, com o **pensamento criativo**, que é a capacidade de encontrar uma ordem ou uma configuração onde ela não existe, permitindo-nos dar uma forma a algo novo, estabelecendo novas coerências e novas compreensões. Azzam (2009) observa ainda que a criatividade se alimenta da colaboração e da diversidade, e Sweller (2009) acrescenta que a geração de ideias, a sua reorganização, por tentativa e erro, e uma profunda base de conhecimento são necessários para a criatividade. Percebe-se, assim, que uma das condições de possibilidade da criatividade é a capacidade para pensar em alternativas.

Norris e Ennis (1989) resumem as características destas duas capacidades nos seguintes termos: o **pensamento criativo** é racional, produtivo e não avaliativo; o **pensamento crítico** é racional, reflexivo e avaliativo. Deste modo se percebe como se combinam, uma vez que o pensamento criativo é relativo à reunião de novas ideias e o pensamento crítico avalia o seu sucesso.

Apesar de, como vimos, ambos serem partes importantes do pensamento complexo que, de acordo com os referenciais curriculares nacionais portugueses, devemos desenvolver com os nossos alunos, e ambos estarem presentes na vida de todos os dias, alguns teóricos separam o pensamento crítico do pensamento criativo, pois reservam o termo criatividade para situações em que se pretende gerar ideias originais. No entanto, enquanto pensamento complexo, a criatividade não se restringe à arte, antes deve ser entendida num sentido global, com amplitude emocional e intelectual, desenvolvendo-se num contexto social em que se interligam o nível individual e o nível das valorações culturais.

No trabalho de sala de aula, se o pensamento criativo é importante para realizar um *brainstorming*, constituindo uma lista de ideias possíveis, o pensamento crítico é-o também, pois é necessário para priorizá-las, organizá-las, avaliá-las e tomar decisões. Neste sentido, Walvoord e Anderson (2010) sintetizam as características de um percurso pedagógico compatível com os propósitos que aqui apresentamos, os quais se aproximam dos princípios da metodologia de sala de aula invertida (*flipped classroom*): os alunos têm um primeiro contacto com o material que vai ser trabalhado em sala de aula antes de

a aula decorrer, para que o leiam; em aula, os alunos sintetizam, analisam, comparam, definem, argumentam e resolvem problemas, com base nesse mesmo material. O contacto prévio permite que a aula se desenvolva de forma interativa, tendo os alunos um papel ativo, para que o professor possa ir acompanhando os seus processos de pensamento e de aprendizagem, dando *feedback*, promovendo o alargamento das perspetivas e fornecendo apoio ao nível do esclarecimento dos conceitos e conteúdos que vão sendo necessários para aprofundar as questões em análise.

Importante é relembrar que, quando a dinâmica pedagógica esteve em preparação, foi necessário estabelecer claramente os objetivos de aprendizagem (que os alunos serão convocados a transformar em **intenções de aprendizagem**) e os **critérios** que orientarão as aprendizagens, a avaliação e a classificação. Neste sentido, o primeiro passo, com os alunos, consistiu em co-construir, isto é, esclarecer os critérios com os alunos, como desenvolveremos no ponto seguinte.

Deste modo se consegue seguir as etapas de desenvolvimento da capacidade de **resolução de problemas** que Bransford e Stein (1984) explicitaram através de um acrónimo:

1 – Identificar o problema.

- D** – Defini-lo e representá-lo, identificando os obstáculos para a sua resolução.
- E** – Explorar estratégias possíveis e soluções que possam funcionar.
- A** – Atuar com estratégia, priorizando e aplicando uma das soluções identificadas.
- L** – Lançar o olhar para trás e avaliar a eficácia das diferentes estratégias de solução.

2. Avaliar as dinâmicas de pensamento

I believe we have not yet begun to explore assessment's true potential to enhance school quality and student well-being. The future of assessment as a

teaching and learning tool can be very bright under the right conditions (Stiggins, 2017, p. 5).

2.1. A avaliação dos desempenhos dos alunos é uma questão pedagógica

Estamos, neste ponto, no domínio da avaliação dos desempenhos dos alunos, que é, simultaneamente, uma questão organizacional e pedagógica.

É **organizacional** porque curricularmente inscrita. Por isso Stiggins (2017) afirma que é necessário repensar a cultura de avaliação, ao nível do envolvimento social e educacional, para que, no seu âmbito, consigamos repensar estratégias pedagógicas.

Não esqueçamos, a este propósito, que

Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, de acordo com as prioridades e opções curriculares, e sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação, tendo em conta, designadamente:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- b) As Aprendizagens Essenciais;
- c) Os demais documentos curriculares, de acordo com as opções tomadas ao nível da consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais. [n.º 1 do artigo 18.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e do artigo 22.º da Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário)].

O que aqui se lê está em coerência com a definição que, sobre critérios, Roegiers (2020) apresenta: um critério é da ordem da **competência**; é geral e, se possível, comum a diferentes competências e a várias disciplinas, enquanto a sua descrição, realizada através de indicadores, é da ordem da **situação**; é contextualizada, observável e precisa.

A análise do PASEO permite identificar, para cada área de competência, os objetivos de aprendizagem, quando no documento se enuncia «As competências associadas a... implicam que os alunos sejam capazes de...». Do mesmo modo, permite também inferir os critérios que correspondem aos *standards* enunciados para cada uma das áreas de competências, a que os autores do *Perfil* chamam «Descritores Operativos». É importante esclarecer, a este propósito, que o conceito de *standard* está aqui a ser usado na aceção de Brookhart (2017): *standards* são as expectativas para a qualidade do trabalho (remetem para os resultados da aprendizagem – (*learning outcomes*), e aparecem explicitados no nível superior da descrição de cada critério.

Assim, curricularmente inscritos, os critérios serão definidos pelo conselho pedagógico, com base nas propostas dos departamentos curriculares, devendo integrar os documentos de autonomia da escola, para cumprirem a sua função de realização e de medida (Bonniol & Genthon, 1989), apontando as características dos resultados de aprendizagem esperados (Brookhart, 2013), e podendo ser apresentados aos alunos e às famílias, de forma a cumprir o legalmente consignado:

Nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano ou ciclo de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as *Aprendizagens Essenciais* e as áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [n.º 2 do artigo 18.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e do artigo 22.º da Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário)].

Na verdade, o que a partir do referencial curricular nacional que define o perfil de saída se espera é que, através de uma abordagem criterial, cada escola, de acordo com o território educativo em que está situada, consiga, de forma clara e transparente, explicitar, para alunos e encarregados de educação, qual o perfil de aprendizagens que, em cada ciclo de escolaridade, deverá ser cumprido, de modo a assegurar que, no final dos doze anos de escolaridade obrigatória, todos os alunos sejam detentores de todas as competências e capacidades que o PASEO explicita.

Assim, a **avaliação dos desempenhos dos alunos é, essencialmente, uma questão pedagógica**, porque se foca na aprendizagem, «englobando todas as avaliações, formativas e sumativas, que se desenvolvem essencialmente no contexto das salas de aula e são da integral responsabilidade dos professores e dos seus alunos» (Fernandes, 2019, p. 140).

2.2. Avalia-se para aprender e avalia-se a aprendizagem realizada

Brookhart *et al.* (2019) explicitam que avaliar implica gerar, reunir e interpretar evidências da aprendizagem dos alunos e descrevê-las, com vista a fundamentar a tomada de decisões. Distinguem informação para ser usada **formativamente**, para melhorar a aprendizagem, e informação para ser usada **sumativamente**, na avaliação da aprendizagem e na certificação dos alunos.

É assim que Stiggins (2017) enfatiza que a avaliação é o processo de reunir evidências da aprendizagem realizada pelos alunos, de modo a fundamentar a tomada de decisões, e Black e Wiliam (1998) esclarecem que o termo avaliação compreende todas as atividades de professores e alunos que proporcionem *feedback* que possa ser usado para introduzir mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem.

Black e Wiliam (2018), na sequência de textos anteriores, defendem que a avaliação, em si, não é formativa nem sumativa. Os instrumentos são os mesmos e, aos resultados, podemos dar um uso formativo ou sumativo. A distinção entre as duas modalidades tem que ver com o tipo de inferências que fazemos a partir dos dados: se a inferência tiver que ver com o estado em que o aluno se encontra, trata-se de uma avaliação sumativa; se tiver que ver com a identificação do tipo de ações que melhor ajudam os alunos a aprender, então trata-se de avaliação formativa.

Esclarecem os autores que a avaliação é considerada formativa quando é usada para ajustar o ensino, de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos – avaliação *para* as aprendizagens –, pois a evidência sobre o desempenho do aluno é obtida, interpretada e usada pelos professores, alunos ou seus colegas, para tomar decisões sobre as próximas etapas no ensino, sobre quais as melhores estratégias, ou sobre quais as decisões mais bem fundamentadas.

Estes princípios estão plasmados na legislação portuguesa atual, onde se lê:

A avaliação **formativa** é «a principal modalidade de avaliação», possibilitando a recolha de informação «sistemática», «com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens», com vista a prestar «apoio às mesmas» (n.º 5 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), o que garante o seu «caráter contínuo» (n.º 1 do Decreto-Lei n.º 55/2018). Assim, nos processos de avaliação formativa, as conclusões reportam-se, exclusivamente, à «definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio [...] com vista ao ajustamento de processos e estratégias» (n.º 2 do Decreto-Lei n.º 55/2018).

Assim, o conceito de avaliação formativa (pela primeira vez designado *avaliação para a aprendizagem* por H. Black, em 1986) significa que os alunos e os professores reúnem e usam informações sobre o progresso dos alunos em direção aos objetivos de aprendizagem, enquanto a aprendizagem se realiza, e com uma participação ativa dos alunos, com o propósito de ajudar os alunos e os professores a tomarem decisões e a atuarem de modo a melhorar a aprendizagem (Brookhart, 2017).

Já sobre a avaliação **sumativa**, pode ler-se, em sede normativa: «A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação» (n.º 3 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Trata-se, aqui, da *avaliação da aprendizagem*, realizada quando é possível inferir o que os alunos sabem e são capazes de fazer com esse conhecimento (Guskey & Brookhart, 2019a e b); com os dados recolhidos, podemos apenas fazer um balanço, que usamos no processo de regulação, ou tomar decisões classificatórias, com vista à certificação das aprendizagens realizadas (Brookhart, 2017). Por outras palavras, mas no mesmo sentido, a avaliação é sumativa quando é usada para perceber o que os alunos aprenderam e são capazes de fazer – avaliação *das* aprendizagens (Black & Wiliam, 2018).

2.2.1. Desocultando a mudança concetual na legislação portuguesa, desde 1992 até 2018

Neste aspeto, importante é consciencializar os docentes de que, como em qualquer ciência, os conceitos mudam, conforme o estado da arte evolui e isto aconteceu, em Portugal, entre a primeira legislação que assumiu que a avaliação se reportava a critérios² e a legislação atual³. Na verdade, embora desde 1992 os critérios devam ser definidos pelo conselho pedagógico, a legislação dizia, apenas, que eles deviam ser enunciados para a avaliação sumativa, pois só a partir de 2002 se percebe a necessidade de fazer o alinhamento entre os objetivos, a avaliação e a tarefa (Anderson, 2002). Assim, e com base em resultados de investigações posteriores anunciados nos parágrafos acima, a legislação atual enuncia que os critérios são transversais a todo o processo pedagógico.

Importa ainda explicitar que é também o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, que, pela primeira vez, consagra a distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa. No entanto, também aqui há diferenças: dizia-se então que todo o trabalho pedagógico realizado em sala de aula era formativo, sendo que a avaliação sumativa se realizava apenas em final de período ou ciclo (ponto 28 do capítulo I), em conselho de turma, consistindo na «formalização da avaliação formativa» (ponto 29). Como pelo atrás enunciado se percebe, não é este o conceito que decorre da legislação atual, esclarecida pelas investigações que se sucederam a Black (1986) e magistralmente enunciada na teoria do alinhamento curricular alargado de Pasquini (2018), o que desenvolveremos no ponto 2.3.

Na sequência desta diferença de concetualização entre os conceitos de avaliação sumativa que a legislação portuguesa tem vindo a reportar, desde 1992 até 2018, também a referência ao conceito de **classificação**, inscrito no mesmo ponto 3 do articulado legal se impõe: «A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação» (n.º 3 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

² Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, que regulamentava o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto.

³ Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e n.º 235-A /2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário).

A classificação decorre e inscreve-se no processo pedagógico desenvolvido pelos professores, em sala de aula, preconizando a teoria do alinhamento curricular alargado (Pasquini, 2018, 2019 e 2021). Neste sentido, também a classificação é referida a critérios e, como Guskey (2021) enuncia, traduz a forma como os alunos atingiram as intenções de aprendizagem, pois as notas estão baseadas nas expectativas de desempenho, que foram claramente definidas antes da realização das tarefas. Por esse motivo, servem os propósitos de comunicação com os alunos e as famílias. Como os alunos competem entre si para atingir as intenções de aprendizagem e não uns contra os outros, a classificação baseada em critérios incentiva a colaboração dos alunos. Também coloca professores e alunos do mesmo lado, trabalhando juntos para atingir os objetivos.

Já em 2017 Brookhart defendia que a classificação é uma forma de avaliação, que consiste na associação de símbolos a um trabalho dos alunos ou a conjuntos de desempenhos. Walvoord e Anderson (2010) acrescentam que a classificação deve comunicar o processo através do qual o professor avalia as aprendizagens dos alunos, usando diferentes ferramentas ao seu dispor, e o contexto em que este processo se desenvolve, sendo que a classificação se traduz por notas. Assim, Link e Guskey (2022) concluem que a avaliação e a classificação têm propósitos distintos: a avaliação analisa o desempenho dos alunos, enquanto a classificação comunica os resultados dessa avaliação, através de notas. Relativamente a estas últimas, Guskey (2020) e Brookhart et al. (2020) dizem que as notas são rótulos atribuídos a diferentes níveis ou categorias de desempenho do aluno, os quais indicam o quão bem os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem.

Por outras palavras, a classificação é o processo através do qual as notas são calculadas, sendo que a nota é o símbolo através do qual se sintetiza o que o aluno sabe e é capaz de fazer e assim se depreende que, se a avaliação é pedagógica, a classificação deve também sê-lo, considerando que os processos de ensino e de aprendizagem devem estar criterialmente alinhados com os de avaliação e classificação. Como muito claramente enunciam Black e Wiliam (2018), se a avaliação for sumativa e usada para atribuir classificação, as respostas produzidas pelos alunos serão pontuadas, de acordo com os critérios explicitados, interiorizados e operacionalizados.

É nesta linha que Guskey (2000) preconiza que a classificação se faça com base em *standards*, e por referência a critérios, não por referência à norma, pois a nota deve

traduzir o que os alunos aprenderam e são capazes de fazer, não a sua posição relativamente aos colegas.

No entanto, e apesar das vozes uníssonas que a literatura da especialidade nos apresenta, Stiggins (2017) diz que é preciso repensar as estratégias de avaliação vigentes nas escolas, estabelecendo um sistema de avaliação *produtivo* (no qual se promovem, simultaneamente, aprendizagens e bem-estar).

A este mesmo propósito, Guskey (2021) defende que é preciso estabelecer **processos transparentes** em todos os aspetos relativos ao ensino e à aprendizagem: no currículo, no ensino, na avaliação e na classificação, sendo que esta é orientada para a informação aos alunos e às famílias. Estes cinco aspetos têm de estar articulados e alinhados e têm de ser claramente compreendidos por todos os envolvidos, porque a transparência cria confiança e união, permitindo que os processos de mudança se realizem com base na inclusão e no consenso.

Assim Guskey (2021) esclarece que a **transparência no currículo** consiste, num primeiro momento, na identificação, pelas escolas, das orientações curriculares nacionais, do que é preciso que os alunos aprendam e sejam capazes de fazer, como resultado da sua experiência na escola, e por que razão isso é importante. Num segundo momento, a transparência no currículo passa pela sua partilha, de forma clara, concisa e consistente, com os alunos e com as suas famílias.

Sendo o **ensino** a organização da forma como os meios ao alcance dos professores devem ser usados para ajudar os alunos a atingirem as suas intenções de aprendizagem, a **transparência** relaciona-se com a forma como os professores orientam o ensino pelos objetivos partilhados, como envolvem os alunos em atividades intencionalmente pensadas e selecionadas, para favorecerem as aprendizagens, e apresentam *feedback* sistemático acerca dos progressos na aprendizagem.

Hattie e Timperley (2007) e Andrade e Heritage (2018) são mais claros relativamente à forma como o ensino deve ser planificado, para promover mais e melhores aprendizagens, quando explicitam o caminho que vai dos objetivos aos critérios e destes à autorregulação: se os critérios indicam o que o aluno deve aprender, é com base no *feedback* (*autofeedback* e *feedback* dado pelos pares ou pelo professor) que ele vai percebendo como está a aprender; mas, para que o processo se desenvolva, com consequências para

a melhoria das aprendizagens, a planificação tem de integrar uma fase de revisão, para que o aluno, face às orientações que integrou, e percebendo o que deve fazer a seguir, reformule o seu trabalho, de modo a que ele corresponda aos critérios definidos.

É neste sentido que Hadji (1992) fala em *aprendizagem assistida pela avaliação*, no sentido de uma avaliação reguladora, baseada na existência de objetivos pedagógicos claros, critérios de avaliação conhecidos e assimilados pelos atores e operacionalizados através de tarefas, entendidas como situações de aprendizagem planificadas e estruturadas.

O que acaba de ser enunciado remete para a **transparência na avaliação**. Deste modo, diz Guskey (2021), os alunos sabem, exatamente, o que se espera deles e não são surpreendidos pelos conteúdos, nem pelo formato das atividades avaliativas, nem pela forma como o seu desempenho será julgado, pois a avaliação das aprendizagens centra-se nos mesmos objetivos/intenções de aprendizagem e critérios seguidos no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação para as aprendizagens.

E é assim que também a **classificação** será **transparente**, pois as notas indicam, aos alunos e respetivas famílias, onde os discentes chegaram, uma vez que traduzem a forma como os alunos dominam os já referidos objetivos/intenções de aprendizagem, de acordo com a qualidade explicitada nos critérios definidos.

As referências que aqui trazemos mostram que é possível construir um quadro orientador para as opções dos docentes, no seu trabalho colaborativo, de modo que as suas escolhas possam ter uma intencionalidade pedagógica ditada:

- i) pelas intenções de aprendizagem, que promovem o compromisso dos alunos relativamente ao que deverão aprender com as dinâmicas pedagógicas propostas, e
- ii) pelos critérios, ou seja, pelas características mais apropriadas e importantes da aprendizagem que o aluno deve demonstrar com a realização da tarefa que lhe foi proposta.

Assim se pretende criar uma metalinguagem comum e consensualizada que permita que a comunicação entre pares, com os alunos e com as famílias se faça de forma clara e transparente.

2.3. O alinhamento entre o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a classificação através dos critérios

Decorre do exposto que a ponte entre o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a classificação é realizada através dos critérios, pois a apropriação de critérios de avaliação juntamente com o desenvolvimento de capacidades críticas e criativas inter-relacionam-se para um melhor desempenho dos alunos (Santos & Gomes, 2006).

Este é, aliás, o princípio da abordagem criterial que está plasmada nos documentos legais, o qual implica que comecemos por identificar as intenções de aprendizagem e, com base nelas, os critérios e os indicadores, que permitirão a co-construção da descrição dos critérios com os alunos. Pensada a tarefa que melhor permite desenvolver as aprendizagens, deverá o professor decidir quais as informações a recolher e a estratégia de recolha mais adequada. Recolhidas as mesmas, serão confrontadas com os critérios, o que permitirá retirar conclusões acerca do que aluno sabe e é capaz de fazer e, em função disso, tomar decisões:

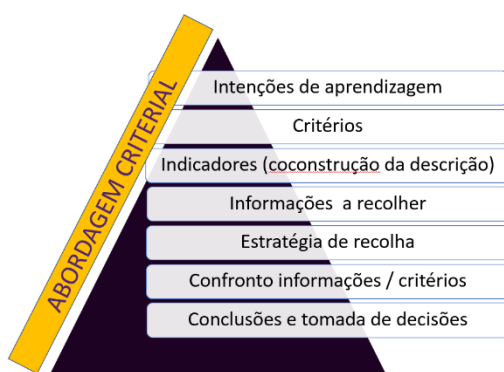


Figura 1. *Abordagem criterial no ensino, na aprendizagem, na avaliação e na classificação*

Neste sentido, a avaliação emerge como um ato de comunicação interpessoal e intencional, uma interação entre pessoas e objetivos de avaliação, que decorre num dado contexto social e que, simultaneamente, é por ele determinado. Por isso, Brookhart (2020) defende a necessidade de:

- i) definir tarefas de avaliação de desempenho que exijam pensamento complexo/reflexão, planeamento e aplicação de conhecimentos ou demonstração de competências;
- ii) alinhar a tarefa, os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem;
- iii) usar critérios que indiquem a realização de objetivos de aprendizagem (não a conformidade com as instruções ou características de nível superficial do trabalho dos alunos) e que sejam úteis para os alunos fazerem a sua autorregulação, ao longo do trabalho.

Do mesmo modo, fica assim claro que são as intenções de aprendizagem e os critérios que ditam os procedimentos pedagógicos a propor aos alunos, sendo estes que permitem encontrar opções diversas para as técnicas de recolha de dados, as quais, por sua vez, estão diretamente relacionadas com as ferramentas de registo e tratamento desses dados, tal como apresentamos na seguinte tabela:

Intenções de aprendizagem	CrITÉrios	Processos de recolha de informação:
Procedimentos pedagógicos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos/Ferramentas para o registo e tratamento dos dados
Projeto	Observação do processo de trabalho	Lista de verificação ou rubrica
	Análise documental do produto	Rubrica
	Entrevista	Lista de verificação ou rubrica
Apresentação Oral/Dramatização	Observação	Rubrica
Texto escrito	Análise documental	Rubrica
Portefólio	Análise documental	Rubrica
Trabalho laboratorial	Observação do processo	Lista de verificação ou rubrica
	Análise documental do relatório	Rubrica

Respostas escrita	Análise documental	Rubrica
Exercícios	Questionário	Escala de classificação
<i>Performance</i> artística ou física	Observação	Lista de verificação ou rubrica

Tabela 1. *Procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação*

Com base nela, é possível perceber que as técnicas e as ferramentas/instrumentos de avaliação usados obedecem a uma intencionalidade pedagógica e a sua escolha não é arbitrária. Assim se compreenderá melhor o que está legislado:

devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos (n.º 3 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho).

Na verdade, na tabela 1 explicitam-se as quatro técnicas de recolha de informação identificadas por Roegiers (2006) – questionário, entrevista, observação e análise documental –, sendo que as informações decorrem de diferentes procedimentos pedagógicos – *performances* realizadas pelos alunos, projetos, tarefas desempenhadas, informações orais, informações escritas (respostas curtas e textos diversificados). Aparecem ainda as três ferramentas de registo e tratamento de dados referidas a critérios (na legislação indicadas como instrumentos) que Brookhart (2018) identifica como listas de verificação, escalas de classificação e rubricas de avaliação, cujas diferenças foram já identificadas em Braga (2021a).

2.4. Avaliar as estratégias de pensamento complexo

Concluimos assim, com Brookhart (2010), que, na avaliação do pensamento complexo, teremos de seguir os princípios que são importantes para toda avaliação:

- i) especificar claramente o que se quer avaliar;
- ii) propor tarefas adequadas à intenção de aprendizagem;
- iii) decidir como interpretar e avaliar os resultados.

Porém, é necessário acrescentar três outros princípios:

- iv) usar material introdutório às aulas ou promover o acesso dos alunos a documentos orientadores da interação que nela se deve desenvolver (textos, recursos visuais, cenários ou problemas);
- v) usar, na avaliação para a aprendizagem e na avaliação das aprendizagens, material novo para o aluno, não abordado na aula, para que ele enfrente o desafio cognitivo;
- vi) analisar separadamente, na avaliação:
 - a complexidade cognitiva das perguntas (o nível de pensamento implicado);
 - a sua dificuldade (facilidade *versus* dificuldade, visível através da análise dos resultados).

Neste ponto, importante será remeter para a plataforma ITENS S.A. – Explorar os *Itens* da Avaliação Externa em Sala de Aula, em <https://itenssa.iave.pt/>. Como na página se esclarece, a plataforma foi elaborada pelo IAVE, no quadro do Plano 21|23 Escola+, no âmbito do domínio de atuação +Avaliação e Diagnóstico e da ação Aferir, Diagnosticar e Intervir, e disponibiliza *itens* das várias áreas disciplinares e anos de escolaridade, acompanhados de informações técnicas e didáticas «que poderão permitir aos professores fazer uma utilização pedagógica desses *itens* de forma direcionada para áreas e competências específicas que pretendam diagnosticar nos seus alunos».

Estes *itens* estão organizados por ciclos de estudos e contém informação sobre:

1. Os domínios e competências que permitem avaliar.
 2. O seu grau de complexidade.
 3. Critérios de classificação.
 4. Sugestões e exemplos de intervenção didática para melhoria de resultados.
- (IAVE, 2022)

Tal como no documento de apresentação se pode ler, parece-nos constituir «um auxiliar privilegiado para o diagnóstico de dificuldades e para o apoio à intervenção em sala de aula, com a vantagem de serem *itens* calibrados e validados, apresentando boa fiabilidade na sua utilização» (IAVE, 2022). O documento interliga-se, por exemplo, com o alerta

que Brookhart (2010) faz para o facto de alguns exercícios que os professores realizam, a que chamam «resolução de problemas», não requererem o pensamento de ordem superior que o título parece sugerir, e não corresponderem ao tipo de capacidade que aqui nos prende, enquanto operação de alto nível, por se tratar de situações em que a resolução do exercício tem apenas uma resposta certa e um número muito limitado de estratégias de solução equivalentes. Na verdade, o pensamento necessário para resolver o enunciado consiste na compreensão dos conceitos e na aplicação, numa situação semelhante às realizadas em aula, de um princípio estudado. Pelo contrário, para considerarmos a capacidade de resolução de problemas, no sentido que aqui abordamos, apelando a pensamento complexo, a estratégia de solução não pode ser imediatamente aparente e os problemas não podem ser rotineiros, antes precisam de apresentar diferentes soluções possíveis, encontradas através da aplicação das competências de análise, avaliação e criação.

O pensamento complexo pode ser avaliado através de qualquer um dos três formatos de questões identificadas por Brookhart (2010):

- i) itens de seleção – escolha múltipla, verdadeiro/falso e correspondência – usando uma escala de classificação;
- ii) itens de construção – resposta restrita ou longa – usando uma lista de verificação ou uma rubrica;
- iii) itens de desempenho, através de lista de verificação ou de rubrica.

Necessário é, porém, que as questões sejam elaboradas de forma a focarem o tipo de pensamento visado.

Qualquer um dos três formatos pode, além disso, ser usado formativamente, para a aprendizagem, ou sumativamente, com ou sem intuito classificatório, pois os métodos de construção das avaliações são os mesmos para ambos os propósitos, como anteriormente se mostrou.

Neste caso, o que difere é a utilização dos resultados. Quando se pretende avaliar para orientar e aprofundar a aprendizagem (avaliação formativa), os alunos, bem como os professores, precisam de entender o que os processos e os resultados de avaliação lhes

dizem sobre o pensamento desenvolvido. Para isso, o *feedback* é fundamental, pois, ao avaliar o pensamento dos alunos, obtemos informações sobre os pontos fortes e fraquezas nos seus padrões de pensamento e sobre ambos é preciso dar *feedback*. Quando o pensamento dos alunos é forte, devemos convidá-los a nomear e descrever o que fizeram, para que integrem o procedimento, fornecendo-lhes a metalinguagem adequada ao processo desenvolvido; quando o pensamento dos alunos tem fragilidades, devemos guiá-los pelo processo, explicitando os passos relativos ao raciocínio que se quer desenvolver, exemplificando como será o pensamento claro no tipo específico de tarefa ou pergunta em análise; em seguida, devemos dar-lhes outro tipo semelhante de tarefa de pensamento para que eles tentem de novo, até ao sucesso.

Neste processo, os critérios constituem, como também já se viu, um referente fundamental e são uma das condições necessárias, enquanto orientação, balanço e tomada de decisões para a ação.

Um campo de operacionalização do pensamento complexo, em sala de aula, como estratégia de resolução de problemas, é a autoavaliação, pedindo aos alunos que mostrem os seus trabalhos e expliquem o raciocínio que os conduziu à solução, nomeadamente obstáculos e formas de solução encontradas. As explicações podem ser avaliadas usando uma rubrica com os critérios clareza, completude e adequação do raciocínio, devidamente descritos (Brookhart, 2010).

Estes processos constituem um reforço da avaliação reguladora, que fomenta o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, ou seja, operações cognitivas que ajudam a planificar e a monitorizar os próprios processos de aprendizagem e, consequentemente, a desenvolver a capacidade de autorregulação dos alunos. Por isso a **autoavaliação** exige preparação, pois para participar do processo de avaliação formativa – *para onde vou? onde estou agora? o que preciso de fazer para chegar lá?* – os alunos precisam de usar uma combinação de análise, avaliação e criação: precisam de entender os vários aspetos do seu trabalho (**análise**), avaliar esses aspetos em relação a critérios (**avaliação**) e projetar o próximo passo (**criar** um plano). Além disso, precisam de identificar claramente os objetivos de aprendizagem e os critérios (organizados em rubricas ou listas de verificação), pois é com base nestes e nos seus descritores que identificam as características do trabalho a desenvolver e vão monitorizando o seu desenvolvimento, reconhecendo essas características no seu próprio trabalho; emitem os seus julgamentos

de autoavaliação e traduzem-nos em planos de ação para a melhoria: o que devo fazer de seguida?

Assim se percebe que a avaliação do **raciocínio lógico** inclui julgar se um facto ou uma afirmação são verdadeiros e se são relevantes para o argumento ou problema em questão, ou julgar se duas ou mais afirmações são consistentes entre si. Podemos seguir uma abordagem **dedutiva**, que implica categorizar (decidir que elementos são logicamente membros de uma classe ou categoria), usar a lógica condicional (se... então...), compreender o significado de «negativo» e «parcial» e raciocinar logicamente com esses conceitos (e, ou, não, dupla negativa, algum, e assim por diante,...); ou uma via por inferência **indutiva**, fazendo generalizações mais ou menos prováveis ou mais ou menos verosímeis, operacionalizando as seguintes capacidades: identificar padrões em dados ou outras evidências e decidir que conclusões melhor explicam os padrões.

Para avaliar o uso do **pensamento crítico**, podemos dar aos alunos um cenário, um discurso, uma publicidade ou outra fonte de informação e pedir-lhes a elaboração de um enunciado argumentativo, a avaliação da credibilidade de uma fonte de informação (identificar partes do material que são credíveis, as que não são e porquê), a identificação de suposições e implícitos na informação de artigos de jornal, discursos políticos e comentários (podem ser feitas perguntas objetivas ou de resposta curta) ou a identificação de princípios retóricos e persuasivos (através de análise do discurso).

Relativamente ao **pensamento criativo**, e como atrás já se referiu, o que se avalia não é se o produto está «esteticamente agradável» ou «artístico». Enquanto pensamento complexo, a criatividade é um ato generativo e produtivo, mas também um ato de análise crítica de um produto ou do valor de uma ideia, podendo ser avaliada através de critérios e respetivos descritores – que deem conta de evidências da existência de: i) uma base de conhecimento profunda e trabalhada, para aprender coisas novas; ii) abertura e procura de novas ideias; iii) pesquisa numa ampla variedade de fontes; iv) organização e reorganização de ideias em diferentes categorias e combinações; v) avaliação de resultados; vi) uso de tentativa e erro, vendo o fracasso como uma oportunidade de aprender – e classificada, associando-lhes uma escala.

Conclusões

Como ao longo do texto se evidencia, e de acordo com Pasquini e Villabona (2022), é imperioso assumir que desenvolver processos de avaliação ao serviço da aprendizagem é um processo complexo, longo e não rotineiro nem automático, especialmente quando se trata de operacionalizar, numa abordagem criterial, processos de avaliação sumativa (e decisões classificatórias). Mais complexo se torna quando os professores que lecionam no século XXI foram alunos e fizeram a sua formação inicial de acordo com uma tradição secular que vê a avaliação sumativa e a classificação que dela resulta ao serviço, exclusivamente, da certificação, sem valor acrescentado para a aprendizagem.

Após esta constatação, imperioso é concluir que é necessário apostar nos professores, capacitando-os e promovendo, em trabalho colaborativo e com as escolas, programas de desenvolvimento de competências de avaliação, em todos os níveis de ensino, de modo a aumentar a sua literacia em avaliação pedagógica, e a apoiá-los, para conseguirem explicitar, justificar e assumir práticas e decisões avaliativas (leia-se pedagógicas), com base no currículo e ao serviço das aprendizagens.

Só assim os referenciais curriculares nacionais ganharão relevância, na promoção das aprendizagens, num *alinhamento curricular alargado* (Pasquini, 2018, 2019 e 2021) entre o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação (formativa e sumativa) e a classificação, em que os critérios emergem como bússola de orientação:

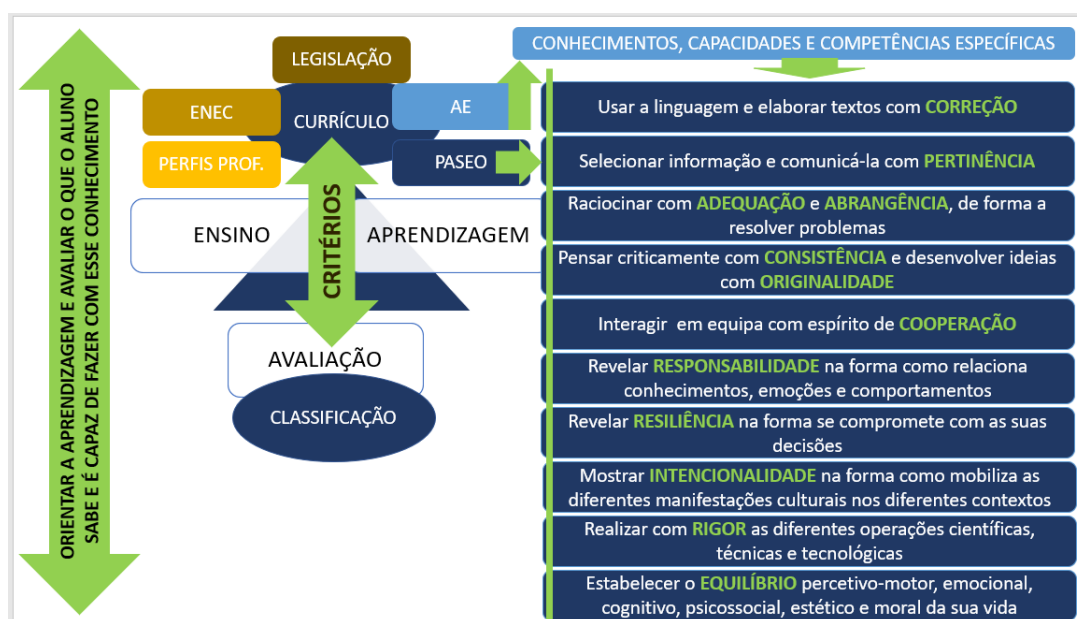


Figura 2. O alinhamento curricular alargado entre o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação (formativa e sumativa) e a classificação

Este desafio, em Portugal, tem vindo a ser desenvolvido pelo projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), cujo trabalho tem realizado o «seu empreendimento mais fundamental – contribuir para melhorar as práticas de avaliação e de ensino – no âmbito do Plano 21|23 Escola+, mais concretamente no âmbito da Ação Específica “Capacitar para avaliar” do Eixo Ensinar e Aprender», como se pode constatar no texto introdutório de Machado (2021) no website da DGE.

Referências bibliográficas

- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory into Practice*, 41(4). https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Andrade, H., & Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Azzam, A. (2009). Why creativity now? A conversation with Sir Ken Robinson. *Educational Leadership*, 67(1), 22–26.
- Barahal, S. L. (2008). Thinking about thinking. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 298–302. <https://doi.org/10.1177/0031721708090000>
- Black, H. (1986). Assessment for learning. In D. L. Nuttall (Ed.), *Assessing Educational Achievement* (pp. 7-18). Falmer Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. J., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6). <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bonniol, J-J, & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (79) (numéro

thématique: Décrire les pratiques d'évaluation des écrits), 106-115.

https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1989_num_79_1_1987

Braga, F. (2021a). Para a inscrição curricular da avaliação pedagógica – o foco na melhoria das aprendizagens dos alunos. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Org.), *Escolas que fazem a diferença (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Braga, F. (2021b). Gestão Curricular e Avaliação – Questões Emergentes. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Org.), *Escolas TEIP – Escolas sobre os ombros de gigantes: desafiando os paradigmas mais tradicionais (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Braga, F. (2021c). Para a construção de um Referencial de Avaliação de Escola/ Agrupamento – Um estudo exploratório. Atas do *IV Seminário Internacional – Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, (pp. 414-429). Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Braga, F. (2021d). Reinventar afetos e pedagogias... vidas. J. M. Alves e & I. Cabral (Org.). *NO REGRESSO À ESCOLA – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Braga, F. (2022a). Uma avaliação pedagógica ao serviço do desenvolvimento humano – as pessoas e o currículo. In J. M. Alves (Org.). *DESAFIOS 38 – Cadernos de trans_ formação: Práticas de Avaliação Pedagógica*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Braga, F. (2022b). O currículo do lado das pessoas – Contributos para uma operacionalização. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Org.). *Escolas a construir futuro (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Braga, F., & Silva, A. J. A. (2021a). A voz dos alunos na Avaliação Pedagógica – desafios Curriculares e de Filosofia da Educação. In C. Palmeirão (Org.). *Mudança em movimento: escolas em tempo de incerteza (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Braga, F., & Silva, A. J. A. (2021b). Aprender com a pandemia e ultrapassar o impasse: a avaliação pedagógica ao serviço da qualidade e da equidade. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (21), 1-33.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10187>

- Braga, F., Machado, E. A., & Candeias, F. (2022). *Avaliação referida a critérios: perspectivas de conceção e utilização*. Texto de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Bransford, J., & Stein, S. (1984). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity*. W. H. Freeman.
- Brookhart, S. (2010). *Assess Higher-Order Thinking Skills in your classroom*. ASCD.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria. ASCD.
- Brookhart, S. (2017). *How to use grading to improve learning*. ASCD.
- Brookhart S. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. *Frontiers in Education* 3(22). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>
- Brookhart (2020) - *What Grading and Assessment Practices Could Schools Use in the Year Ahead?*. Los Angeles: Center on Education Policy, Equity and Governance, consultado em 14/02/2021, em https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2020-08/pb_brookhart_sept20.pdf
- Brookhart, S., Guskey, T., McTighe, J., & Wiliam, D. (2020). *Grading in a Comprehensive and Balanced Assessment System*. Recommendations from the National Panel on the Future of Assessment Practices. LSI.
- Clarke, S. (2021). *Unlocking Learning Intentions and Success Criteria: Shifting From Product to Process Across the Disciplines*. SAGE.
- Costa, J. (2022). *Carta de solicitação ao Instituto de Avaliação Educativa, I.P., n.º 1/2022*.
- Delors (Coord.). 1996. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições Asa.
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio — Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho — Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 18 de julho — homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto — homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos.

Despacho n.º 7414/2020, de 17 de julho — homologa as Aprendizagens Essenciais dos cursos profissionais.

Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho — homologa as Aprendizagens Essenciais dos cursos artísticos.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho — definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Despacho n.º 8209/2021, de 19 de agosto — homologa as Aprendizagens Essenciais de Matemática para o Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho — aprova o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico.

Fernandes, D. (2019). Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Eds.), *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento* (pp. 139-164). CRV.

Guskey, T. (2000). Grading policies that work against standards... and how to fix them. *NASSP Bulletin*, 84(620), 20-29. <https://doi.org/10.1177/019263650008462003>

Guskey, T. (2021). Learning From Failures: Lessons From Unsuccessful Grading Reform Initiatives. *NASSP Bulletin*, 105(3) 192–199. <https://doi.org/10.1177/01926365211029375>

Guskey, T., & Brookhart, S. (2019a). Reliability in Grading and Grading Scales. In T. R. Guskey, e & S. M. Brookhart (Eds.) (2019). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.

Guskey, T., & Brookhart, S. (2019b). Where do we go from here? (Conclusão). In T. R. Guskey, & S. M. Brookhart (Eds.) (2019). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. PUF.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298>

IAVE (2022). [IAVE Plataforma ITENS S.A.](#)

Link, L., & Guskey, T. (2022). Is standards-based grading effective? *Theory Into Practice*, 61(4), 406-417. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2107338>

Machado, E. (2021). Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica [Texto introdutório]. Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

Muñoz, M., & Guskey, T. (2015). Standards-based grading and reporting will improve education. *Phi Delta Kappan*, 96 (7), 64-68. <https://doi.org/10.1177/0031721715579043>

Norris, S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Critical Thinking Press & Software.

OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. The OECD PISA global competence framework. OECD.

Pasquini, R. (2018). *Le modèle de l'alignement curriculaire élargi pour étudier les pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire: enjeux conceptuels et pragmatiques* [Thèse de doctorat: Univ. Genève], <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106442>

Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants: enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63--92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>

Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.

Pasquini, R., & Villabona, V. (2022). Comment appréhender une littératie en évaluation pour décrire et comprendre le développement des compétences des enseignants? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(2), 512-554, <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i2.5171>

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto — regulamentação das ofertas educativas do Ensino Básico previstas.

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto — regulamentação dos cursos científico-humanísticos.

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto — regulamentação dos cursos profissionais.

- Pedrosa, J. (Coord). (2022). *Avaliações de Aprendizagens em Instituições Educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho — aprova o Plano 21|23 Escola+.
- Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>
- Roegiers, X. (2020). *L'évaluation des étudiants dans une logique de compétences: enjeux et démarches*. INSPE Lorraine.
- Santos, L., & Gomes, A. (2006). Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (40-3), 11-48. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_1
- Siarova, H., Sternadel, D., & Mašidlauskaitė, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. *NESET II report*. Publications Office of the European Union, 2017. doi: 10.2766/71491.
- Silva, A., & e Braga, F. (2021). O valor de educar: sobre os limites da tensão educativa na urgência do agora-futuro. A. P. Vilela (Org.). *Flexibilidade e interações educativas para rumos (des)iguais – Um olhar longitudinal até aos tempos de pandemia (ebook)*. Centro de Formação Braga Sul.
- Stiggins, R. (2017). *The perfect assessment system*. ASCD.
- Sweller, J. (2009). Cognitive bases of human creativity. *Educational Psychology Review*, 21(1), 11–19. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9091-6>
- Walvoord, B. E., & Anderson, V. J. (2010). *Effective Grading. A Tool for Learning and Assessment*. Jossey-Bass.



CATÓLICA
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

SAME :
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO