

# Estudo sobre as Crenças, Saberes e Práticas dos Professores

CRISTINA MARTINS

ANGELINA SANCHES

CRISTINA MESQUITA

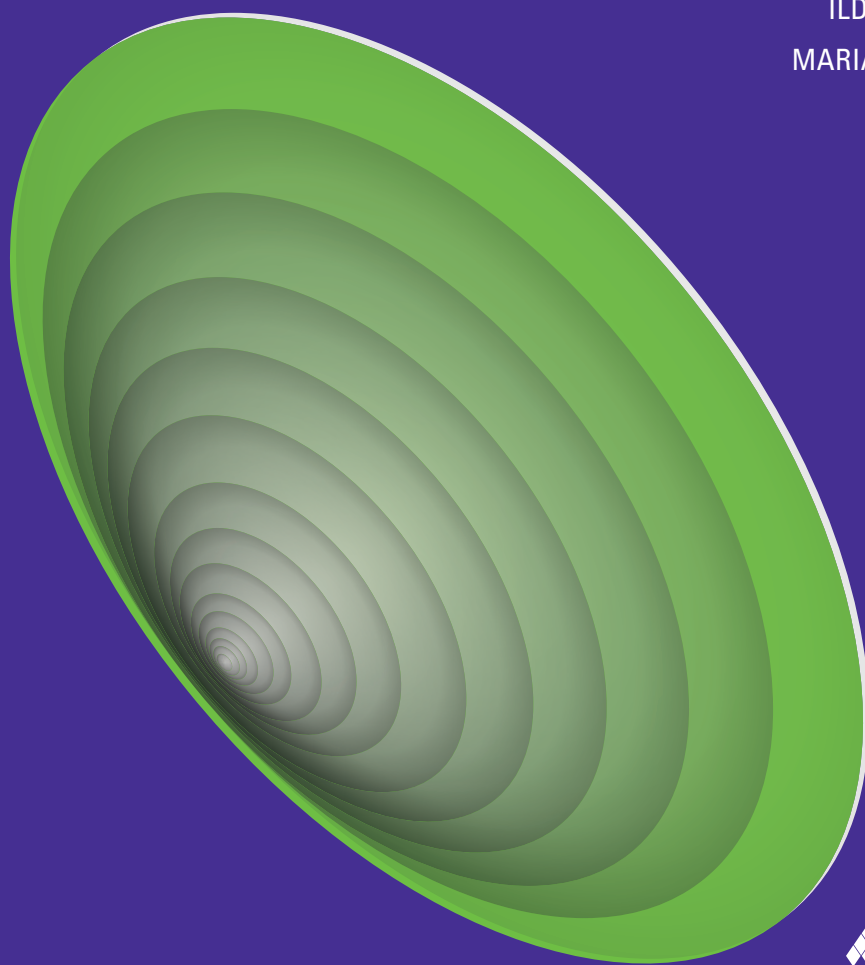
GRAÇA SANTOS

ILDA FREIRE RIBEIRO

MARIA DO CÉU RIBEIRO

RAQUEL PATRÍCIO

ROSA NOVO



Terras de  
Trás-os-Montes  
Comunidade Intermunicipal

CIM-TTM

# Estudo sobre as Crenças, Saberes e Práticas dos Professores

## **Autoras:**

*Cristina Martins* (Coordenadora)

*Angelina Sanches*

*Cristina Mesquita*

*Graça Santos*

*Ilda Freire-Ribeiro*

*Maria do Céu Ribeiro*

*Raquel Patrício*

*Rosa Novo*



**Terras de  
Trás-os-Montes**  
Comunidade Intermunicipal



**ipb** INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA  
Escola Superior de Educação

---

**Título**

Estudo sobre as crenças,  
saberes e práticas dos professores

**Coordenação:**

Cristina Martins

**Autores**

Cristina Martins  
Angelina Sanches  
Cristina Mesquita  
Graça Santos  
Ilda Freire-Ribeiro  
Maria do Céu Ribeiro  
Raquel Patrício e Rosa Novo

**Consultor**

João Sérgio Sousa

**Propriedade | Edição**

Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes

**Coordenação do projeto**

Rui Caseiro e Elisabete Vaz Afonso  
(Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes)

**Edição gráfica da capa**

Jacinta Costa e Carlos Costa

**Impressão e paginação**

Fundação Casa de Trabalho Doutor Oliveira Salazar  
Patronato de Santo António

**Exemplares**

500

ISBN - 978-989-33-5062-1

**Depósito Legal**

517714/23

---

# ÍNDICE

Nota Introdutória .....	9
Prefácio .....	11
<b>1 Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>2 Enquadramento teórico</b> .....	<b>17</b>
2.1 Crenças .....	17
2.2 Saberes .....	26
2.3 Práticas .....	31
<b>3 Metodologia de investigação</b> .....	<b>43</b>
3.1 Opções metodológicas .....	43
3.2 Participantes .....	46
3.3 Recolha de dados .....	51
3.4 Análise dos dados .....	52
<b>4 Resultados: a voz das Lideranças</b> .....	<b>65</b>
4.1 Crenças .....	65
4.1.1 Escola .....	65
4.1.2 Lideranças .....	72
4.1.3 Currículo .....	84
4.1.4 Professor .....	95
4.1.5 Aluno .....	99
4.1.6 Sucesso Escolar .....	101
4.2 Saberes .....	108
4.3 Práticas .....	115
4.3.1 Flexibilidade Curricular .....	115
4.3.2 Planificação .....	119
4.3.3 Organização e Gestão da Sala de Aula .....	126
4.3.4 Avaliação das Aprendizagens dos alunos .....	133
4.3.5 Reflexão Profissional .....	140
<b>5 Resultados: a voz dos professores</b> .....	<b>149</b>
5.1 Crenças .....	149
5.2 Saberes .....	166
5.3 Práticas .....	167

<b>6 Enfoque documental</b> . . . . .	<b>177</b>
<b>7 Referencial orientador</b> . . . . .	<b>185</b>
7.1 Crenças e saberes dos professores: relação com as práticas . . . . .	185
7.2 Recomendações emergentes . . . . .	196
<b>Referências</b> . . . . .	<b>205</b>
<b>Anexos</b> . . . . .	<b>225</b>
<b>Anexo 1</b> Guião de entrevista – Diretor do agrupamento de escolas . . . . .	227
<b>Anexo 2</b> Guião de entrevista – Coordenadores de departamento . . . . .	229
<b>Anexo 3</b> Guião de focus group Educadores titulares de grupo; Professores do 1.º CEB titulares de turma e Diretores de turma dos 2.º CEB; 3.º CEB; e Ensino Secundário . . . . .	231
<b>Anexo 4</b> Questionário . . . . .	233
<b>Anexo 5</b> Termo de consentimento informado – Diretor . . . . .	246
<b>Anexo 6</b> Termo de consentimento informado – Coordenadores de Departamentos Curriculares do Agrupamento . . . . .	247
<b>Anexo 7</b> Termo de consentimento informado - Educadores titulares de grupo; Professores do 1.º CEB titulares de turma e Diretores de turma dos 2.º CEB; 3.º CEB; e Ensino secundário . . . . .	248
<b>Anexo 8</b> Ficha de dados pessoais – Diretor . . . . .	249
<b>Anexo 9</b> Ficha de dados pessoais – Coordenador de departamento . . . . .	251
<b>Anexo 10</b> Ficha de dados pessoais – Educadores Titulares de grupo; Professores do 1.º CEB Titulares de turma e Diretores de turma dos 2.º CEB; 3.º CEB; e Ensino Secundário . . . . .	253

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Dados pessoais das lideranças . . . . .	47
Tabela 2 – Dados profissionais das lideranças . . . . .	48
Tabela 3 – Dados pessoais dos professores . . . . .	49
Tabela 4 – Dados profissionais dos professores . . . . .	50

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Fases da investigação . . . . .	45
Figura 2 – Dimensões e categorias em estudo . . . . .	54
Figura 3 – Categoria escola . . . . .	54
Figura 4 – Categoria liderança . . . . .	56
Figura 5 – Categoria currículo . . . . .	56
Figura 6 – Categoria professor . . . . .	57

Figura 7 – Categoria aluno . . . . .	57
Figura 8 – Categoria sucesso escolar . . . . .	58
Figura 9 – Categoria saberes essenciais. . . . .	58
Figura 10 – Categoria flexibilidade curricular. . . . .	59
Figura 11 – Categoria planificação. . . . .	60
Figura 12 – Categoria organização e gestão da sala de aula. . . . .	61
Figura 13 – Categoria avaliação das aprendizagens dos alunos . . . . .	62
Figura 14 – Categoria reflexão profissional. . . . .	62
Figura 15 – Nuvem de palavras sobre funções da escola. . . . .	150
Figura 16 – Nuvem de palavras sobre relevância da escola . . . . .	150
Figura 17 – Nuvem de palavras sobre organização da escola . . . . .	151
Figura 18 – Nuvem de palavras sobre a relação escola-família . . . . .	151
Figura 19 – Nuvem de palavras sobre a relação escola-comunidade . . . . .	152
Figura 20 – Síntese das subcategorias da categoria escola . . . . .	153
Figura 21 – Papel da liderança: . . . . .	153
Figura 22 – Nuvem de palavras sobre o significado de currículo . . . . .	154
Figura 23 – Nuvem de palavras sobre gestão do currículo . . . . .	156
Figura 24 – Nuvem de palavras sobre características do professor . . . . .	157
Figura 25 – Nuvem de palavras sobre satisfação profissional . . . . .	159
Figura 26 – Nuvem de palavras sobre características do aluno . . . . .	160
Figura 27 – Nuvem de palavras sobre relação com a aprendizagem . . . . .	161
Figura 28 – Crença sobre o sucesso escolar . . . . .	162
Figura 29 – Nuvem de palavras sobre significados de sucesso escolar. . . . .	163
Figura 30 – Nuvem de palavras sobre estratégias promotoras de sucesso . . . . .	164
Figura 31 – Nuvem de palavras sobre fatores de sucesso . . . . .	165
Figura 32 – Saberes dos educadores e professores. . . . .	166
Figura 33 – Implementação da flexibilidade curricular . . . . .	167
Figura 34 – Com quem planifica? . . . . .	168
Figura 35 – Para que planifica? . . . . .	168
Figura 36 – Em que recursos se baseia? . . . . .	169
Figura 37 – O que valoriza? . . . . .	169
Figura 38 – Estratégias de ensino e aprendizagem . . . . .	170
Figura 39 – Meios/instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos . . . . .	171
Figura 40 – Com quem reflete? . . . . .	172
Figura 41 – De que forma reflete? . . . . .	172
Figura 42 – Com que frequência reflete? . . . . .	172

Figura 43 – Como reflete? . . . . .	173
Figura 44 – Sobre o que reflete? . . . . .	173
Figura 45 – Que análise efetua sobre o que reflete? . . . . .	174
Figura 46 – Com que efeitos? . . . . .	174
Figura 47 – Tipologia dos documentos analisados . . . . .	177
Figura 48 – Implementação da flexibilidade curricular . . . . .	178
Figura 49 – Medidas genéricas para a promoção do sucesso escolar . . . . .	179
Figura 50 – Medidas específicas para a promoção do sucesso escolar . . . . .	179
Figura 51 – Medidas centradas em competências . . . . .	180
Figura 52 – Experiências/medidas de carácter prático implementadas . . . . .	181
Figura 53 – Crenças sobre escola: relação com a prática letiva . . . . .	185
Figura 54 – Crenças sobre as lideranças: relação com a prática letiva . . . . .	186
Figura 55 – Crenças sobre as lideranças: relação com as práticas de gestão . . . . .	187
Figura 56 – Crenças sobre as lideranças: relação com a prática letiva . . . . .	187
Figura 57 – Crenças sobre o currículo: relação com a prática letiva . . . . .	188
Figura 58 – Crenças sobre a gestão do currículo: relação com a prática letiva. . . . .	189
Figura 59 – Crenças sobre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem: relação com o saber profissional e a prática letiva . . . . .	191
Figura 60 – Crenças sobre o professor: relação com a prática letiva . . . . .	192
Figura 61 – Crenças sobre o aluno: relação com a prática letiva . . . . .	193
Figura 62 – Crenças sobre o sucesso escolar: relação com a prática letiva . . . . .	194
Figura 63 – Saberes do professor: relação com a prática letiva . . . . .	195

## Nota Introdutória

Em 2017, as Comunidades Intermunicipais e os municípios foram desafiados a tornarem-se parceiros estratégicos com responsabilidades acrescidas nas políticas educativas da sua área de influência geográfica.

A Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM) e os nove municípios que a constituem (Alfândega da Fé, Bragança, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Mirandela, Mogadouro, Vila Flor, Vimioso e Vinhais) abraçaram este desafio convictos de que poderiam apoiar os agrupamentos na definição de estratégias promotoras do sucesso escolar.

Neste contexto, surgiu o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar das Terras de Trás-os-Montes (PIICIE-TTM), um plano que resultou da sinergia dos vários agentes educativos da região com uma centralidade nos agrupamentos e nas suas necessidades.

O presente estudo desenvolvido pelo Instituto Politécnico de Bragança (Escola Superior da Educação) traça um perfil detalhado do que é o corpo docente, nas suas mais diversas funções, dos nossos agrupamentos.

Com efeito, repensar a educação local implica forçosamente conhecer os seus atores, entre os quais os professores, um dos eixos fundamentais na construção do sucesso escolar.

Desta forma, este estudo oferece um olhar que se afasta dos necessários e úteis estudos estatísticos divulgados pela DGEEC, complementando-os pela sua abordagem mais holística, visto que se centra em questões associadas às crenças, saberes dos docentes e do impacto daqueles nas suas práticas.

Uma leitura atenta destes dados proporciona um retrato fidedigno que abre uma infinidade de linhas de ação para o futuro em domínios tão diversos quanto a postura das lideranças dos agrupamentos, à sua perceção por parte dos professores, às suas preocupações e expectativas, às suas necessidades formativas, entre outras.

Não sendo um estudo exaustivo, proporciona seguramente oportunidades de melhoria ao permitir-nos conhecer de forma mais íntima a realidade educativa pelos olhos e sentires de quem a vivencia diariamente e que nela impacta tão preponderantemente.

Possa, pois, este estudo inquietar-nos e estimular-nos, enquanto comunidade educativa alargada, na procura de ações assertivas que possam contribuir para a melhoria do ensino e das aprendizagens nas Terras de Trás-os-Montes.

*Dr. António Jorge Fidalgo Martins*

Presidente da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes



## Prefácio

A Escola Superior de Educação, na linha de atuação estratégica do Instituto Politécnico de Bragança como instituição que privilegia a cooperação com as populações e os agentes locais em processos de coconstrução de conhecimento, assumiu a sua natural responsabilidade na concretização do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar que se implementou nas Terras de Trás-os-Montes (PIICIE-TTM). Esse envolvimento traduziu-se na coordenação e implementação de diversos projetos orientados para a melhoria das aprendizagens e das práticas escolares em profunda e construtiva articulação com Agrupamentos de Escolas do território da CIM-TTM. O trabalho que agora se publica, intitulado Estudo sobre as Crenças, Saberes e Práticas dos Professores, é fruto de um desses projetos e nele se renova a centralidade da voz dos atores educativos e da reflexividade, alicerçada em evidências científicas, sobre a praxis e a reconfiguração da entidade docente, num tempo em que a escola vive uma profunda metamorfose.

Todos sabemos a escola como uma realidade ecossistémica, que sente a necessidade de se reconfigurar no encontro (por vezes, confronto) com novos processos de socialização, num mundo em que se aceleraram e exponenciaram os efeitos da globalização, em que crescem mecanismos de digitalização, os quais dilematicamente vencem distâncias e acentuam a individualização e o isolamento. É um novo mundo onde parece pontificar um pragmatismo exacerbado em face do qual se impõe a recuperação da dimensão humanista do ato de aprender e de educar, recusando a imperiosidade de lógicas desenfreadamente orientadas para o lucro. Nesta linha, o presente Estudo recorda-nos a não neutralidade das crenças, saberes e práticas dos professores, bem como nos apela ao agir conjunto na emergência de uma identidade própria de escola, com base numa pedagogia participativa e que dê visibilidade à ação de educadores e professores.

Enquanto Diretor da ESE, expresso a devida gratidão às autoras (Cristina Martins, Angelina Sanches, Cristina Mesquita, Graça Santos, Ilda Freire-Ribeiro, Maria do Céu Ribeiro, Raquel Patrício e Rosa Novo) e a todos aqueles que contribuíram para o lançamento deste livro, manifestando toda a disponibilidade desta Escola para o desenvolvimento de projetos (nomeadamente dos que tenham impacto territorial) de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e promotores do desenvolvimento profissional dos professores.

Neste mundo de uma natureza profundamente reticular, é inegável que nem tudo está nas nossas mãos, pelo que, falando mais especificamente nos processos educativos e nas realidades tão complexas das nossas escolas, nenhum de nós terá per se a solução de todos os problemas. Mas a escola,

como comunidade viva e vivencial, assente numa relação pedagógica de proximidade, não pode deixar de ser o locus irredutível da utopia, porque afinal muito depende de nós e da nossa capacidade de cooperativamente construirmos a mudança. Termino, pois, com um agradecimento a tantos profissionais que colaboraram na concretização deste projeto, em particular a todos os diretores e professores dos agrupamentos de escolas, deixando, igualmente, um profundo voto de confiança na ação cooperada de todos nós.

*Carlos Manuel da Costa Teixeira*

Diretor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

# 1 INTRODUÇÃO

O *Estudo sobre as Crenças, Saberes e Práticas dos Professores*, apresentado neste livro, enquadra-se no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM) e foi desenvolvido pelo Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através de uma equipa de oito docentes/investigadoras da Escola Superior de Educação (ESE). Consiste num trabalho que realça a importância de tomar em consideração as crenças, os saberes e as práticas dos professores, com vista ao desenvolvimento de respostas educativas promotoras de aprendizagem e de sucesso de todos os alunos. Baseia-se no pressuposto que um estudo destas dimensões requer atender ao que pensam, sabem e concretizam os professores, mas também as lideranças escolares, no contexto da flexibilidade curricular. Sendo os professores e as lideranças das escolas percebidos como importantes agentes de mudança, no quadro de desenvolvimento de uma educação de qualidade, a interpelação das suas crenças, saberes e práticas, bem como a forma como estas se relacionam, assumem particular pertinência neste estudo. Admite-se que as crenças e os saberes ajudam os professores a controlar a incerteza e a ambiguidade que a prática letiva apresenta.

No presente estudo procura-se construir um referencial de orientações para o desenvolvimento de práticas, entendido este como um conjunto de recomendações para a educação pré-escolar e o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, que possam constituir-se como um importante suporte à tomada de decisões e à promoção do sucesso escolar, indo ao encontro dos objetivos que norteiam o PIICIE. Incide também sobre a identificação de experiências de ensino e aprendizagem potenciadoras de iniciativas de flexibilidade curricular, que favoreçam a autonomia e o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. Estas experiências reportam-se a projetos e atividades promovidos pelos contextos envolvidos no estudo, mas também a outras experiências que o referencial teórico permite identificar como pertinentes. Todas estas componentes implicam o conhecimento da realidade contextual dos agrupamentos de escolas da CIM-TTM, exigindo à equipa técnica do estudo uma escolha criteriosa da metodologia de investigação e, por conseguinte, do tipo de dados a recolher, os participantes a envolver, as técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados a utilizar. Considerando a natureza do estudo, adotou-se uma perspetiva metodológica de natureza qualitativa, tendo enveredado ao nível da recolha e análise de dados pela articulação de abordagens de cariz qualitativo e quantitativo, que, no seu conjunto, tornaram possível uma leitura alargada e aprofundada das

dimensões em estudo. A recolha dos dados decorreu nos agrupamentos de escolas dos municípios que integram a CIM-TTM, nomeadamente Alfândega da Fé (1), Bragança (3), Macedo de Cavaleiros (1), Miranda do Douro (1), Mirandela (1), Mogadouro (1), Vila Flor (1), Vimioso (1) e Vinhais (1). Privilegiou-se uma metodologia qualitativa, por enfatizar o valor humano das significações dos sujeitos sobre as situações, no entanto, o universo elevado de professores (docentes desde a educação pré-escolar ao ensino secundário), que se procurou inquirir, fez com que se procedesse à utilização de instrumentos diversificados de recolha de dados. Recorreu-se a inquéritos por entrevista (individualmente ao Diretor de agrupamento e, em grupo, aos coordenadores de departamento curricular), por *focus group* (aos diretores/titulares de turma/grupo) e por questionário (a professores), e ainda à análise de documentos disponibilizados pelos agrupamentos.

No decurso da recolha de dados, a equipa de investigação confrontou-se com as limitações decorrentes da situação de pandemia causada pela propagação do vírus Sars-Cov-2, passando a proceder à inquirição dos participantes por videoconferência. Essa situação fez com que tivesse de ser reajustada a dinamização do *focus group*, passando este a assumir uma orientação semelhante à da entrevista em grupo.

Os dados recolhidos constituem o corpus de análise que se apresenta, tendo os de cariz descritivo sido submetidos à análise de conteúdo e os numéricos à análise percentual, com recurso ao software NVivo. O quadro de análise de dados qualitativos inclui um conjunto de categorias e subcategorias, que tornam possível, em articulação com os dados quantitativos, construir uma visão objetiva sobre as dimensões em estudo.

O plano de ação desenvolveu-se, conforme o previsto, integrando oito fases: (i) Planificação; (ii) Elaboração dos instrumentos de recolha de dados; (iii) Levantamento dos dados; (iv) Tratamento dos dados; (v) Elaboração do relatório intermédio; (vi) Versão preliminar do estudo; (vii) Entrega da versão final e (viii) Divulgação do estudo.

Esta versão final do estudo encontra-se organizada em sete pontos, incluindo, para além deste, 1. Introdução, os seguintes: 2. Enquadramento teórico, no qual se explicitam conceitos e perspetivas relativos às crenças, aos saberes e às práticas dos professores, com base na revisão da literatura e dos diplomas legislativos e curriculares em vigor; 3. Metodologia de investigação, em que se referem as opções metodológicas e o quadro de análise do estudo; 4. Resultados: a voz das lideranças, no qual se apresentam os dados que emergem do discurso dos diretores de escola, coordenadores de departamento e diretores/titulares de turma inquiridos; 5. Resultados: a voz dos professores, analisando os dados obtidos através do questionário; 6. Enfoque documental, incidindo sobre projetos e atividades promovidas nos agrupamentos, relevando práticas de flexibilidade curricular e de promoção do su-

cesso escolar; 7. Referencial orientador, no qual se evidencia a articulação das crenças e dos saberes com as práticas dos professores e se apresenta um conjunto de recomendações que podem apoiar a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos. Por último, apresentam-se as referências em que se apoiou o estudo e os anexos relativos aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados.

Do estudo salienta-se a adoção e concretização, por parte das lideranças e dos professores, de estratégias facilitadoras de dinâmicas pedagógicas, nas quais a flexibilidade curricular e o trabalho colaborativo devem constituir importantes alavancas para o envolvimento dos alunos em projetos e atividades promotoras de níveis elevados de aprendizagem e de sucesso escolar, no contexto de uma participação ativa e inclusiva. Evidencia-se a relação entre as crenças, os saberes e as práticas de ensino e aprendizagem, refletindo-se nos processos de planificação, gestão, avaliação e reflexão, bem como no desenvolvimento de iniciativas e projetos de gestão do currículo, dentro das possibilidades conferidas às escolas. Destaca-se um conjunto de recomendações, que se entende poderem constituir-se como um referencial de orientações para o desenvolvimento de práticas que se tornem promotoras da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos, bem como do desenvolvimento profissional dos professores. Neste âmbito, salienta-se o seguinte: reconhecimento da não neutralidade das crenças, saberes e práticas dos professores; consciencialização da emergência de uma identidade própria da escola; reconhecimento do impacto e das necessidades das lideranças na escola; atualização dos saberes dos professores; reconhecimento de um currículo valorizador da região; assegurar o sucesso escolar dos alunos e a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos; valorização da articulação curricular e da reflexão como meios fundamentais na construção de aprendizagens significativas; dar visibilidade à ação dos professores; transformação dos mecanismos de avaliação dos professores em estratégias de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; promoção de diferentes abordagens de desenvolvimento profissional.



## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste ponto apresenta-se uma abordagem dos principais conceitos em evidência neste estudo: crenças, saberes e práticas dos professores. Estes fundamentam os caminhos de investigação seguidos e, muito especificamente, em articulação com os dados recolhidos e analisados, apoiam a categorização estabelecida na análise dos mesmos.

### 2.1 Crenças

As crenças fazem parte da formação docente e da sua atuação profissional, independentemente do nível de ensino ministrado, sustentando, os professores simultaneamente diferentes tipos de crenças (Levin, 2015). Estas ajudam a controlar as incertezas e a ambiguidade no decurso da sua profissionalidade docente (Kagan, 1992).

Conhecer e analisar as crenças contribui para compreender e melhorar os processos educacionais dos professores.

A literatura nesta área é vasta e muita dispersa, quer na terminologia utilizada, quer nas perspetivas teóricas (Ashton, 2015) e, conseqüentemente, provoca problemas de definição, conceituações pobres e diferentes entendimentos de crenças (Ashton, 2015; Pajares, 1992). É importante salientar que relativamente à terminologia usada, os termos destacados por Pajares (1992) são elucidativos, integrando:

atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, perceções, conceções, sistemas conceituais, preconcepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspetivas, repertórios de entendimento, estratégia social (p. 309).

A este propósito também Fives e Buehl (2012) afirmam que “a falta de coesão e definições claras limitou o potencial explicativo e preditivo das crenças dos professores” (p. 471). Por isso, a tentativa de definição de crenças não é fácil. No entanto, partindo de Rokeach (1969) pode definir-se crença como “qualquer simples proposição inferida do que uma pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase ‘eu acredito nisso’” (p. 113), o que pressupõe uma convicção que não é dependente da razão ou da evidência e que resiste à mudança. Este autor entende as crenças como parte de um sistema cognitivo funcionalmente integrado, no qual se incluem também as atitudes e valores.

Por sua vez, Abelson (1979) descreve crença como a “cognição quente” desenvolvendo um modelo preliminar constituído por várias características, das quais se destacam as seguintes: (i) os elementos (conceitos, proposições, re-

gras, etc.) de um sistema de crenças que não são consensuais, pois, são idiossincráticos e derivam pessoalmente da experiência; (ii) os sistemas de crenças dependem fortemente de componentes avaliativos e afetivos; (iii) é provável que os sistemas de crenças incluam uma quantidade substancial de material episódico de experiência pessoal ou cultural e político; e (iv) as crenças podem ser realizadas com diferentes graus de certeza. Acentua ainda o papel que as emoções e o afeto, inerentes às crenças, assumem para os professores e a tenacidade com que podem ser mantidos perante contradições evidentes. Como anota Pacheco (1995), existem quatro elementos comuns para que ocorra a caracterização de uma crença: (i) componente cognitiva; (ii) efeito de valorização; (iii) carácter mediatizador da ação e (iv) carácter experiencial/adquirido.

As crenças são componentes do conhecimento subjetivo, incompleto e simplificado da realidade, que influenciam o professor/pessoa a gerar factos, explicações de situações, pensamentos e opiniões derivadas da sua experiência profissional. Estas constituem-se como verdades idiossincráticas que se manifestam em declarações verbais, escritas ou, em ações e, consequentemente, condicionam os processos de decisão (Pajares, 1992).

Considera-se importante referir a distinção entre crenças e conhecimento (Pajares, 1992). Para Pajares (1992), o conhecimento é fundado em factos objetivos, é mais racional e indica irrefutavelmente o que é verdadeiro ou falso, requerendo um processo longo de aprendizagem para obter essas informações. No que se refere às crenças, o autor afirma que estas não exigem qualquer tipo de prova, embora seja útil reforça-las; dependem de avaliações e julgamentos e assumem um papel maior na tomada de decisões do que o conhecimento adquirido. No entanto, considera que crença e conhecimento estão entrelaçados.

Neste contexto justifica-se tomar em consideração algumas características sistematizadas, a partir da literatura, baseadas em Pajares (1992):

- As crenças são formadas precocemente e tendem a se auto perpetuar, perseverando mesmo contra as contradições causadas pela razão, tempo, escolaridade ou experiência;
- Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas as crenças adquiridas através do processo de transmissão cultural;
- O sistema de crenças tem uma função adaptativa em ajudar os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmos;
- Conhecimento e crenças estão intrinsecamente entrelaçados, mas a natureza afetiva e avaliativa das crenças torna-as num filtro através do qual novos fenómenos são interpretados;
- Quanto mais cedo uma crença é incorporada à estrutura de crenças, mais difícil é a sua alteração e as crenças recém-adquiridas são mais vulneráveis à mudança;
- As crenças dos indivíduos afetam fortemente o seu comportamento.

Da leitura reflexiva realizada justifica-se expor as crenças em torno da escola, do professor e do aluno.

A escola é uma instituição de ensino por excelência e o ofício primeiro do professor é ensinar. Ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém, ou seja, ao aluno. Este processo é condicionado por inúmeros fatores, uns mais próximos do professor e da escola, outros mais distantes. As crenças em torno da relação família-escola são multifacetadas desde a sua gênese e, são diversas, apontando os professores para diferentes tipologias de participação, nomeadamente pais participativos, pais distantes e pais intrusivos (Davies, 1989; Loureiro, 2017; Macedo, 2018; Novo & Prada, 2016; Perrenoud, 2001). Também evidenciam a crença da exigência de uma certa educabilidade como sendo mais consentânea com a escola (Perrenoud, 2001), induzindo nos pais modos de relacionamento com a escola diferenciados (Troutot & Montandon, 1988).

As crenças, inerentes aos constrangimentos, partem de uma historicidade de uma relação escola-família que necessita ser reconstruída e que é constatada por alguns professores (Davies, 1989; Macedo, 2018), incitando outros docentes a interpretá-la, erroneamente, como o seu desinteresse pelo processo de escolarização dos filhos (Silva, 2007).

Relativamente às crenças escola-comunidade destaca-se a incidência de índole positiva (Batista, 2012), dado usufruir dos recursos que aquela lhe oferece, como reciprocamente a escola o faz.

Quanto às funções da escola, as crenças incidem na formativa e na compensatória, surgindo associadas à função de escolarização (Develay, 2004) e outras mais direcionadas para a humanização, no sentido das dimensões socioafetivas dos alunos (Simões, 2013).

Face às crenças relativas à organização da escola infere-se esta como um conjunto de partes interdependentes de um todo, para atingir os objetivos (Canavarro, 2000) e, igualmente sobressai a vertente burocrática (Machado & Formosinho, 2012), fundamentada em normativos e documentos legais que a coartam.

As crenças relativas ao ofício do professor estão direcionadas tanto para as suas características pessoais, interpessoais e profissionais, como para a satisfação docente. Sendo o professor acima de tudo uma pessoa (Fernandes, 2008), inevitavelmente as suas características pessoais cruzam-se com as profissionais e, conseqüentemente, com as características relacionais (Gil-Flores, 2017) desenvolvidas em contexto escolar. Naturalmente as crenças relativas à insatisfação docente recaem na desvalorização do seu estatuto económico e social e da sua progressão de carreira (Gonçalves, 2007; Huberman, 1989; Rabelo, 2010; Ramos, 2004).

Por sua vez as crenças face ao aluno situam-se no âmbito socioemocional (Bisquerra, 2003, 2009) e comportamental (Amado, 2001; Estrela, 1992; Lopes & Santos, 2013; Ribeiro, 2010) e, na sua interligação com as condições

intrínsecas à aprendizagem, a partir de fatores internos e externos (Bandura, 1977; Vygotsky, 1991).

É evidente que o estudo das crenças educacionais dos professores tem vindo a assumir um interesse progressivo nos últimos anos (Bas, 2013; Bas & Senturk, 2019; Skott, 2015). Em particular, as crenças parecem influenciar as orientações curriculares dos professores e, nesse sentido, as decisões sobre as suas práticas de ensino (Pajares, 1992). As orientações curriculares são “crenças sobre o que um currículo escolar deve alcançar e como o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ocorrer (ser realizado)” (Tanrıverdi & Apak, 2014, p. 842). Podem ser consideradas cinco orientações para o currículo (Cheung & Wong, 2002; Eisner & Vallance, 1974; Machado & Gonçalves, 1991; Santos, 2015, Tanrıverdi & Apak, 2014), designadamente: currículo como processo cognitivo; currículo como tecnologia (comportamental); currículo para autoatualização (humanístico); currículo para a reconstrução social e racionalismo académico.

Nas palavras de Roldão (2014), importa colocar em causa a conceção, quer na perspetiva de um plano a cumprir (racionalidade técnica), quer na construção do currículo como um projeto participado e situado (lógica construtivista). O presente estudo posiciona-se na reflexão acerca das crenças sobre o que o currículo deve alcançar e a forma como o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ocorrer. Entende-se ainda que o processo de tomada de decisões é influenciado por perspetivas filosóficas na educação (Stribling, DeMulder, Barnstead, & Dallman, 2015; Tan, 2006) fundamentais para a profissão docente.

A gestão do currículo pressupõe assumir a escola como uma instituição curricular e a profissão docente como o exercício da deliberação curricular (Alves, 2017; Roldão, 2015). Nesse sentido o professor pode ser reconhecido como executor e como construtor/gestor do currículo, tendo em conta a articulação dos três níveis de decisão curricular: macro, meso e micro (Gaspar & Roldão, 2007). Na atualidade, a mudança, e sobretudo o reconhecimento das responsabilidades dos professores como gestores curriculares, implica posicioná-los perante os desafios educativos (Cabral & Alves, 2018; Cosme & Trindade, 2012; Zabalza, 2003), em particular, face à flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Em concreto, a flexibilidade curricular decorre do discurso da autonomia e da capacidade de deliberação colaborativa dos professores, o que remete para decisões ao nível da política educativa, que se pode operar na transformação das escolas orientadas para o sucesso e para a aprendizagem significativa dos alunos. A crença na flexibilidade curricular justifica-se como uma oportunidade para melhorar as aprendizagens dos alunos, fazendo realçar as potencialidades (Roldão & Almeida, 2018) e as suas limitações. A crítica à organização da escola mantém-se, sendo necessário operar uma mudança sustentada e adequada aos desafios atuais e futuros.

É reconhecida a polissemia de significados de currículo (Santos, 2003). No que concerne a este estudo atende-se à valorização diferenciada do currículo como conhecimento, aprendizagem e experiência na resposta às questões curriculares, dependendo da teoria curricular subjacente e das respetivas classificações (Kemmis, 1993; Vilar, 1994). O currículo como sinónimo de escola situa-se na relação com a finalidade educativa da escola (Roldão, 2015).

O currículo pode assumir uma conotação política (Pacheco, 2001a; Paraskeva, 2001), até na dimensão do currículo como utopia e idealista, que se orienta para o que “deve ser”. Tal como afirma Roldão (2000), enquanto construção social, “o essencial do currículo escolar e da existência da escola é a necessidade de responder a uma necessidade socialmente reconhecida” (p. 11), sendo os programas considerados como meios, com uma função instrumental, para alcançar as aprendizagens curriculares.

A necessidade de refletir sobre a liderança, no âmbito educacional reveste-se também de particular importância, uma vez que se diferencia, pelas suas características, das lideranças de outro tipo de organizações ou empresas. Os estudos das lideranças em contexto educativo receberam, em Portugal, o seu maior impulso, a partir da década de 90 do século XX, com as modificações na estrutura organizacional das instituições escolares (Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Este normativo formalizou o então novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação e veio alterar o modelo de gestão democrática e de colegialidade que vigorava até então.

A promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com a redação que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, introduz alterações substantivas na organização escolar. Emerge do documento, uma perspetiva de gestão da escola, centrada na figura do diretor, diferente do modelo de gestão colegial. Contudo, a legislação indica outros níveis de gestão, nomeadamente, os órgãos de gestão intermédia, tais como os coordenadores das diversas estruturas de orientação educativa (o coordenador de estabelecimento, os coordenadores de departamento curricular, os diretores de turma e os representantes de grupo de recrutamento).

Tendo em conta as funções inerentes ao cargo, ao diretor aponta-se a capacidade de partilhar e fazer partilhar a informação, garantindo que as pessoas que agem no espaço educativo se sentem parte integrante de uma equipa a quem cabe a resolução conjunta dos problemas diagnosticados (Bolívar, 2003). De forma resumida, de acordo com o artigo 20 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, ao diretor compete a organização, planificação e orientação de várias atividades no âmbito da Direção executiva, do Conselho Pedagógico ou do Conselho Administrativo e simultaneamente ser capaz de

desenvolver nos órgãos intermédios (conselhos de turma, conselhos de diretores de turma, departamentos curriculares, conselhos de docentes), o trabalho cooperativo e participativo, com responsabilidades delegadas, procurando cumprir da forma mais eficiente as suas funções de gestão, pedagógicas e de avaliação.

Saliente-se, contudo que as estruturas intermédias desempenham um papel fundamental na organização educativa, uma vez que, como referem Morgado e Pinheiro (2011), é ao

nível das estruturas intermédias das escolas que se podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, já que aí se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efetivas de decisão e, conseqüentemente, construir a autonomia e a inovação (p.11).

Como liderança intermédia são ainda considerados os diretores de turma, a quem compete coordenar o trabalho do conselho de turma, e é designado de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete: (i) assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; (ii) promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; (iii) coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; (iv) articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Importa salientar que a ação dos líderes, seja ele o diretor, coordenadores de departamento curricular ou os diretores de turma, é informada pelas orientações políticas, que assumem perspetivas que se enquadram em diferentes linhas conceituais, que têm variado ao longo do tempo. De seguida, explicitam-se três das principais linhas conceituais que têm informado a liderança escolar.

Sob a égide do movimento das escolas eficazes, nos anos 90 do século XX, a conceção de liderança começa a pôr em causa um modelo meramente tecnicista da gestão, fazendo emergir um modelo de liderança pedagógica, caracterizado por uma liderança centrada no currículo e na pedagogia.

Na liderança pedagógica destaca-se a definição de objetivos de desempenho elevados, tanto para os professores como para os alunos. Sustenta-se numa linha de ação que valoriza a ação estratégica de monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O líder define metas, objetivos e estratégias para orientar o trabalho nas salas de aula, que a comunidade educativa conhece. Neste sentido, o líder promove atividades que visam a

melhoria do desempenho dos alunos, motivando os professores, através da criação de oportunidades de desenvolvimento profissional, promovendo um clima positivo e orientado para a consecução dos objetivos da escola (Hallinger, 2003; Southworth, 2002). Os apelos para uma maior profissionalização dos professores, valorizando o seu conhecimento pedagógico e de conteúdo foram fortemente apoiados, especialmente quando alguns estudos revelaram que alunos de professores mais qualificados obtiveram melhores resultados, particularmente nas escolas que se encontravam em circunstâncias desafiantes (Timperley, 2005).

Ao resumir a literatura sobre a liderança instrutiva, Knapp, Copland e Talbert (2003) salientam aquilo que designam por cinco “valores fundamentais” que os diretores de escola devem possuir: (i) padrões ambiciosos para a aprendizagem dos alunos, destacando que será essencial o desenvolvimento de um elevado nível de compreensão e competências em áreas críticas de aprendizagem; (ii) crença na capacidade humana, assumindo que os alunos e professores podem cumprir padrões de aprendizagem ambiciosos se tiverem dinâmicas educativas e apoio eficazes; (iii) compromisso com a equidade, relativo ao foco nas diferenças que podem ser observadas entre os alunos de classe, etnia e linguagem e que, através de mecanismos de diferenciação pedagógica, devem ser reduzidas e, em última análise, eliminadas; (iv) crença no apoio profissional e responsabilidade, considerando que os professores com funções de liderança devem partilhar a responsabilidade e responsabilizar-se mutuamente pela melhoria da qualidade e equidade educativa; (v) compromisso com a investigação, tendo em conta que a utilização de provas para avaliar e alterar a prática é essencial para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

Salienta-se que as necessidades educativas dos alunos implicam que os professores conheçam, desenvolvam e usem formas credíveis de identificar essas necessidades. Nesse sentido, Timperley (2005) refere que a informação de avaliação realizada, nomeadamente a partir de testes de diagnóstico, pode ajudar os professores a criar currículos alternativos e mais individualizados, que respondam melhor às necessidades de aprendizagem dos alunos.

As críticas apontadas ao modelo da racionalidade técnica fizeram emergir um modelo centrado no conceito de liderança transformadora. Este modelo de liderança tem sido descrito como um dos mais centrais e mais influentes na área da administração da educação (Bush, 2018; Hallinger, 2003). Teoricamente, o conceito de liderança transformadora redefine a visão e a missão de uma organização, propondo que a liderança não é apenas um conjunto de comportamentos ou traços de um indivíduo, mas um processo pelo qual o indivíduo se interrelaciona com a organização como um todo.

A liderança transformadora é um processo para moldar e elevar objetivos e capacidades, de modo a alcançar melhorias significativas através de interesses comuns e ações cooperativas. De acordo com Bass e Riggo (2006),

os líderes transformadores concentram-se em inspirar os membros da organização e a comprometerem-se com uma visão partilhada, desafiando-os a serem inovadores, a resolverem problemas, e apoiando o desenvolvimento de competências de liderança através de *coaching* e de mentoria.

Os líderes escolares que se enquadram nesta abordagem veem os participantes como recursos ricos em ideias e conhecimentos, cujo poder pode ser aproveitado para a criação de ambientes escolares motivadores na organização.

Os resultados da investigação sobre a liderança transformadora, em contextos educativos, identificaram três dimensões fundamentais: construção da visão, apoio ao desenvolvimento individual e o estímulo intelectual (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Slegers, 2006). Entre as condições organizativas, a colaboração dos professores com o objetivo de melhorar as situações didáticas e a educação também é destacada como fator relevante no estudo de Mesquita-Pires (2012). Igualmente as relações cooperativas e amigáveis, a comunicação aberta e a troca de ideias podem ser fontes de apoio emocional e psicológico ao trabalho dos professores e de promoção do seu desenvolvimento profissional (Slegers et al., 2013). A intensidade da cooperação e da aprendizagem entre os colaboradores, bem como o desenvolvimento da escola como um todo, dependem do grau de criação de oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores (Frost, 2008).

Contudo, outros estudos (Almarshad, 2017; Chin, 2007) referem que o efeito da liderança transformadora na aprendizagem dos alunos foi relativamente menor do que a satisfação do trabalho dos professores. As evidências parecem revelar que, quando existe um ambiente educativo estável e a educação escolar é valorizada pelas pessoas da comunidade, os efeitos da liderança transformadora na realização dos alunos são mais mensuráveis e incrementais. Chin (2007), descrevendo o trabalho de outros autores, revela que os principais efeitos da liderança são mediados por quatro propriedades organizacionais cruciais, que incluem a pressão interna para a realização académica, a pressão da comunidade para a realização, o compromisso dos professores e o apoio ao nível dos recursos. Estes são ingredientes-chave que influenciam a realização independente e coletiva dos estudantes.

Recentemente, aponta-se para a importância de libertar a organização das estruturas tradicionais, capacitar os professores através da colaboração e desenvolver culturas que valorizam responsabilidades e valores partilhados, utilizando o conceito da comunidade de aprendizagem profissional.

No contexto do presente estudo assume particular relevância a abordagem das crenças dos professores sobre o sucesso escolar, implicando, no imediato, clarificar este conceito ou conceitos, pois, como refere Azevedo (2013), existe uma multiplicidade de “sucessos escolares”, sendo rara a sua explicitação de forma a desocultar os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Na sequência desta constatação, o autor especifica quatro focos:

(i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos (p. 40).

Se, como explicita o autor, nos dois primeiros focos é evidenciada a obsessão avaliativa e a tónica administrativa, assente na crença de que os exames nacionais são a garantia da qualidade das aprendizagens, é nos segundos que reside a “ação quotidiana e humilde que pode fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados” (Azevedo, 2013, p. 41). É, pois, neste sentido que se situa o conceito, devendo traduzir-se no desenvolvimento de competências, encaradas de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa, na sociedade da informação e do conhecimento, em que se está inserido.

Porém, não se pode colocar de parte a constatação de que existe “uma constelação de variáveis e de circunstâncias que, de forma mais ou menos directa e interrelacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos” (Almeida et al., 2005, p. 3629). Almeida et al. (2005) destacam as variáveis pessoais dos alunos e dos professores, as interações educativas e o ambiente educacional como principais fatores de sucesso. As variáveis pessoais apresentam-se como fatores ligados à motivação, às suas capacidades e às atitudes que os mesmos revelam em relação à escola. As variáveis pessoais dos professores referem-se à sua competência científica e pedagógica e também à sua personalidade. Sobre as interações educativas entre professor-aluno são indicadas a comunicação, a liderança e os métodos de ensino e de avaliação. O ambiente relacional na escola engloba o relacionamento interpessoal, a dinâmica e trabalho em equipa, o clima institucional e a capacidade de liderança e de coordenação.

Palmeirão e Alves (2016) afirmam que o “sucesso é possível para todos. Que não estamos condenados à reprodução e ao fatalismo pessoal e social. Que há políticas, dispositivos, vontades, saberes e poderes organizacionais que mostram ser possível outra escola, outros processos e outros resultados educativos” (p. 4).

Sublinha-se que as crenças contribuem para uma melhor compreensão e melhoria do trabalho docente, no sentido de promover o sucesso escolar.

## 2.2 Saberes

As discussões em torno dos saberes dos professores têm, nos últimos 50 anos, suscitado muito interesse por parte da comunidade científica, profissional e política.

A variedade de estudos tem-se centrado em diferentes dimensões dos saberes dos professores, procurando responder a questões relacionadas com a sua definição concetual, questionando: quais são os saberes que convergem para o exercício da sua profissão (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Connelly, Clandinin, & He, 1997; Dewey, 2010; Grossman, 1990; Mesquita-Pires, 2007; Shulman, 1986; Tamir, 1991); a natureza desses saberes e a forma como se constroem e reconstroem ao longo do percurso profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Martins, 2011; Mesquita, 2013; Schoonmaker, 2002); a multidimensionalidade desses saberes, analisando as dimensões que articulam e como se articulam (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Flores, 2001; Martins, 2011; Mesquita-Pires, 2007; Vara-Pires, 2005); a emergência de novos saberes, tendo em conta as questões da sustentabilidade e cidadania global (Sanches, 2014); e a influência que as crenças dos e sobre os professores têm sobre a sua ação (Basturkmen, 2004; Donaghue, 2003; Gilakjani & Sabouri, 2017; Labaree, 2000; Tamir, 1991).

Em relação aos saberes dos professores, Grosman e Richert (1988) procuraram identificar as características dos saberes necessários para ensinar, incidindo essencialmente sobre o conhecimento específico da sua disciplina. Estes autores definem como saberes docentes “o corpo de saberes profissionais que inclui tanto os princípios pedagógicos gerais como as competências e saberes da disciplina (Subject matter) a serem ensinados” (p. 54). Fundamentam-se na visão de Schwab (1964), que considera que, além do saber do conteúdo, o saber da disciplina integra a compreensão das diferentes formas em que pode ser organizada ou entendida, bem como o conhecimento dos processos pelos quais essa disciplina avalia e aceita novos conhecimentos, aquilo que o autor designa por conhecimento sintático. Contudo, para Grosman e Richert (1988) a complexidade que envolve este conceito, parece não ser suficiente para o conhecimento profissional dos professores, afirmando que o que os professores precisam é de um corpo especializado de saberes, incorporando no seu estudo a definição de conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1986). Os autores verificaram que os professores, ao longo da sua ação prática, sentiram necessidade de redefinir a forma como ensinavam, considerando que a valorização do conteúdo disciplinar os tornava cegos relativamente às dificuldades dos seus alunos. Foi o contacto real com os alunos que os levou a reexaminar os saberes da disciplina, numa nova perspetiva. Essa perspetiva teve consequências nos programas de formação de professores, por se considerar que o conhecimento disciplinar deve incluir

oportunidades para reexaminar o conteúdo na perspectiva da aprendizagem do aluno. É, nesta dimensão, que os processos reflexivos assumem particular destaque.

Acerca da natureza dos saberes, merece considerar a diversidade de vários fatores que podem influenciar a forma como os professores ensinam. Tamir (1991) sugere a distinção entre conhecimento profissional e o pessoal dos professores. Para a autora, o comportamento real de uma pessoa no exercício da sua profissão é o resultado da interação entre o conhecimento profissional e o pessoal.

Na mesma linha, Connelly et al. (1997) afirmam que o conhecimento do professor se expressa na forma como eles pensam a prática em sala de aula. O seu trabalho situa-se no conhecimento prático-pessoal do professor, considerando o que os professores sabem e a forma como esses seus saberes são expressos na ação. Para os autores, o conhecimento prático-pessoal integra a ideia de experiência que permite falar sobre os professores como pessoas com formação e com saberes. O conhecimento prático-pessoal está na experiência passada do professor, na sua mente e corpo atuais, bem como nas ações e planos futuros. Por conseguinte, será um modo particular de reconstruir o passado e as intenções do futuro, para lidar com as exigências do presente (Connelly & Clandinin, 1988). De acordo com estes autores, os professores não aplicam o conhecimento da matéria, eles criam o seu conhecimento prático-pessoal de ensino.

Além do foco no “professor”, Connelly et al. (1997) centram-se também no contexto, no sentido de compreender como o conhecimento prático-pessoal dos professores se desenvolve no contexto e influencia o ambiente em que trabalham. Usando a metáfora da paisagem, os autores distinguem três contextos com os quais o professor interage: o pessoal, o da sala de aula e de fora da sala de aula, designando este de paisagem do conhecimento profissional. Neste sentido, afirmam que para entender o ensino, é necessário situá-lo no ambiente complexo em que se desenvolve. Esta noção de *paisagem de conhecimento profissional* expande a perspectiva do conhecimento do professor a partir de uma visão estreita das “competências para o ensino” para abranger as unidades narrativas dos professores, como pessoas e profissionais, cujo conhecimento é reflexo da experiência passada, dos seus saberes e crenças presentes, bem como das suas intenções para o futuro. Na mesma aceção Wang et al. (2003) “explicitam que o desenvolvimento do conhecimento dos professores se expressa na construção e reconstrução de um “eu que ensina” (p. 487).

Por sua vez, Liu (2009), centrando-se em biografias de alunos sobre as características de professores influentes na sua aprendizagem, destaca que a singularidade do ensinar reside não apenas na capacidade de lidar com os alunos, mas também na forma como influenciam o seu conhecimento e

pensamento. As características pessoais do professor e o seu entusiasmo ao lidar com pessoas estão, geralmente, relacionadas com a capacidade de influenciar o pensamento do outro. Neste estudo o autor observou que os alunos não só admiram a paixão do professor, como apreciam a forma como estes influenciam o seu pensamento.

Numa perspetiva que ultrapassa a dimensão dos saberes dos professores enfocada nos saberes disciplinares, Edwards e Ogden (1998) centram-se no conhecimento do currículo, baseando-se em Shulman (1986). De acordo com os autores existe uma ligação entre os conteúdos a lecionar e as exigências curriculares. Os autores inspiram-se também nos conceitos de Schwab (sobre conhecimento substantivo e sintático dos professores), bem como no conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo a que se refere Shulman (1986), mas referindo que este autor se focou mais nas estruturas de conhecimento do que na forma como esse conhecimento se constrói. Para Edwards e Ogden (1998), os professores devem ser capazes de posicionar os alunos em relação ao currículo, fornecendo-lhes o apoio cognitivo e afetivo necessário para que possam envolver-se com o discurso de cada área disciplinar. Consideram, por isso, que o conhecimento dos saberes disciplinares deve ultrapassar a dimensão da sala de aula, para se situar numa visão de aprendizagem mais global. As principais saliências apresentadas pelos autores referem-se à natureza dinâmica do conhecimento científico do professor em constante evolução, tendo em conta as tarefas a desenvolver e a aprendizagem dos alunos.

Considerando que o conhecimento profissional está em contínuo desenvolvimento. Clarke e Hollingsworth (2002) afirmam que a noção de desenvolvimento profissional se alinha com a perspetiva de mudança como crescimento ou aprendizagem. Neste sentido, “a mudança identifica-se com a aprendizagem, sendo considerada uma componente natural e esperada da atividade profissional de professores e das organizações escolares” (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 948). Para os autores, a “mudança do professor” está intimamente ligada ao desenvolvimento do seu conhecimento, estando relacionada com os seus conhecimentos, crenças e atitudes, a sua prática, que resulta da sua experiência profissional, das saliências que emergem da ação que desenvolve e das fontes de informação, estímulo ou apoio que o sustenta. Estes autores salientam ainda que o desenvolvimento do professor é um processo de construção de uma variedade de tipos de conhecimento (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo) por professores individuais, em resposta à sua participação nas experiências proporcionadas pelo programa de desenvolvimento profissional e por meio de sua participação em sala de aula (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Decorre, desta linha de análise, a importância de serem promovidas estratégias formativas de apoio aos professores, enquanto suporte ao seu

desenvolvimento profissional. Vara-Pires (2005) realça a importância do conhecimento didático como um domínio fundamental na construção do conhecimento profissional do professor, com incidência nos modos de organizar e apresentar os conteúdos e os processos de trabalho aos alunos e que resulta de uma mistura (ou um entrelaçar) do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico e do conhecimento de educação, mas adequada ao contexto em que desenvolve a sua prática letiva. O autor destaca ainda que o desenvolvimento profissional é uma construção que se vai ancorando em diversos campos, nomeadamente, no educativo, no disciplinar e no pedagógico (que suportam o conhecimento profissional mais geral), e é moldada pela própria pessoa do professor, realçando, assim, o carácter multidimensional do conhecimento profissional do professor.

A partir de uma revisão da literatura em torno do conceito de desenvolvimento profissional, Martins (2011) salienta que sobressaem dois aspetos fundamentais e interligados, por um lado a sua natureza dinâmica, em processo, e por outro, as estratégias que possibilitam a sua promoção. De acordo com a autora, neste segundo aspeto é possível considerar quatro pontos: (i) o professor como protagonista do desenvolvimento profissional; (ii) os dispositivos de desenvolvimento profissional; (iii) os programas de desenvolvimento profissional; e (iv) as mudanças no processo de desenvolvimento profissional do professor. São apontadas também diversas modalidades de formação contínua, contudo a autora, suportada por um conjunto de estudos, salienta que a formação de professores tem assumido formas convencionais de desenvolvimento profissional de linha *top-down* e demasiadamente isoladas da realidade escolar e de sala de aula para terem impacto na prática.

Martins (2011) sublinha a importância de promover programas de desenvolvimento profissional com ligação à prática e o apoio de uma rede relacional de colegas e formadores, que deem aos professores a oportunidade de discutir e repensar as suas conceções sobre os conteúdos específicos, o currículo e a aprendizagem, mas também a capacidade de relacionar, numa atitude de abertura à experimentação de novas ideias e de melhoria do desempenho profissional.

Esta perspetiva é também encontrada por Mesquita (2012, 2013), num estudo focado no desenvolvimento profissional a partir da construção de uma comunidade de prática, num contexto profissional específico, salientando terem sido criadas oportunidades de aprendizagem sobre o que realmente interessava aos profissionais. As saliências apresentadas evidenciam a reconfiguração dos saberes dos profissionais, bem como das relações de poder a nível organizacional e pedagógico. A comunidade de prática assumiu, neste estudo, a linha concetual desenvolvida por Flyvbjerg (2006) que pode ser traduzida pelo conceito de “sabedoria prática”, o que oferece uma alternativa à investigação fundamental. Este trabalho sublinha a importância de os profes-

sores realizarem análises e interpretações sobre os valores e interesses da comunidade, abrindo caminhos para a mudança organizacional.

Uma das questões que se relaciona com os saberes dos professores, é a influência das crenças, sejam elas construídas pelos próprios professores (autoimagem) ou pelas crenças que a sociedade tem sobre os seus saberes. A este propósito Labaree (2000) examina um conjunto de elementos-chave na natureza do ensino que fazem com que os saberes dos professores pareçam simples. O primeiro expressa a crença de que um professor falha, quando os seus alunos falham. Nesta crença assume-se que se um aluno não aprende será porque o professor não tem o conjunto de saberes suficientes para ensinar. O autor usa a metáfora de Dewey, referindo que não se pode ser um bom professor se não houver alguém que queira aprender. Para o autor os docentes, enquanto agentes de desenvolvimento humano, devem dedicar um conjunto de saberes, habilidades e esforço à tarefa de motivar os seus alunos a cooperar e, ainda assim, o resultado pode estar longe do pretendido. O aluno pode optar por prescindir do esforço do professor por apatia, desatenção ou desinteresse. Nesta linha de pensamento, o autor considera que é provável que as taxas de sucesso sejam baixas e que a ligação entre a ação de um professor e o resultado de um aluno seja suscetível de ser, na melhor das hipóteses, indireta. Contudo, a eficácia do professor torna-se difícil de estabelecer.

Uma outra crença sobre os saberes dos professores liga-se diretamente ao facto de se considerar que a sua atividade é fácil de realizar. Esta perceção é criada pela observação que ao longo da vida as pessoas que passam pelo sistema educativo, nos mais diversos papéis, vão construindo. No entanto, o erro neste raciocínio é claro: a aprendizagem por observação mostra muito sobre o que os professores fazem, mas quase nada sobre o porquê de o fazerem. Esta consideração tem implicações importantes, por exemplo na formação inicial de professores, uma vez que apela para que seja promovido um processo de reflexão em profundidade, desde o início da sua aprendizagem formal (Labaree, 2000).

Na revisão da literatura efetuada por Gilakjani e Sabouri (2017) refere-se que as crenças dos professores têm um efeito maior do que o conhecimento do professor no planeamento das suas aulas, nos tipos de decisões que adotam, bem como sobre a prática em sala de aula. Revelam ainda que as crenças dos professores influenciam o seu comportamento real para com os seus alunos e que estas desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento profissional.

Outra linha que importa destacar relativamente aos saberes dos professores, relaciona-se com a emergência de novos saberes que as exigências da sociedade atual implicam, tendo em conta a importância da construção de uma visão de escola assente numa visão de mundo. Autores como Holden e Hicks (2007), partindo da questão “o que é que os professores precisam de

saber para ajudar os alunos a compreender o mundo no início do século XXI?"; destacam que a formação não tem providenciado saberes sobre os temas de cidadania global, tendo os professores contacto com este conhecimento, através dos meios de comunicação social e redes sociais. Nesse sentido, o estudo salienta que a formação de professores não pode ser limitada ao desenvolvimento das competências nos domínios das disciplinas de ensino. No enquadramento social atual, requer-se uma conceção social mais consciente que pode ser criada a partir do ensino e da formação de professores, no sentido de apoiar professores e alunos na criação de conexões globais.

Sanches (2014) debruçando-se nos saberes fundacionais em educação de infância, tendo em conta as características da sociedade contemporânea, salienta a importância do desenvolvimento de saberes profissionais que contribuam para as crianças aprenderem a pensar, conhecer, exercer a cidadania, comunicar, resolver problemas, agir com autoconfiança e ser, numa (con)vivência regulada eticamente. Esta ação, de acordo com a autora, é potenciada pela construção de ambientes educativos facilitadores do desenvolvimento desses saberes, numa cultura profissional colaborativa.

Salienta-se a importância do desenvolvimento de saberes profissionais que possibilitem aos professores responder aos desafios que, numa perspetiva ampla de cidadania e de sucesso para todos, se lhes colocam.

## 2.3 Práticas

Assumindo que as crenças e os saberes profissionais influenciam as práticas dos professores, é pertinente refletir sobre como estas se operacionalizam e desenvolvem, no contexto de uma aprendizagem e cidadania bem-sucedidas dos alunos.

Salienta-se que, nas últimas duas décadas, têm vindo a ser desenvolvidas respostas curriculares e pedagógicas que têm contribuído para elevar os níveis de qualidade e de desempenho dos alunos (Justino & Santos, 2017; Lourenço et al., 2019; Marôco, Gonçalves, Lourenço, & Mendes, 2016; Santos, 2020), mas também que é necessário continuar a investir na melhoria desses processos, de modo a garantir a equidade e o sucesso a que todos têm direito. Para tal, considera-se fundamental atender às especificidades dos alunos, o que pressupõe uma gestão flexível do currículo.

É de considerar que a flexibilidade curricular é um processo que, em conformidade com o definido no artigo 3.º, alínea c), do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, permite gerir os currículos do ensino básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, "de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (p. 2930). Pressupõe a identificação de opções curriculares

mediante os contextos, enquadradas no projeto educativo e em outros instrumentos estruturantes da escola, que respondam à heterogeneidade dos alunos e garantam o direito à sua aprendizagem e sucesso, pela adequação da ação educativa e pela contextualização interdisciplinar dos saberes. Presume, como referem Alves, Madanelo e Martins (2019), “o abandono de um modelo disciplinar, uniformizador (...) para adotar um modelo multidisciplinar de aprendizagem transformadora, alicerçado na diferenciação, na construção do conhecimento, na colaboração, na autonomia, na interdependência e na qualidade” (p. 349). Neste contexto, é de destacar as implicações práticas da flexibilidade curricular que se fazem sentir nos seguintes domínios: (i) gestão do currículo; (ii) gestão do trabalho docente e (iii) gestão do trabalho dos alunos. Implica ainda, como afirma Cosme (2018), que as escolas usufruam da “autonomia suficiente para assumirem projetos curriculares capazes de desafiar os alunos a aprender e a crescer como pessoas mais inteligentes e humanamente mais competentes, beneficiando do legado cultural que, hoje, têm ao seu dispor” (p. 14). Assim, a resposta aos desafios colocados pela flexibilidade curricular não pode entender-se, em conformidade com Lima (2020), “à margem da autonomia substantiva das escolas” (p. 188) e exercício da mesma. Merece considerar que esses desafios estão na base da implementação de práticas pedagógicas que conduzam à melhoria das aprendizagens dos alunos, tanto no âmbito das disciplinas, como através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, pressupondo estes um trabalho mais colaborativo. Este tipo de trabalho possibilita a articulação de diferentes visões, experiências e esforços, constituindo-se como estrutura de apoio e de desafio à criatividade e à inovação.

Quanto à prática educativa dos professores, é de atender que esta integra habitualmente três fases, designadas como: pré-ativa, interativa e pós-ativa (Clark & Peterson, 1986; Martins, 2011; Santos, 2000). A fase pré-ativa inclui a planificação e a organização do ensino, sendo nesta fase que o professor identifica os conteúdos, os materiais e os métodos de ensino necessários para a sua prática. A fase interativa envolve a gestão do processo de ensino e aprendizagem no decurso da ação educativa. É nesta fase que o professor põe em prática e ajusta os planos de ensino, organiza e monitoriza o trabalho dos alunos, organiza o tempo e os materiais e avalia a aprendizagem dos alunos. As interações que se estabelecem entre o professor, o aluno e a tarefa fazem também parte desta fase. A fase pós-ativa engloba a reflexão, na qual o professor deve questionar-se sobre as suas próprias ações e processos de aprendizagem dos alunos, de modo a melhorar a qualidade do ensino e favorecer o seu desenvolvimento profissional.

A planificação da prática educativa é uma componente fundamental do processo de ensino e aprendizagem, baseando-se na reflexão sobre o caminho percorrido e a percorrer para delinear linhas de ação. Pacheco (2001b), ponderando a existência de decisões pré-ativas (decisões tomadas pelo pro-

fessor na ausência dos alunos) e de decisões interativas (decisões que são tomadas em contexto de sala de aula), encara a planificação “como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática” (p. 104). A respeito do ato de planificar, como refere Martins (2011), é importante ter em consideração as suas funções, fatores que o influenciam, tipos e modelos de planificação, elementos a contemplar, processo de elaboração e recursos a utilizar. É ainda de ter em conta as diferentes modalidades temporais de planificação em que o professor pode envolver-se (anual, periodal, de unidade, semanal e diária), integrando estas finalidades diferentes, mas apresentando-se interdependentes. Os recursos a que recorrem os professores para elaborarem a planificação, de acordo com Zabalza (2003), nem sempre são os programas oficiais e os seus postulados, mas outros materiais, como o livro de texto, revistas, material de informação e experiências que ouvem ou leem, entre outros. Assim, estes constituem-se como importantes mediadores no processo de planificação, considerando que lhes servem de guia. Sublinha-se que as decisões a tomar ao nível da planificação devem levar em consideração os atuais normativos curriculares, bem como os que se referem à gestão flexível dos currículos dos ensinos básico e secundário. Assim, como refere Santos (2015), deve entender-se como um documento de operacionalização específica das decisões curriculares, que permite tomar em consideração as características específicas dos grupos (turmas) e dos alunos.

A seguir à planificação e já em contexto de sala de aula surge a fase interativa que implica a organização e gestão dos processos que se desenvolvem *in loco*. A organização e a gestão da sala de aula pressupõem um conjunto de processos e tarefas que são da responsabilidade de cada professor. Os professores, no decorrer da prática, procuram criar o que consideram ser o melhor ambiente de aprendizagem para os seus alunos e, neste sentido, a organização implica o conjunto de condições que contribuem para definir o contexto em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Destas condições fazem parte aspetos como a organização espacial da sala, a organização temporal das tarefas, as interações, a seleção das estratégias, a motivação, a questão da disciplina, ou seja, toda a rotina estabelecida. Em termos gerais engloba a gestão de conteúdos, de tempo, de espaço e de recursos (materiais e humanos), propiciando um ambiente favorável à aprendizagem e garantindo as condições necessárias para que se atinjam os objetivos curriculares delineados (Doyle, 1986). Na opinião de Doyle (1986) é fundamental que os professores compreendam o tipo de gestão da sala de aula que os seus alunos necessitam para se manifestarem intelectual e socialmente.

Um processo inerente à gestão da sala de aula prende-se com a *práxis* e com as estratégias que o professor seleciona para lecionar. Neste âmbito, importa explicitar o que se entende por estratégia. Assim, parte-se do conceito mais amplo e genérico de estratégia, entendendo-a como “um conjunto de

ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se tem em vista” (Vieira & Vieira, 2005, p. 16) e que, segundo Roldão (2014), seja pensada como a mais adequada “à população de alunos em causa, de modo que efetivamente se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares” (p. 135). Segundo Silva e Lopes (2015) estratégia é “um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos (...) e traduzem-se em meios para possibilitar que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos” (p. 53). Reforça-se esta ideia, sublinhando que a estratégia está associada às ações do professor e do aluno, no sentido de favorecer o desenvolvimento de determinadas competências.

Um plano de aula, tal como se referiu anteriormente, terá de responder a diversas questões, didáticas e pedagógicas, e uma delas está certamente relacionada com as estratégias para atingir um dado propósito ou conteúdo. A escolha das estratégias implica uma tomada de decisões, conscientes e intencionais (Font, 2007), e depende das especificidades da turma, das particularidades dos alunos, do conteúdo específico a desenvolver, das interações pretendidas, dos objetivos delineados e da avaliação. Ou seja, o processo de definição de estratégias deve ser devidamente contextualizado tendo em consideração a situação real que lhe dá sentido, uma vez que “interage com a conceção inicial, podendo introduzir mudanças e ajustamentos face à realidade dos aprendentes e tendo em conta a sua transformação ao longo do processo” (Roldão, 2014, p. 135).

Vieira e Vieira (2005) sublinham que na escolha de uma estratégia, tendo em consideração a otimização do ensino e aprendizagem, o professor deverá atender a alguns aspetos como: (i) a mais ativa participação dos alunos; (ii) um elevado grau de realidade ou concretização; e (iii) um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno.

Como refere Roldão (2014) no processo de desenvolvimento curricular, a orientação estratégica é estruturante, sendo fundamental organizar um percurso educativo orientado por metas curriculares, no sentido de maximizar o sucesso de todos os aprendentes. Tomando como referência o envolvimento do professor, classificam-se as estratégias em dois grupos: (i) centradas no professor, quando este assume o papel principal e (ii) centradas no aluno, quando este assume o papel de protagonista, ou seja, quando o aluno é considerado como construtor da sua aprendizagem é visto como aquele que vai desempenhando o seu percurso de forma ativa. Tendo em atenção modelos de ensino e aprendizagem aos quais estão associados, o estudo de Vieira e Vieira (2005) pressupõe que as estratégias podem ser classificadas com base no princípio da realidade, tendo em conta: (i) situações de vida real, como por exemplo as pesquisas bibliográficas, o questionamento e o trabalho de

campo; (ii) simulações da realidade, como discussões em pequeno grupo, debates e trabalho experimental; e (iii) abstrações da realidade, de que são exemplo, a exposição e os exames.

Recorrer a uma estratégia de ensino implica o uso de várias técnicas de natureza didática (Roldão, 2009, 2014; Vieira & Vieira, 2005) de acordo com as finalidades de determinado conteúdo e, por isso, “importa compreender que é a conceção estratégica que orienta o trabalho para as finalidades e o reorienta pela avaliação” (Roldão, 2009, p.8).

Poderá ser uma mais-valia se, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, houver uma diversificação de estratégias, motivando os aprendentes para mais aprendizagens, tornando-os mais envolvidos com a sua própria aprendizagem. Assim, discutir estratégias e definir práticas, mais ativas e realistas, que se adaptem aos contextos, e às reais necessidades de cada um, fará que todos sintam que fazem parte de todo este processo e poderá contribuir, por exemplo, para minimizar questões relacionadas com a (in)disciplina.

A gestão de uma turma particulariza as interações que acontecem na sala de aula e as relações pedagógicas estabelecidas. Nesta gestão equacionam-se medidas disciplinares, que estão subjacentes às interações entre todos os que participam na aula. Trata-se, portanto, da supervisão, por parte do professor, do trabalho dos alunos e da condução das interações dialógicas que se estabelecem, durante o ensino e a aprendizagem, de modo que se proporcione um bom ambiente educativo.

Quando se fala de (in)disciplina está a referir-se a desvios ou resistência às normas e regras que procuram regular a vida escolar (Amado & Freire, 2009). É um tema central e desafiante quer para professores, quer para quem dirige as escolas.

O crescimento contínuo da indisciplina em contexto escolar é uma realidade e pode ser uma consequência de vários fatores, como por exemplo, do sistema económico-social, do desconhecimento de valores básicos da convivência, de uma maior complexidade e diversidade social, da perda de liderança educativa de sistemas educativos como a família e a escola e de um aumento generalizado da violência (Jares, 2007).

Aprender a conviver é inerente a qualquer processo educativo (Jares, 2007) e, como tal, importa saber em que tipo de convivência se pretende educar. Amado e Freire (2009) indicam a existência de uma forte relação entre a componente emocional/relacional e a eficácia da sua ação em contexto, sendo imprescindível que o professor se consciencialize que a sua ação em sala de aula influencia o comportamento dos alunos. O denominado “problema da convivência” (Jares, 2007, p. 19) preocupa de forma particular o sistema educativo e, por consequência, o ambiente que se vive nas escolas, que é determinante para alcançar as metas traçadas no processo de ensino e aprendizagem. Parte-se do princípio que aprender a conviver faz parte integrante de

todo o processo educativo (Jares, 2007) e, desta forma, o comportamento dos alunos em relação às regras estabelecidas, ajuda, por um lado, a compreender o professor e, por outro lado, poderá levar à sua desmotivação em relação ao processo ensino e aprendizagem (Estanqueiro, 2010). Ora, alunos motivados reagem melhor perante as situações de aprendizagem e estão mais envolvidos, o que influi na forma como aprendem, como constroem conhecimento e como se comportam em sala de aula e na escola.

Amado e Freire (2009), sustentados nos resultados de investigações sobre indisciplina, indicam a importância da prevenção em detrimento da eficácia de processos corretivos. Adotar medidas de prevenção da indisciplina “constitui simultaneamente uma ação preventiva do insucesso, da desmotivação e do abandono escolar, a curto prazo, e de fenómenos de carácter social, como a delinquência e a exclusão social” (p.134). Há um conjunto de domínios que podem contribuir para prevenir cenários de indisciplina em contexto escolar, nomeadamente: (i) desenvolvimento de competências de comunicação; (ii) uma educação em valores; (iii) o desenvolvimento de um autoconceito positivo e realista; (iv) criação de oportunidades de participação na vida escolar; e (v) a criação de condições ambientais que promovam as relações interpessoais (Amado & Freire, 2009).

A organização e a gestão da sala de aula, como se verifica, é uma tarefa intrínseca à prática educativa, mas também ao desenvolvimento profissional do professor, pois exige uma constante reflexão sobre as suas escolhas e formas de fazer. Merece considerar que é um aspeto prioritário na intervenção de todos os professores e que dela depende o sucesso na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as estratégias deverão ser alvo de uma avaliação ponderada permitindo perceber o seu grau de operacionalidade e de sucesso alcançado e, para tal, “impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar - para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida” (Roldão, 2014, p. 136).

A avaliação é também uma componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem, refletindo um real contributo para a aquisição e desenvolvimento, por parte dos alunos, de diferentes competências. Assume-se a avaliação na sua dupla função de avaliar as aprendizagens (avaliação sumativa) e avaliar para as aprendizagens (avaliação formativa) (Black & Wiliam, 2006; Fernandes, 2011, 2019; Guerreiro & Martins, 2020; Santos, 2016; Santos & Pinto, 2018). “A avaliação para as e das aprendizagens é um processo de natureza eminentemente pedagógica cujo fundamental propósito é melhorar o que e como se ensina e o que e como se aprende” (Fernandes, 2015, p. 13), e “com mais profundidade e com mais compreensão” (Fernandes, 2019, p. 141). A avaliação das aprendizagens é um processo “no qual as evidências são usadas para inventariar as aquisições dos estudantes num certo momento da sua aprendizagem (...) e tomar decisões em conformidade com o esta-

belecido administrativamente” (Santos & Pinto, 2018, p. 508). Já a avaliação para as aprendizagens decorre do uso das “evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino” (Santos & Pinto, 2018, p. 508). É, aqui, evidenciada a função de regulação da avaliação (Santos, 2002) como um ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão ou redirecionamento dessa aprendizagem.

Particularizando, o papel da avaliação a nível da educação pré-escolar, Sanches (2003) considera que constitui, quer neste nível, quer nos outros níveis de ensino, “uma componente a merecer atenção para a procura de novas e sempre cada vez melhores respostas educativas, desencadeadoras de estímulo e de prazer em aprender” (p. 123).

A avaliação pressupõe a recolha de evidências, de informações, devendo para tal recorrer-se à utilização de instrumentos diversificados, como observações, diálogos, trabalhos escritos, testes, relatórios e apresentações, entre outros. Para Fernandes (2011), embora persistam alguns mal-entendidos relativamente à avaliação formativa e à sumativa, o que importa é que ambas sejam rigorosas, podendo utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa. No mesmo sentido, Guerreiro e Martins (2020) salientam que “a diversificação de ações de recolha, análise e registo da informação é assim fundamental e constitui a base para a avaliação das e para as aprendizagens” (p. 9). Os mesmos autores, quando expõem os resultados de um estudo realizado com professores do 2.º ciclo do ensino básico (CEB), adiantam que os testes e outras produções dos alunos, como as respostas a diferentes tipos de questões, surgem como os instrumentos de avaliação privilegiados na demonstração e testagem dos seus conhecimentos. As práticas de avaliação incidem de forma mais preponderante na avaliação das aprendizagens, ainda que quando incidentes em ações promotoras de competências, configuram uma avaliação para as aprendizagens.

Na mesma linha de pensamento importa equacionar as estratégias de avaliação utilizadas em articulação com as estratégias de ensino, no quadro de uma efetiva qualidade do processo de ensino e aprendizagem. É de considerar que, como referem Cabral e Alves (2018)

as políticas que pretendem fomentar a autonomia das escolas e a flexibilidade curricular podem ser um excelente pretexto para que as escolas repensem também as suas estratégias de avaliação, passando a apostar em dinâmicas mais integradas, que permitam avaliar conhecimentos de vária natureza e competências transversais, a partir do mesmo projeto (p. 23).

Releva-se o recurso a processos de avaliação que possibilitem captar as características e particularidades dos alunos e dos contextos, otimizando

as possibilidades e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada um.

A reflexão profissional dos professores é um dos alicerces fundamentais do seu desenvolvimento profissional. Como afirmam Alarcão e Roldão (2009) assenta “numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas - em que (...) vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho” e como “geradora de novas questões” (p. 30). É valorizada por diversas razões como, por exemplo, motivar para uma maior (auto)exigência, promover uma atitude analítica da prática educativa, proporcionar maior segurança na ação de ensinar, contribuir para a perceção da relação teoria-prática e de conferir e experimentar novas abordagens (Alarcão & Roldão, 2009). Segundo Martins e Santos (2011), a reflexão deve fazer parte integrante da prática profissional do professor, o que lhe permitirá melhorar as suas práticas de sala de aula e, conseqüentemente, contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos e para o seu desenvolvimento profissional. Martins, Pires e Sousa (2016) entendem que a reflexão é

um processo mental de tentar estruturar ou reestruturar uma experiência, um problema, ou o conhecimento existente, conduzindo à compreensão destes e constituindo-se como um processo contínuo de análise e refinamento da prática, em que o carácter recursivo e a natureza cíclica definem sumariamente a forma como se processa. (p. 411)

Ao considerar-se que os professores precisam de ser profissionais reflexivos pressupõe, como refere Lee (2005), atender aos aspetos que a reflexão inclui (conteúdo) e, em simultâneo, à avaliação que sobre eles é feita (profundidade), pois é preciso ir além de se defender que é necessário “pôr” os professores a refletir. Num sentido semelhante, Day (2001) realça que considerar apenas a existência da reflexão como um meio de aprendizagem não evidencia a profundidade, o alcance ou o objetivo do processo. Segundo Alarcão e Roldão (2009), quando esta “é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (p. 31). A reflexão relaciona-se com o desenvolvimento do raciocínio dos professores sobre o porquê de eles empregarem certas estratégias de ensino e como o podem melhorar para ter um efeito positivo sobre os alunos (Lee, 2005).

Num estudo realizado por Martins e Santos (2012) no âmbito do Programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º CEB ciclo do ensino básico (1.º CEB), verificou-se que o conteúdo das reflexões incidiu nas tarefas experimentadas, na importância que estas tiveram para as professoras participantes, sobre o efeito que produziram nos seus alunos e sobre perspectivas futuras de ensino. Quanto à profundidade da reflexão escrita,

duas das professoras participantes percorrem todos os níveis considerados (descrição, interpretação, problematização e reconstrução), e a outra professora participante nem sempre percorreu todos os níveis. Noutros estudos divulgados em várias publicações (Martins et al., 2016; Sousa, Martins, & Pires, 2017) foi realizada a identificação, análise e sistematização das vertentes — conteúdo e profundidade — das reflexões escritas apresentadas por futuros professores nos seus Relatórios finais de estágio e focadas nas experiências de ensino e aprendizagem (EEA). No respeitante ao conteúdo das reflexões verificou-se que a percentagem maior de ocorrências incidiu no na forma como se desenvolveu a EEA, com preponderância na atividade do aluno e na atividade do professor. Relativamente à profundidade da reflexão, ficou evidente a presença de todos os níveis considerados (descrição, interpretação, problematização e reconstrução), sendo, porém, perceptível alguma variação conforme o conteúdo em que incide a reflexão.

Segundo Larrivee e Cooper (2006) é necessário que o professor se envolva numa reflexão sistemática e que esta seja parte integrante da sua prática diária. Neste contexto, Martins e Santos (2011) assinalam que a adoção de várias estratégias, como sejam, a intervenção de uma pessoa que a estimule (mentor, tutor, supervisor, amigo crítico), a partilha de reflexões em grupos colaborativos, a utilização da reflexão mediada pela escrita, nomeadamente através da construção de um portefólio contribuirá para uma reflexão profissional mais efetiva.

### Enquadramento teórico: síntese

---

A compreensão do conceito de crenças é uma tarefa que envolve alguma complexidade, dado a diversidade de perspetivas identificadas na literatura sobre a temática.

Releva-se que as crenças são componentes do conhecimento subjetivo, incompleto e simplificado, com consequência valorativa para o professor que, por sua vez gera explicações de situações, pensamentos, factos e opiniões, provenientes da experiência profissional, com efeito mediatizador da ação (Pajares, 1992; Pacheco, 1995).

As crenças dos professores sobre a escola têm um papel importante na educação dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das suas competências. Porém, as crenças em torno das lideranças prestam-se à implementação de dinâmicas educativas e apoiantes, a fim de os alunos e professores cumprirem padrões de aprendizagem ambiciosos, remetendo deste modo para a gestão do currículo. Esta exige que a escola se assuma como totalidade curricular, na qual o professor é reconhecido como executor e como construtor e gestor do currículo, articulando os vários níveis de decisão. Sendo o professor acima de tudo uma pessoa, as suas caracterís-

ticas individuais cruzam-se com as profissionais e, conseqüentemente, com as características relacionais desenvolvidas em contexto escolar, com foco na transformação das escolas em prol do sucesso e da aprendizagem do aluno. No que diz respeito às crenças referentes ao aluno estas situam-se no âmbito socioemocional e comportamental, denotando-se uma relação entre o desenvolvimento do conhecimento e os fatores internos (cognitivos) e externos (sociais e ambientais) conducentes ao sucesso escolar. Este conceito assume particular relevância apesar de ser percebido como relativo. Contudo surge sempre ligado a classificações positivas que, por sua vez, estão associadas à progressão do aluno e à construção do seu conhecimento.

O interesse sobre os saberes essenciais dos professores tem conduzido a uma vasta produção científica que se pode agrupar em três dimensões fundamentais: (i) os estudos que se enfocam nos saberes que convergem para o exercício da sua profissão; (ii) os estudos que destacam a natureza desses saberes e a forma como se constroem e reconstroem ao longo do percurso profissional; e, (iii) os estudos que salientam a influência que as crenças dos e sobre os saberes dos professores têm sobre a sua ação.

O primeiro grupo de estudos incide sobre um corpo de saberes profissionais, incluindo sobretudo o saber do conteúdo, o saber da disciplina, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do currículo. O conhecimento científico do professor está em constante evolução, atendendo às tarefas a desenvolver e à aprendizagem dos alunos. O segundo grupo de estudos salienta qual a natureza do seu saber e a forma como ele se vai reconstruindo, destacando-se que ao longo da sua ação prática, os professores redefinem a forma como ensinam. Destaca-se neste âmbito a natureza experiencial do saber dos professores que tem impacto nos modelos e exigências dos programas de formação de professores. Nesse processo, os estudos destacam como fundamental a reflexão enquanto estratégia de conscientização, que pode conduzir à mudança. A mudança do professor (Clarke & Hollingsworth, 2002) está ligada ao desenvolvimento do seu conhecimento, relacionando-se com os conhecimentos, crenças, atitudes e a sua prática. Reconhece-se, por isso, que o desenvolvimento do professor é um processo de construção de uma diversidade de tipos de conhecimento (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo). Assume-se que o desenvolvimento profissional é uma construção, moldada pela pessoa do professor, destacando-se o carácter multidimensional do seu conhecimento profissional e a necessidade de promover programas de desenvolvimento profissional. Também os saberes e as características pessoais do professor assumem particular relevância. No terceiro grupo de estudos, relaciona-se a influência das crenças nos saberes dos professores, seja dos próprios professores (autoimagem) ou das crenças da sociedade sobre os seus saberes. No domínio teórico indicam-se alguns

exemplos de crenças: “um professor falha, quando os seus alunos falham”; “a sua atividade docente é uma atividade fácil de realizar”. Refere-se que as crenças dos professores têm um maior impacto do que o conhecimento do professor no planeamento das aulas, nas decisões, na prática em sala de aula e que influenciam o seu comportamento real para com os alunos, assumindo um papel fundamental no seu desenvolvimento profissional. Há ainda a salientar a emergência de novos saberes perante os desafios da sociedade atual e que remetem para a construção de uma visão de escola e de mundo, nomeadamente acerca de temas de cidadania global.

Assume-se que as crenças e os saberes dos professores influenciam as suas práticas letivas. A flexibilidade curricular surge no processo de ensino e aprendizagem como favorecedora da gestão do currículo pelo professor, permitindo-lhe identificar opções curriculares, atender à heterogeneidade dos alunos e dos contextos escolares, adequar a ação educativa e valorizar a interdisciplinaridade dos saberes.

Salienta-se que a prática letiva se relaciona diretamente com a aprendizagem dos alunos, englobando a planificação, a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem e a reflexão profissional. A planificação corresponde à reflexão sobre o caminho percorrido e a percorrer para delinear linhas de ação. Muitos são os aspetos a considerar quando se efetua uma planificação: as suas funções, fatores que a influenciam, modalidades, elementos a contemplar, processo de elaboração e recursos a utilizar. A organização e a gestão da sala de aula pressupõem um conjunto de processos e tarefas da responsabilidade do professor. Implica criar condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como sejam a gestão de conteúdos, de tempo, de espaço e de recursos (materiais e humanos). Um aspeto particular desta etapa prende-se com a seleção de estratégias, considerando-as como um conjunto de ações do professor ou do aluno conducentes ao desenvolvimento das competências do aluno e ao seu sucesso escolar. É também de salientar que as questões relacionadas com a disciplina acompanham todo o processo de organização e gestão de sala de aula. A indisciplina refere-se a desvios ou resistência às normas e regras que procuram regular a vida escolar, existindo uma forte relação com a componente emocional/relacional, sendo imprescindível que o professor se consciencialize que a sua ação influencia o comportamento dos alunos (Amado & Freire, 2009). Em qualquer uma das fases da prática letiva é indispensável integrar o processo de avaliação, assumindo-o na sua dupla função de avaliar as aprendizagens (avaliação sumativa) e avaliar para as aprendizagens (avaliação formativa), pressupondo em qualquer dos casos, a recolha de evidências, de informações e a diversificação dos instrumentos a utilizar. A reflexão profissional é fundamental na vida de um professor, constituindo-se como um processo contínuo de análise e refinamento da prática, realizado com intenção, sistematicamente e valorizando o seu conteúdo e profundidade.



### 3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto do trabalho apresenta-se a metodologia de investigação, descrevendo as opções metodológicas e o modo como se planificou e procedeu à recolha da informação. Apresenta-se ainda a caracterização dos participantes no estudo e explicita-se como foi feita a análise dos dados.

#### 3.1 Opções metodológicas

Este estudo procura conhecer as crenças, saberes e práticas dos professores e das lideranças escolares e a articulação destas três dimensões, num contexto de flexibilidade curricular. A sua integração no PIICIE norteou a identificação de práticas de ensino e aprendizagem promotoras do sucesso escolar e a construção de um conjunto de recomendações que sustentem a sua concretização.

A investigação teve como base de trabalho os agrupamentos de escolas da CIM-TTM e o contexto de flexibilidade curricular, delineando-se os seguintes objetivos:

- (i) Analisar as crenças, os saberes e as práticas das lideranças escolares e dos professores;
- (ii) Relacionar as crenças e os saberes dos professores com as práticas;
- (iii) Identificar e divulgar projetos e experiências de aprendizagem em desenvolvimento;
- (iv) Elaborar um referencial de orientações para o desenvolvimento de práticas promotoras do sucesso escolar.

O estudo inscreve-se numa perspetiva metodológica de natureza qualitativa e envereda pela articulação de abordagens de recolha e análise de dados de cariz qualitativo e quantitativo, recorrendo a técnicas diversas de recolha de informação. Sublinha-se a importância do recurso a este tipo de abordagens, pois, como referem Miles e Huberman (2005), “tanto os números como as palavras são indispensáveis para a compreensão do mundo que nos rodeia” (p. 82) e, por conseguinte, para o aprofundamento das problemáticas em que incide este estudo. Segundo Johnson e Onwuegbuzie (2004), a abordagem quantitativa possibilita “a centração na dedução, a confirmação, a verificação de teorias e de hipóteses, a explicação, a predição (...) e análise estatística” (p. 18). Por sua vez, a abordagem qualitativa permite “a indução, a descoberta, a exploração, a produção de teorias e de hipóteses” (p. 18). Considera-se, portanto, fundamental, o recurso aos dois tipos de abordagem.

Para a recolha dos dados recorreu-se à inquirição por entrevista, focus group e questionário, e à análise de documentos produzidos pelos professores e pela gestão dos agrupamentos de escolas.

O inquérito por entrevista é uma técnica de investigação que é “associada a estudos de carácter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, dado o carácter descritivo e pormenorizado dos mesmos” (Batista, Rodrigues, Moreira, & Silva, 2021, p.15). Permite compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas temáticas e, neste caso específico, às crenças, aos saberes e às práticas letivas. Optou-se pelo recurso a um guião da entrevista semidiretivo ou semiestruturado (Batista et al., 2021). Os guiões foram previamente elaborados e dispunham de um conjunto de perguntas, relativamente flexíveis, com as quais se pretendeu orientar a recolha de informação, podendo seguir, ou não, a ordem das questões determinada previamente (Hill, 2014). Os guiões das entrevistas (anexos 1 e 2) tinham quatro blocos de questões: (0) legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; (A) perspectiva sobre: a escola, currículo e flexibilidade curricular; as relações escola/família e comunidade; a liderança escolar; o professor, o aluno e o sucesso educativo; (B) perspectiva sobre os saberes profissionais e (C) perspectiva sobre as práticas letivas. A entrevista foi dirigida aos diretores de agrupamento, de forma individual, e aos coordenadores de departamento curricular, em grupo, reunindo-os por agrupamento.

O focus group consiste numa discussão grupal de um conjunto de pessoas, sobre um tema previamente selecionado. Demarca-se da inquirição por entrevista pelo seu carácter grupal e interação entre os participantes, (Silva, Veloso, & Keating, 2014). Construiu-se um guião (anexo 3) de “moderação” (Silva & Fortunato, 2021, p. 40) em que se anteciparam as questões a ser formuladas e que permitiam ir ao encontro dos dados que se pretendia recolher. Esta técnica de investigação é reconhecida pelo papel ativo do investigador na dinamização da discussão, de modo a incentivar os participantes a refletirem e discutirem sobre os tópicos propostos (Krueger & Casey, 2009). O *focus group* foi dirigido aos diretores/titulares de turma/grupo de cada agrupamento, reunidos em grupo, no máximo de doze elementos.

O inquérito por questionário (anexo 4) possibilita “auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações” (Batista, Rodrigues, Moreira, & Silva, 2021, p.14). Neste caso permitiu recolher as opiniões dos professores sobre as suas crenças, os seus saberes e as suas práticas. As questões do questionário foram elaboradas seguindo as orientações apresentadas por Foddy (2002), em que, para cada questão, foram tidos em conta os seguintes aspetos: definição clara do tópico; clareza no tipo de informação solicitada; adequação do tópico em

relação ao grupo de inquiridos, evitando erros de interpretação; formulação de perguntas relevantes; utilização de palavras introdutórias que não suscitassem reações estereotipadas; evitar expressões na negativa ou na dupla negativa. Ao nível da estrutura do questionário, procurou-se “garantir uma certa coerência no conteúdo das questões e na sucessão dos temas, [e] a variedade na forma das questões” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 113). Quanto à modalidade de perguntas, foram incluídas questões, entendidas de acordo com a classificação apresentada por Pardal e Lopes (2011), como fechadas, abertas e de escolha múltipla, considerando-se um “questionário misto” (Hill, 2014, p.139), através do qual se obteve informação qualitativa e quantitativa. Atendeu-se às vantagens e desvantagens oferecidas pelos diferentes tipos de questão, sobretudo no que se refere à viabilidade de tratamento, sendo este facilitado pelo uso de questões fechadas ou de escolha múltipla, mas também à possibilidade de mobilizar informação qualitativa, obtida através de questões abertas. O questionário apresenta a seguinte estrutura: (i) caracterização de participante; (ii) crenças dos professores; (iii) saberes dos professores; (iv) práticas letivas.

As questões éticas basearam-se na confidencialidade, transparência e na articulação com a CIM-TTM e os agrupamentos de escolas. Salienta-se também a disponibilidade para ouvir e acolher as contribuições de todos e a abertura para a partilha de informação e conhecimento por parte da equipa técnica.

O estudo passou por diferentes fases (figura 1), iniciando no design da investigação, em que se planificaram as etapas e tarefas a desenvolver, e culminando na entrega da versão final do estudo e sua disseminação.

**Figura 1 – Fases da investigação**

Fases	Tarefas a desenvolver
(i) Planificação	Definição da estratégia de ação. Levantamento de dados relativamente aos agrupamentos de escolas, número de professores, número dos participantes a considerar no levantamento dos dados. Distribuição de tarefas entre os membros da equipa. Calendarização das ações para o levantamento dos dados.
(ii) Elaboração dos instrumentos de recolha de dados	Conceção dos diferentes instrumentos de recolha de dados: questionários, guiões de entrevista e focus group. Validação dos instrumentos e pré-teste (no caso do questionário).
(iii) Levantamento dos dados	Aplicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados e análise dos documentos institucionais; Levantamento das estratégias de flexibilidade curricular em desenvolvimento, nos agrupamentos de escola da CIM-TTM; Identificação de práticas de referência a nível local, desenvolvidas pelos professores dos agrupamentos de escola da CIM-TTM.

(iv) Tratamento dos dados	Transcrições dos dados recolhidos em forma de áudio; compilação dos dados dos questionários; Análise dos dados, recorrendo ao software NVivo, para a análise qualitativa e quantitativa; Definição do sistema categorial; validação dos dados.
(v) Elaboração do Relatório intermédio	Escrita de um relatório intermédio e apresentação à CIM-TTM.
(vi) Versão preliminar do estudo	Escrita de uma versão preliminar do estudo Apresentação e discussão com os diretores e professores envolvidos; Recolha de contributos adicionais.
(vii) Entrega da versão final do estudo	Entrega da versão definitiva do estudo à CIM-TTM.
(viii) Divulgação do Estudo	Apresentação pública do estudo numa comunicação a realizar no âmbito de um dos seminários anuais da CIM-TTM; Artigos científicos produzidos no âmbito deste estudo, apresentados e publicados em eventos e publicações científicas.

Importa referir que, na fase de levantamento de dados, como já antes referido, surgiu a situação de pandemia causada pela propagação do vírus SARS-COV-2, que levou à adoção de várias medidas de contingência, a nível nacional, como o encerramento das escolas, a transição para o trabalho/ensino à distância e o dever de recolhimento domiciliário. Assim houve necessidade de se proceder ao reajuste do processo investigativo, procurando cumprir o estipulado e salvaguardando a recolha da informação necessária para a concretização do estudo. A inquirição dos participantes, tendo decorrido num dos agrupamentos presencialmente, passou a ser feita via online por videoconferência, recorrendo-se à plataforma colibri-zoom. Foi necessário reagendar algumas entrevistas e proceder ao reajuste da dinamização do *focus group*, passando a integrar o formato de entrevista em grupo. A análise documental prevista, especificamente de documentos dos professores (projetos, planificações, relatórios...) e de documentos da gestão (diretrizes internas, decisões dos órgãos...), também mereceu uma adaptação, centrando-se essencialmente em documentos institucionais disponibilizados pelos agrupamentos de escolas.

### 3.2 Participantes

A caracterização dos participantes no estudo encontra-se organizada em dois grupos: um relativo às lideranças escolares (diretores de agrupamento de escolas, coordenadores de departamento curricular e diretores/titulares de turma/grupo), inquiridos através de inquéritos por entrevista e *focus group*; e outro, relativo aos professores, inquiridos através do inquérito por questionário.

*Caracterização do grupo de lideranças.* A recolha de dados para caracterização deste grupo de intervenientes foi efetuada através de uma ficha de da-

dos pessoais e profissionais (anexos 5, 6 e 7), disponibilizada num formulário online, com vista a salvaguardar o seu anonimato. Foram elaboradas 3 fichas, uma para cada tipo de participante, de modo a adequar as questões profissionais ao seu perfil. A ficha de dados integra dois grupos de questões. O grupo A - dados pessoais - inclui 3 questões (idade, sexo e habilitações académicas) e o grupo B - dados profissionais - integra 4 questões (situação profissional, tempo de serviço como professor, departamento curricular e tempo de exercício de funções do cargo). A ficha de dados dirigida aos diretores/titulares de turma/grupo integra ainda uma questão relativa ao nível de ensino em que exerciam esse cargo.

Nos dados relativos ao grupo de lideranças, observou-se que a ficha disponibilizada online não foi preenchida por todos os elementos inquiridos. Portanto, considerando a totalidade dos órgãos dos agrupamentos, refira-se que participaram mais de 50%, mas verificou-se um número inferior de fichas preenchidas pelos membros de cada órgão. Na tabela 1 apresentam-se os dados pessoais recolhidos para N=71.

**Tabela 1 – Dados pessoais das lideranças**

Dados Pessoais		Porcentagem
Idade	31 a 40 anos	2%
	41 a 50 anos	32%
	51 a 60 anos	55%
	+ 60 anos	11%
Sexo	Masculino	32%
	Feminino	68%
Habilitações Académicas	Bacharelato	4%
	Licenciatura	64%
	Mestrado	28%
	Doutoramento	4%

No que diz respeito à idade dos participantes, os dados revelam que a faixa etária mais representativa é a de 51 a 60 anos (55%), seguida da de 41 a 50 anos (32%). Com mais de 60 anos de idade surgem 11% dos inquiridos e uma pequena minoria (2%) possui de 31 a 40 anos. A maioria dos participantes pertence ao sexo feminino (68%), embora entre os grupos se registem algumas diferenças, sendo o grupo dos diretores maioritariamente masculino. No que diz respeito às habilitações académicas, a mais frequente é a licenciatura (64%), seguida do mestrado (28%), alguns participantes possuem o doutoramento (4%) e outros o bacharelato (4%). Na tabela 2 apresentam-se os dados profissionais dos participantes.

Tabela 2 – Dados profissionais das lideranças

Dados Profissionais		Porcentagem
Situação profissional	Quadro de agrupamento de escolas/ Quadro de escola	75%
	Quadro de zona pedagógica	15%
	Contratado	10%
Tempo de serviço como professor	0 a 9 anos	3%
	10 a 20 anos	13%
	21 a 30 anos	39%
	31 a 40 anos	41%
	+ 40 anos	4%
Departamento curricular	Educação Pré-Escolar	16%
	1.º CEB	24%
	Línguas Estrangeiras	14%
	Matemática e Ciências Experimentais	14%
	Ciências Sociais e Humanas	11%
	Expressões e Tecnologias	11%
	Português	9%
	Desporto	1%
Tempo de exercício de funções de liderança	0 a 9 anos	35%
	10 a 20 anos	35%
	21 a 30 anos	23%
	31 a 40 anos	7%

Analisando os dados profissionais das lideranças torna-se evidente que a nível da situação profissional a grande maioria dos respondentes integra o quadro de agrupamento de escolas/quadro de escola (75%), uma menor percentagem pertence ao quadro de zona pedagógica (15%) e alguns encontram-se em situação de contratados (10%).

Quanto ao tempo de serviço como professor, verifica-se grande diversidade, apresentando 41% dos participantes de 31 a 40 anos, 39% de 21 a 30 anos e 4% possuem já mais 40 anos de tempo de serviço. Há uma minoria de participantes (3%) que se encontra em início de carreira (0 a 9 anos de serviço).

O grupo de participantes distribui-se por várias áreas departamentais, pertencendo à de 1.º CEB (24%), Educação Pré-escolar (16%), Línguas Estrangeiras (14%), Matemática e Ciências Experimentais (14%), Ciências Sociais e Humanas (11%), Expressões e Tecnologias (11%), Português (9%) e à de Desporto (1%).

Relativamente ao tempo de exercício em funções de liderança observa-se uma grande variabilidade de situações, possuindo 35% dos participantes de 0

a 9 anos de serviço no exercício das funções relativas ao cargo que desempenham (Diretor de agrupamento de escola ou Coordenador de departamento curricular ou Diretor/Titular de turma/grupo) e igual número (35%) de 10 a 20 anos. Os outros participantes apresentam uma experiência no exercício do cargo mais elevada, de 21 a 30 anos (23%) e de 31 a 40 anos (7%). Entre os grupos de liderança, os tempos o maior tempo de exercício de funções refere-se ao grupo de diretores/titulares de turma/grupo.

*Caracterização do grupo de professores.* No que diz respeito à caracterização do grupo de professores (incluindo educadores de infância e professores do ensino básico e secundário), o inquérito por questionário foi preenchido por um total de 406 respondentes. Indica-se a seguir, sob a forma (N=406), para cada questão o número de respostas válidas consideradas. Os dados pessoais que caracterizam os participantes constam da tabela 3.

**Tabela 3 – Dados pessoais dos professores**

Dados Pessoais		Percentagem
Idade	20 a 30 anos	1 %
	31 a 40 anos	5%
	41 a 50 anos	37%
	51 a 60 anos	44%
	+ 60 anos	13%
Sexo	Masculino	23%
	Feminino	77%
Habilitações Académicas	Bacharelato	2%
	Licenciatura	73%
	Mestrado	22%
	Doutoramento	1%
	Pós-graduação	2%

A análise dos dados pessoais recolhidos (N=401) indica que a faixa etária mais representativa se situa dos 51 a 60 anos de idade (44%), imediatamente seguida pela dos 41 a 50 anos (37%), com menor expressividade temos os participantes com mais de 60 anos de idade (13%), os de 31 a 40 anos (5%) e os mais jovens de 20 e 30 anos de idade (1%), representando estes uma franja claramente minoritária. Os participantes (N=402) são maioritariamente do sexo feminino (77%). As habilitações académicas (N=403) correspondem na grande generalidade à licenciatura (73%), mestrado (22%), pós-graduação (2%), bacharelato (2%) e doutoramento (1%).

Relativamente aos dados profissionais dos participantes (tabela 4) verifica-se a nível da situação profissional dos participantes (N=402) que a maioria

(62%) pertence ao quadro de agrupamento de escolas/quadro de escola, seguindo-se os que pertencem ao quadro de zona pedagógica (23%), na situação de externo encontra-se uma percentagem considerável (11%) e alguns dos participantes são contratados (4%).

**Tabela 4 – Dados profissionais dos professores**

Dados Profissionais		Percentagem
Situação profissional	Quadro de agrupamento de escolas/Quadro de escola	62%
	Quadro de zona pedagógica	23%
	Externo	11%
	Contratado	4%
Tempo de serviço docente	0 a 9 anos	7%
	10 a 20 anos	20%
	21 a 30 anos	43%
	31 a 40 anos	29%
	+ 40 anos	1%
Nível de educação/ensino em que exerce funções docentes	Pré-escolar	12%
	1.º CEB	23%
	2.º CEB	13%
	3.º CEB	8%
	Ensino secundário	12%
	3.º CEB/Ensino secundário	25%
	2 níveis ou mais de educação/ensino (excetuando 3.º CEB/Ensino secundário)	7%
Departamento curricular	Educação Pré-Escolar	10%
	1.º CEB	22%
	Educação Especial	3%
	Expressões e Tecnologias	14%
	Ciências Sociais e Humanas	12%
	Línguas Estrangeiras	15%
	Matemática e Ciências Experimentais	21%
	Português	3%
Cargo na escola	Sim	61%
	Não	39%

O tempo de serviço docente, em anos, é bastante diversificado, variando de 0 a 45 anos, sendo o tempo de serviço mais representativo de 21 a 30 anos (43%), depois de 31 a 40 anos (29%) e, em seguida, de 10 a 20

anos (20%). O número de participantes com mais de 40 anos de tempo de serviço é residual (1%), bem como o daqueles que possuem 0 e 9 anos (7%). O nível de educação/ensino em que os participantes (N=400) exercem funções docentes concentra-se principalmente no 3.º CEB/Ensino secundário (25%) e no 1.º CEB (23%), seguindo-se o 2.º CEB (13%), a Educação pré-escolar e o Ensino secundário (12%, cada um). Constata-se que o número de participantes que exerce funções docentes em dois níveis ou mais de educação/ensino (excetuando 3.º CEB/Ensino secundário) corresponde a 7%. Acerca do departamento curricular a que pertencem, verifica-se das respostas obtidas (N=383), que uma parte considerável dos professores pertence aos departamentos do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Experimentais (ambos com 21%), de seguida aos departamentos de: Línguas Estrangeiras (15%), Expressões e Tecnologias (14%), Ciências Sociais e Humanas (12%), Educação Pré-Escolar (10%), Português e Educação Especial (ambos com 3%).

Os participantes (N=323) quando questionados sobre o exercício de cargos na escola, a maioria (61%) diz exercer um ou mais cargos, enquanto os restantes (39%) indicam que não desempenham qualquer cargo para além das suas funções letivas. Os cargos mais frequentemente referidos são os de Diretor de turma (28%) e de Diretor de departamento (13%), ainda que tenham também sido referidos, mas com menor expressão, os de Coordenador de projetos, Coordenador/Titular de área/grupo disciplinar, Coordenador curso, Coordenador de cidadania, Coordenador de diretores de turma, Coordenador do teatro escolar, Coordenador de bibliotecas escolares, Coordenador de estabelecimento/escola, Coordenador da saúde escolar, entre outros.

### 3.3 Recolha de dados

No prazo estabelecido (1 mês), os instrumentos de recolha de dados foram produzidos pela equipa técnica, especificamente: (i) os guiões de entrevistas dirigidos aos diretores de agrupamentos de escola e aos coordenadores de departamento curricular (anexos 1 e 2); (ii) o guião do *focus group* aos diretores/titulares de turma/grupo (anexo 3); e (iii) o formulário dos questionários aos professores (anexo 4). Foram igualmente construídos outros documentos: os termos de consentimento informado (anexos 5, 6 e 7) e as fichas de dados pessoais (anexos 8, 9 e 10). Os questionários e as fichas de dados pessoais, como já antes referido, foram disponibilizados para preenchimento online.

A validação dos instrumentos foi cumprida de acordo com os procedimentos estipulados. No caso dos inquéritos por entrevista e *focus group*, a validação foi realizada por nove docentes, investigadores e especialistas na área da educação. O inquérito por questionário foi igualmente validado por esses

elementos, mas também submetido a um pré-teste, sendo respondido por uma amostra aleatória de dez docentes dos diferentes níveis de educação/ ensino, a quem se solicitou a sua apreciação e anotação de sugestões de melhoria que considerassem pertinentes. Os comentários e sugestões recolhidos foram considerados pela equipa na construção das versões finais dos documentos.

Recorda-se que o levantamento dos dados incluiu os agrupamentos de escolas dos Municípios da CIM-TIM, designadamente: Alfândega da Fé (1), Bragança (3), Macedo de Cavaleiros (1), Miranda do Douro (1), Mirandela (1), Mogadouro (1), Vila Flor (1), Vimioso (1) e Vinhais (1).

Ao nível da recolha de dados procedeu-se ao alargamento do prazo previsto para o preenchimento do questionário pelos professores, de modo a obter uma maior percentagem de participação. As entrevistas e o *focus group* foram registados em suporte digital e depois transcritos, dando origem a protocolos, identificados com siglas (Diretor de agrupamento de escola A01D...A11D; Coordenador de departamento curricular A01CT...A11CT; Diretor/Titular de turma/grupo A0Dt...A11Dt). Os questionários foram também codificados com a sigla P (P1...P406).

A recolha de dados documentais incidiu numa análise descritiva dos documentos disponibilizados pelos agrupamentos de escolas (projeto educativo, plano anual de atividades, diretrizes de funcionamento...), procurando evidências de estratégias de flexibilidade curricular em desenvolvimento nos agrupamentos escolares da CIM-TTM e de práticas reconhecidas como potencialmente promotoras do sucesso escolar dos alunos.

Procedeu-se à apresentação dos dados do estudo aos participantes, recolhendo o feedback sobre os mesmos, conforme o planeado. Neste âmbito, agendou-se uma sessão online, por videoconferência, que contou com a presença de diretores de agrupamento de escolas e professores envolvidos no processo de investigação, bem como de dois representantes da CIM-TTM. Os comentários e sugestões obtidos foram tidos em consideração pela equipa de investigação, aquando da redação final do estudo.

### 3.4 Análise dos dados

A organização e análise da informação dos protocolos das entrevistas e *focus group*, bem como das respostas às questões abertas dos questionários foram efetuadas com recurso à técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2013), a organização da análise de conteúdo faz-se em torno de 3 polos cronológicos: “a pré-análise; a exposição do material e tratamento dos resultados” (p. 121). Deste modo, segundo a autora, a primeira atividade consiste na leitura flutuante, que diz respeito ao “contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e

orientações” (p. 122), seguindo-se então a determinação das categorias, a partir dos dados aí referenciados. Para Patton (1987), a “descoberta de (...) categorias é um processo criativo que implica fazer julgamentos cuidadosos sobre o que é verdadeiramente significativo e significativo nos dados” (p. 154), sendo um processo apoiado no enquadramento teórico do estudo. Também Goetz e LeCompte (1984) realçam que o processo de análise envolve: perceber, comparar, contrastar, agregar, ordenar e estabelecer ligações e relações, contribuindo para a “teorização vista como um processo cognitivo de descoberta e manipulação abstrata de categorias e de relações entre essas categorias” (p. 167).

Efetuuou-se uma primeira codificação utilizando dimensões e categorias apriorísticas (baseadas no guião das entrevistas e no questionário) e definindo a unidade de análise como a frase ou o conjunto de frases.

A análise dos dados recolhidos foi efetuada com recurso ao software de análise qualitativa NVivo. Criou-se um ficheiro de trabalho partilhado entre dois analistas no qual foram inseridos os dados recolhidos. Estabeleceu-se nessa fase uma grelha analítica de codificação com dois níveis - as três grandes dimensões consideradas no nível superior (crenças, práticas e saberes) e as categorias definidas a explorar num segundo nível. Tratando-se, nesta fase, de uma análise de tipo marcadamente qualitativo não foram utilizadas as funcionalidades de codificação automática do software. Efetuou-se uma primeira codificação independente por dois analistas sobre uma amostra aleatória de quatro entrevistas, utilizando como unidade de análise a frase ou conjunto de frases e aplicando os indicadores definidos. Estas codificações foram, posteriormente, reunidas e uniformizadas num ficheiro de trabalho único, a partir da qual, e em articulação com toda a equipa de investigação, se determinou um conjunto de subcategorias emergentes bem como de indicadores a utilizar. A informação analisada foi extraída através de um “query” que permitiu estudar individualmente cada uma das categorias consideradas. Estas subcategorias foram refinadas para constituir a grelha de codificação final com três níveis (dimensões, categorias e subcategorias) a ser aplicada às transcrições de todos os textos recolhidos, tendo sido implementada uma estrutura hierárquica de forma que cada nível superior de categorização incorpore a informação referente às categorias inferiores.

Na figura seguinte (figura 2) apresentam-se as categorias definidas para as três dimensões em estudo: crenças, saberes e práticas.

Figura 2 – Dimensões e categorias em estudo

Dimensões	Categorias
Crenças	Escola Liderança Currículo Professor Aluno Sucesso escolar
Saberes	Saberes essenciais
Práticas	Flexibilidade curricular Planificação Organização e gestão da sala de aula Avaliação das aprendizagens dos alunos Reflexão profissional

Todas estas categorias foram definidas tendo em conta, conforme já referido, as opções teóricas seguidas e os dados recolhidos e analisados. No seguimento do estudo todas as categorias foram reformuladas e aprimoradas em função dos novos dados obtidos e resultado do processo normal e dinâmico da investigação.

Apresenta-se, em seguida, o quadro de análise relativo a cada categoria. Na figura 3 descrevem-se as subcategorias e respetivos indicadores relativos às crenças dos professores face à escola (Pajares, 1992), às suas relações privilegiadas (Rokeach, 1968), ao professor e ao aluno (Valdés, Urías, & Montoya, 2010).

A categoria escola engloba assim as seguintes subcategorias: funções da escola; organização da escola; relevância da escola; relação escola-família; e relação escola-comunidade.

Figura 3 – Categoria escola

Subcategoria	Indicadores
Funções da escola	Função formativa (aprendizagem/formação, transmissão de conhecimentos/desenvolvimento de competências) Função socioafetiva Função compensatória
Organização da escola	Componente institucional (abertura, ...) Componente burocrática Componente relacional (relação interpessoal e interpares)
Relevância da escola	Valor pessoal/societal Valor prospetivo (projeção de futuro)

Relação escola-família	Tipologia da relação (de colaboração, de mediação, de distanciamento, de intromissão, ...) Expetativas Constrangimentos
Relação escola-comunidade	Tipologia da relação (colaboração com instituições parceiras, concretização de ações, ...) Expetativas Constrangimentos

Relativamente à subcategoria funções da escola, esta integra os seguintes indicadores, a saber: função formativa (aprendizagem/formação, transmissão de conhecimentos/desenvolvimento de competências); função socioafetiva como elemento-chave da socialização interpares dos alunos e destes com os docentes e orientação compensatória referente às desigualdades sociais. A subcategoria organização da escola remete para a instituição percebida como um sistema aberto, na qual também se evidencia a componente burocrática subjacente a um quadro de orientação formal-legal, sólida e racionalmente articulada, e, por último, a componente relacional (relação interpessoal e interpares), mais fluída e dinâmica dos seus atores principais: os professores e os alunos. Quanto à subcategoria relevância da escola, esta aparece associada à veiculação da dimensão valorativa, traduzida quer do ponto de vista individual quer do ponto de vista societal quer ainda do ponto de vista prospetivo (projeção de futuro).

As relações privilegiadas da escola incluem a interpretação da interação com os diferentes agentes educativos. Nesta destacam-se as subcategorias relação escola-família e relação escola-comunidade. No que se refere a estas subcategorias as unidades de registo remetem para a similitude, a saber: tipologia da relação que ilustra os diferentes padrões relacionais estabelecidos, quer face à família, quer face à comunidade; expetativas focalizadas na forma que depositam nas relações estabelecidas e os constrangimentos percebidos como dificuldades nas dinâmicas relacionais ao sistema organizacional, relativo à pressão burocrática e à diversidade de papéis.

A categoria liderança (figura 4) assume a capacidade de alguém, de forma ética e positiva, influenciar, motivar e guiar um grupo de pessoas para que contribuam voluntariamente, e com entusiasmo, no sentido de se alcançarem os objetivos da equipa e da organização. Neste estudo consideram-se como líderes todos aqueles que na escola exercem cargos com possibilidade de influenciar e motivar os outros, como os diretores de agrupamento de escola, os coordenadores de departamento curricular e os diretores/titulares de turma/grupo.

Figura 4 – Categoria liderança

Subcategorias	Indicadores
Papel do Diretor de agrupamento de escola	Gestão da escola (administrativa, pedagógica) Dinamização da comunidade educativa Mediação de (inter)ações Constrangimentos no desempenho do cargo
Papel do Coordenador de departamento curricular	Mediação da comunicação entre os órgãos de gestão e os professores Articulação curricular e pedagógica Promoção de práticas colaborativas Supervisão/avaliação da atividade docente Constrangimentos no desempenho do cargo
Papel do Diretor/Titular de turma/grupo	Mediação do processo de ensino e aprendizagem Relação/comunicação com os pais (interlocutor) Mediação de conflitos e problemas Constrangimentos no desempenho do cargo

Incluem-se nesta categoria as seguintes subcategorias: o papel do Diretor de agrupamento de escola; o papel do Coordenador de departamento curricular; e o papel do Diretor/Titular de turma/grupo. Na primeira subcategoria, que se refere ao Diretor de escola entende-se a forma como é vista a ação do Diretor, o modelo de gestão assumido, o tipo de funções que lhe estão associadas, bem como os constrangimentos que se observam no desempenho do cargo. Quanto ao papel do Coordenador de departamento curricular consideram-se as funções que este desempenha, a forma como medeia a comunicação entre os órgãos de gestão e os professores, o seu papel na articulação curricular e pedagógica, as práticas colaborativas e a supervisão/avaliação da atividade docente que promove, bem como os constrangimentos no desempenho do cargo. Na subcategoria que reflete o papel do Diretor de turma, considera-se a sua ação na mediação do processo de ensino e aprendizagem, na relação/comunicação, enquanto interlocutor com os pais, na mediação dos conflitos e problemas emergentes na turma, mas também os constrangimentos que se observam no desempenho do cargo.

A figura 5 apresenta a categoria currículo. Esta categoria refere-se à visão dos professores sobre o que acreditam ser o currículo. Inclui as subcategorias: significados de currículo e gestão do currículo.

Figura 5 – Categoria currículo

Subcategoria	Indicadores
Significados de currículo	Conhecimento/aprendizagem/experiência Currículo e escola como sinónimos Conotação política Utopia/idealista

Gestão do currículo	Papel do professor Flexibilidade curricular Potencialidades Limitações
---------------------	---

Relativamente à categoria professor esta remete para as particularidades de ser professor (figura 6).

**Figura 6 – Categoria professor**

Subcategoria	Indicadores
Características do professor	Pessoais (altruísmo, afetividade, responsabilidade social, ética) Profissionais (ligação ao processo de ensino e aprendizagem, pedagógica) Relacionais (interação/relação com os alunos, relação com os pares)
Satisfação profissional	Reconhecimento social (estatuto, carreira, valorização da profissão, salários, horários) Realização pessoal/relacional Sistema organizacional (pressão burocrática, diversidade de papéis...)

Esta categoria tem como subcategorias as características do professor, cujos indicadores são considerados como sendo: de índole pessoal; de índole profissional, intimamente relacionado com os processos de ensino e aprendizagem e de índole relacional, pois incidem sobre as interações desenvolvidas com os alunos e com os pares. Quanto à subcategoria satisfação profissional os respetivos indicadores incidem sobre o reconhecimento social respeitante ao estatuto, à carreira, à valorização da profissão, ao salário e ao horário, mas também sobre a realização pessoal de ser professor e o sistema organizacional.

**Figura 7 – Categoria aluno**

Subcategorias	Indicadores
Características do aluno	Comportamentais Socioemocionais
Relação com a aprendizagem	Condições intrínsecas à aprendizagem Competências a desenvolver Reconhecimento dos direitos das crianças

Na subcategoria relação com a aprendizagem destacam-se os seguintes indicadores: o elencar de condições intrínsecas à aprendizagem; as competências a desenvolver pelos alunos e o reconhecimento dos direitos das crianças.

A figura 8 diz respeito à categoria sucesso escolar e remete para o que os professores acreditam ser o sucesso escolar. Inclui as subcategorias: significados de sucesso escolar e promoção do sucesso.

**Figura 8 – Categoria sucesso escolar**

Subcategorias	Indicadores
Significado de sucesso	Associação às classificações/sucesso académico Associação ao sucesso pessoal Relação com o abandono escolar Relatividade do significado
Promoção do sucesso	Fatores de sucesso (centrados no aluno, no professor, nas famílias, socioculturais) Tipos de estratégias (individualização do ensino, dar mais tempo para a realização das tarefas, adequação curricular) Constrangimentos/limitações à sua promoção

A subcategoria respeitante aos significados de sucesso escolar refere-se à multiplicidade de sentidos do conceito e compreende os seguintes indicadores: associação às classificações/sucesso académico; associação ao sucesso pessoal; relação com o abandono escolar e relatividade do significado. Na subcategoria promoção do sucesso podem perceber-se os elementos que influenciam o sucesso e as práticas/dinâmicas/métodos e técnicas que o propiciam, incluindo os seguintes indicadores: fatores de sucesso (centrados no aluno, no professor e nas famílias, e socioculturais); tipos de estratégias (individualização do ensino, dar mais tempo para a realização das tarefas, adequação curricular); e constrangimentos/limitações à promoção do sucesso.

Na dimensão saberes identifica-se uma única categoria: saberes essenciais (figura 9). Esta integra a multidimensionalidade dos saberes que o professor/educador assume no desempenho da profissão. Integra a visão da pluralidade dos saberes dos docentes associada à sua natureza e origens, aos diversos contextos onde a aprendizagem profissional ocorre e às relações necessárias para esses saberes. Engloba ainda os conhecimentos relacionados com as dinâmicas sociais atuais, que reclamam da parte do professor/educador, o saber educar para o desenvolvimento e a cidadania global.

**Figura 9 – Categoria saberes essenciais**

Subcategorias	Indicadores
Profissionais e pessoais	Saber sobre o conteúdo Saber sobre o contexto Saber sobre os alunos Saber pedagógico Saber ser (valores, princípios) Saber estar (atitudes, saberes comunicacionais e relacionais)

Natureza do saber	Contextos formais/estruturados Contextos profissionais Contextos informais
Saber educar para o desenvolvimento e cidadania global	Educar para a participação e cidadania Educar para os desafios globais

A subcategoria saberes profissionais e pessoais, elenca os diferentes saberes que integram o conhecimento do professor, tanto na dimensão pessoal como na profissional. Incluem-se nesta subcategoria os indicadores relativos ao saber sobre o conteúdo, saber sobre o contexto, saber sobre os alunos, saber pedagógico, saber ser (valores, princípios), bem como o saber estar (atitudes, saberes comunicacionais e relacionais). Na subcategoria natureza do saber explicitam-se a origem e os contextos em que se desenrola a aprendizagem profissional, seja de índole formal, profissional ou informal. No que diz respeito à subcategoria saber educar para o desenvolvimento e cidadania global, incide-se sobre os indicadores que enfocam o educar para a participação e cidadania e o educar para os desafios globais.

A dimensão Práticas incide sobre a prática letiva, considerando o relevo que esta assume na prática profissional dos professores. Para tratamento e análise da informação relativa a esta dimensão foram consideradas cinco categorias que remetem para componentes fundamentais da prática letiva: flexibilidade curricular; planificação; gestão e organização da sala de aula; avaliação; e reflexão.

No que diz respeito à categoria da flexibilidade curricular, a figura 10 mostra as subcategorias e indicadores elencados.

**Figura 10 – Categoria flexibilidade curricular**

Categoria	Indicadores
Princípios de operacionalização	Entendimento da flexibilidade Objetivos a promover
Desenvolvimento da flexibilidade curricular	Dinâmicas de implementação (projetos interdisciplinares, novas ofertas formativas, gestão da carga horária, iniciativas/eventos interdepartamentais, colaboração) Intervenientes no processo Potencialidades (pessoais, prática letiva, dinâmica da escola) Constrangimentos (dificuldades de concretização, tempo, espaço, disponibilidade, ...)

Esta categoria refere-se a iniciativas, projetos e atividades promovidas com vista à gestão do currículo e à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a reforçar a aprendizagem e promover o sucesso de todos os alunos, conforme o previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A

categoria inclui duas subcategorias. A primeira denomina-se princípios de operacionalização e refere-se tanto ao modo como essa medida é entendida como a princípios em que se apoia, integrando os seguintes indicadores: entendimento da flexibilidade e objetivos a promover. A segunda subcategoria designa-se desenvolvimento da flexibilidade curricular e remete para aspetos relativos às dinâmicas de intervenção e percurso promovido, aos intervenientes, bem como ao modo como o processo de flexibilidade é percebido. Integra os seguintes indicadores: dinâmicas de implementação (projetos interdisciplinares, novas ofertas formativas, gestão da carga horária, iniciativas/eventos interdepartamentais, colaboração); intervenientes no processo; potencialidades (pessoais, prática letiva, dinâmica da escola); constrangimentos (dificuldades de concretização, tempo, espaço, disponibilidade, ...).

Na categoria planificação explicitam-se as subcategorias e indicadores (figura 11).

**Figura 11 – Categoria planificação**

Subcategorias	Indicadores
Princípios de operacionalização	Objetivos a promover Modalidades de planificação/Níveis de planificação (escola, turma,...) Foco da planificação (contexto, alunos, ...)
Processo de planificação	Organização do trabalho dos professores Recursos utilizados Periodicidade da realização Intervenientes (alunos, professores de outras áreas...) Potencialidades (pessoais, prática letiva, dinâmica da escola) Constrangimentos (dificuldades de concretização, tempo, espaço, disponibilidade, ...)

A categoria planificação diz respeito a decisões tomadas pelos professores, antes e durante a ação, para organizar e contextualizar a atividade letiva e inclui duas subcategorias: princípios de operacionalização e processo de planificação. A subcategoria princípios de operacionalização relaciona-se com os objetivos que orientam a planificação, o modo como se concretiza e os aspetos tomados em consideração, integrando três indicadores: objetivos a promover; modalidades de planificação, considerando os vários níveis de abrangência que esta pode integrar; foco da planificação. A subcategoria processo de planificação refere-se a ações e recursos a que recorrem os professores para organizarem a atividade letiva, a periodicidade com que planificam, os intervenientes nesse processo e o modo este é percecionado. Nesta subcategoria surgem um conjunto de seis indicadores: organização do trabalho dos professores; recursos utilizados; periodicidade da realização; intervenientes (alunos, professores de outras áreas...); potencialidades (pes-

soais, prática letiva, dinâmica da escola) e constrangimentos (dificuldades de concretização, tempo, espaço, disponibilidade, ...).

A categoria organização e gestão de sala de aula (figura 12) diz respeito à forma como os professores gerem a sua sala, as atividades e o grupo de alunos. Relaciona-se diretamente com opções que o professor toma em relação a diferentes situações que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Engloba duas subcategorias: estratégias de ensino e aprendizagem; disciplina/indisciplina.

Figura 12 – Categoria organização e gestão da sala de aula

Subcategorias	Indicadores
Estratégias de ensino e aprendizagem	Critérios de seleção Tipologia (consolidação...) Organização do trabalho dos alunos Contexto de realização Interação promovida (relação e comunicação) Recursos utilizados
Disciplina/indisciplina	Entendimento do conceito (constatação, ou não, da existência) Fatores envolvidos/causas Processos de gestão da (in)disciplina

No que diz respeito à subcategoria estratégias de ensino e aprendizagem, procurou-se saber que ações orientam o processo de ensino e como se organiza o ambiente educativo. Foram considerados para esta subcategoria um total de seis indicadores, a saber: critérios de seleção; tipologia (consolidação, ...); organização do trabalho dos alunos; contexto de realização; interação promovida (relação e comunicação) e recursos utilizados. Através destes dados pretende-se também perceber a forma como os professores entrevistados organizam e gerem o processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à subcategoria disciplina/indisciplina, para além de se tentar perceber qual a ideia que os professores têm sobre o assunto, importa também entender como se processa a gestão disciplinar em contexto. Neste sentido, incluíram-se os seguintes indicadores: entendimento do conceito (constatação (ou não) da existência); fatores envolvidos/causas e processos de gestão da (in)disciplina.

A figura 13 apresenta a categoria avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta categoria pretende perceber como os professores concretizam o processo de avaliação.

Figura 13 – Categoria avaliação das aprendizagens dos alunos

Subcategorias	Indicadores
Princípios de operacionalização	Entendimento do processo Objetivos/funções Componentes consideradas Modalidades contempladas
Processo de avaliação	CrITÉrios de avaliação Meios/instrumentos Intervenientes Potencialidades/contributos (pessoais, prática letiva dinâmica da escola) Constrangimentos/dificuldades (tempo, espaço, disponibilidade, ...)

Na categoria avaliação das aprendizagens dos alunos foram criadas duas subcategorias. Na designada por princípios de operacionalização foram incluídos os fundamentos a que os professores atendem no desenrolar do processo de avaliação, concretamente o seu entendimento sobre este, bem como os objetivos/funções, componentes e modalidades que lhe atribuem. Na segunda, processo de avaliação, foram considerados aspetos ligados à concretização deste, nomeadamente os critérios de avaliação considerados, os meios/instrumentos utilizados e os intervenientes, bem como as potencialidades/contributos (pessoais, prática letiva, dinâmica da escola) e os constrangimentos/dificuldades (tempo, espaço, disponibilidade, entre outros) à sua concretização.

A figura 14 apresenta as subcategorias e indicadores da categoria reflexão profissional.

Figura 14 – Categoria reflexão profissional

Subcategorias	Indicadores
Processo de reflexão	Organização dos professores (com quem é realizada: individualmente, em grupo, ...) Modos de concretização (informalmente, formalmente, registando, pensando, falando com colegas, ...) Periodicidade de realização (com que é realizada: sistematicamente, ocasionalmente, ...) Potencialidades (contributos proporcionados: pessoais, prática letiva, dinâmica da escola) Constrangimentos (dificuldades de realização: tempo, espaço, disponibilidade, ...)
Objeto da reflexão	Conteúdo da reflexão (sobre o que reflete: alunos, processo de ensino e aprendizagem) Profundidade da reflexão (análise que efetua sobre o que reflete: recorda/descreve, interpreta, fundamenta)

Na categoria reflexão profissional foram igualmente criadas duas subcategorias. Na primeira determinou-se, sobretudo, incluir tudo o que surgiu ligado à concretização do processo, daí a sua designação: processo de reflexão. Para tal, considerou-se essencial incluir a organização dos professores, ou seja, responder à questão: Com quem é realizada: individualmente, em grupo?; os modos de concretização: é realizada informalmente, formalmente, registando, pensando, falando com colegas?; e a periodicidade de realização: é realizada: sistematicamente, ocasionalmente? Igualmente foram incluídos nesta subcategoria as potencialidades e constrangimentos à realização deste processo, respetivamente: quais os contributos proporcionados: pessoais, prática letiva, dinâmica da escola e quais as dificuldades de realização: tempo, espaço, disponibilidade. Na segunda, objeto da reflexão, foi considerado o conteúdo e a profundidade da reflexão, de forma a, respetivamente, dar resposta a sobre o que reflete o professor: alunos, processo de ensino e aprendizagem e que análise efetua sobre aquilo em que reflete: recorda/descreve, interpreta, fundamenta.

Quanto à análise dos dados do inquérito por questionário, é de referir que as respostas às questões fechadas e de escolha múltipla tiveram um tratamento percentual, recorrendo ao software NVivo. Os dados obtidos através das questões abertas foram transformados em “nuvens de palavras” que, de acordo com Felix, Franconeri e Bertini (2018), são representações gráficas de frequência de ocorrência de termos, ou conceitos, que constituem hoje uma forma apelativa de resumir informação textual. Trata-se de “representações visuais de conjuntos de palavras, [...] selecionadas de acordo com uma determinada lógica e nas quais se utilizam atributos do texto tais como, tamanho, cor ou peso visual para representar características dos termos associados” (Rivadeneira, Gruen, Muller, & Millen, 2007, p. 995). Começaram a ser utilizadas na pesquisa académica a partir do final da primeira década deste século (John, Marbach, Lohman, Heimerl, & Ertl, 2018) e, neste estudo, constituem-se como forma privilegiada de estruturar parte da informação recolhida, nomeadamente a que diz respeito à voz dos professores e à análise da informação documental recolhida junto dos diferentes agrupamentos. As palavras acrescentam clareza e transparência na comunicação de ideias, revelando padrões interessantes. A partir da análise das respostas foi possível perceber as perceções, experiência e representações dos respondentes acerca das dimensões em estudo.

Ao longo da análise todos os discursos inseridos foram indexados de acordo com a sua proveniência, de forma a permitir o posterior cruzamento de dados. Este cruzamento, ou triangulação dos dados, afigura-se como essencial para a credibilidade do estudo, pois permite uma maior fiabilidade. A triangulação de dados foi feita a partir dos diferentes instrumentos de recolha utilizados, possibilitando uma imagem mais fidedigna e um entendimento mais

completo da realidade. A triangulação, como referem Denzin e Lincoln (2013), “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão” (p. 9). O programa NVivo facilitou esta tarefa “na medida em que possibilitou o cruzamento de categorias e novas formas de o investigador ‘questionar’ os dados e conseguir uma análise mais profunda e profícua” (Coutinho, 2020, p.222).

## Metodologia de investigação: síntese

---

O estudo adota uma perspetiva metodológica de natureza qualitativa na qual se recorre à articulação de abordagens de recolha e análise de dados de carácter qualitativo e quantitativo, com recurso a técnicas diversas de recolha de informação. Esta opção metodológica permitiu uma compreensão aprofundada das problemáticas em estudo, salvaguardando as questões éticas inerentes ao processo de investigação, bem como a estreita articulação com a CIM-TTM e os agrupamentos de escolas. Para a recolha de dados foram elaborados os seguintes instrumentos: guiões de entrevistas semiestruturadas, dirigidas ao Diretor de agrupamento de escolas (individuais) e aos coordenadores de departamento curricular (em grupo); guião de *focus group* dirigido aos diretores/titulares de turma/grupo; formulário de questionário, disponibilizado para preenchimento online, para todos os professores dos respetivos agrupamentos de escolas. Os instrumentos foram validados por especialistas e, em relação ao questionário procedeu-se também à realização de pré-teste. Considerou-se a *voz das lideranças*, incidindo os dados recolhidos em mais de 50% dos órgãos dos agrupamentos, através das entrevistas e do *focus group*, e a voz dos professores, contando com a participação de 406, mediante as respostas aos questionários.

No tratamento dos dados do estudo procedeu-se à análise de conteúdo do corpus constituído pela totalidade dos dados dos inquiridos por entrevista, do *focus group* e das questões abertas no questionário. Procedeu-se à análise quantitativa dos dados recolhidos nas outras questões dos questionários. Para a análise documental recorreu-se a documentos disponibilizados pelos agrupamentos de escolas que integram o estudo. A análise dos dados recolhidos foi efetuada com recurso ao software de análise qualitativa e quantitativa NVivo. Definiram-se categorias para as três dimensões em estudo: crenças, saberes e práticas. Na dimensão crenças incluem-se as categorias: escola; liderança; currículo; professor; aluno; sucesso escolar. A dimensão saberes coincide com a categoria saberes essenciais. Na dimensão práticas inserem-se as categorias: flexibilidade curricular; planificação; organização e gestão da sala de aula; avaliação das aprendizagens dos alunos; reflexão profissional. A triangulação dos dados permitiu uma compreensão aprofundada das dimensões em estudo.

## 4 RESULTADOS: A VOZ DAS LIDERANÇAS

Neste ponto expõem-se os resultados dos dados referentes às entrevistas e *focus group*, realizados às lideranças: diretores, coordenadores de departamento curricular e dos diretores de turma e titulares de turma/grupo, dos agrupamentos de escola dos municípios que integram a CIM-TTM. Encontra-se organizado de acordo com as dimensões de análise (crenças, saberes e práticas).

### 4.1 Crenças

A apresentação e análise dos resultados seguem as categorias definidas: Escola, Lideranças, Currículo, Professor, Aluno e Sucesso escolar.

#### 4.1.1 Escola

A categoria Escola engloba as subcategorias: Funções da escola; Organização da escola, Relevância da escola, Relação escola-família e Relação escola-comunidade.

Quanto à subcategoria *Funções da escola*, os discursos dos participantes evidenciam o seu papel na formação dos alunos, considerando-a como “um local de aprendizagem e conhecimento” (A08D) mas também “de aprendizagens muito específicas e desenvolvimento de competências particulares a desenvolver” (A06Dt). É considerada, igualmente, como um espaço onde os alunos têm a oportunidade de aprender e de crescer “a nível intelectual e moral” (A07CT). A sua função “de formação e educação” (A05D) revela que a escola é uma “instituição por excelência” (A11D), na construção do saber. Adicionalmente, acentua-se também o foco no “saber que tipo de alunos é que temos na escola e responder àqueles alunos, são aqueles que temos e não são outros” (A10CT). Evidencia-se de forma expressiva que “não se ensina de igual forma para todos” (A10CT) e que a escola cumpre um papel fundamental “na garantia da equidade” (A05D). Por conseguinte, a preocupação coloca-se nos alunos adquirirem as aprendizagens essenciais, “que cheguem ao final do ciclo e que adquiram determinadas competências, determinadas capacidades” (A11CT), ou seja “preparar os alunos para resolver problemas futuramente” (A02D). Constata-se, assim, que a escola deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências transversais que lhes permitam intervir como pessoas e como profissionais na sociedade em constante evolução e agir na imprevisibilidade. Complementarmente, os discursos aludem a outras funções da escola, nomeadamente a função socioafetiva e valorativa. Neste caso refere-se que:

A escola é essencialmente relações. Relações humanas, uma vez que estamos diariamente a tratar com pessoas, com crianças, com as suas crenças e saberes, com as suas vivências também, e também com os seus problemas, obviamente. A escola é essencialmente feita de afetos, principalmente afetos (A05D).

De facto, a escola é condicionada por um cunho eminentemente socioemocional e comunicativo, que deve pautar-se pela primazia da reciprocidade e do respeito mútuo, (Novo, & Prada, 2015; Piaget, 1984), de acordo com os princípios de uma convivência ética que permite a ampliação e inserção dos alunos como cidadãos e, protagonistas da história e da sociedade (Vygotsky, 1991).

Importa ainda salientar, apesar de em menor expressão, a função compensatória. Neste caso procura-se que a educação escolar funcione como um suporte, no sentido de “encaminhar [os alunos] para os trajetos que eles podem percorrer de um modo mais eficiente” (A11CT), dado que a “escola tem outro conjunto de nuances” (A10CT), nomeadamente a “assistencial” (A10CT) e “obrigatoriamente uma função social” (A10CT). Denota-se, nestes trechos, a perceção de duas conexões complementares face à escola: uma mais associada à ideia da função de escolarização e, outra mais direcionada para as funções socioafetivas e valorativas dos alunos.

No respeitante à *Organização da escola*, observa-se a clarificação de uma outra dimensão relevante: a escola, enquanto componente institucional, alicerça-se numa visão sistémica e define-se como uma organização aberta ao mundo exterior, que reconhece a existência de subsistemas internos e subsistemas externos, mas que os percebe como um conjunto de partes interdependentes de um todo, para atingir os objetivos (Canavarro, 2000). Como se assinala, “a escola não é o edifício, é o conjunto de todos os intervenientes e os intervenientes são muitos e a comunidade em geral, a comunidade educativa em geral” (A04Dt). Naturalmente, como sistema aberto, “a escola é algo que vai evoluindo e mudando” (A05D).

Contudo, é, paralelamente, interpretada como uma organização burocrática, pois “tem determinadas diretrizes a cumprir, umas normas a seguir e uns objetivos mais direcionados” (A11D), “tem que dar resposta a muitas coisas, a muitas solicitações, a muitos problemas (...) de toda a ordem, [nomeadamente] os burocráticos que a nossa tutela nos impõe” (A08CT). Na verdade, “as escolas funcionam numa cadeia, não numa cadeia de independência, mas uma cadeia de dependência” (A10CT); e “a tutela não abre mão daquilo que é a parte curricular, não abre mão do que é a gestão curricular, a gestão daquilo que tem a ver com o funcionamento da escola” (A10CT).

De um modo geral é também referido que “os problemas que hoje a escola tem são os problemas que tinha” (A07CT). Partindo destas crenças, re-

lembra-se que Formosinho (1999), citado em Machado e Formosinho (2012), assinala que no modelo burocrático, “a escola não tem autonomia (científica, curricular, organizativa, financeira ou administrativa), pois é um serviço dirigido pelos Serviços centrais através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções diretas, pelo que a sua direção se encontra fora dela” (p. 32). Este modelo de organização apresenta algumas debilidades, presentes nos discursos dos participantes, quando referem que “um dos problemas da escola é mais a expectativa do aluno e [seu] anacronismo, [pois] a escola está um pouco anacrónica em relação ao que os miúdos precisam de saber para uma futura integração profissional” (A04D), dado que “as salas são as mesmas, as cadeiras são as mesmas que eram há 30 anos, (...) o quadro ainda consegue ser o mesmo [dando] a ideia que as aulas se mantêm como há 30 anos atrás” (A03D). Neste contexto, segundo Costa (1996), algumas características “do modelo taylorista ainda persistem nas escolas, a saber: uniformidade curricular; agrupamentos rígidos de alunos; posicionamento insular dos professores; metodologias dirigidas para o ensino coletivo; uniformidade na organização dos espaços educativos; uniformidade de horários; disciplina formal e direção unipessoal” (pp. 31-34).

No âmbito da *Relevância da escola* evidencia-se o seu valor pessoal, dado que a “escola para mim é tudo” (A06D); “a escola é a nossa segunda casa” (A10Dt). Com efeito, o valor societal é expresso, não só de uma forma personalizada, como revela o seguinte discurso:

já tive várias visões da escola. Tive uma visão incutida pelos meus pais que viam na escola um futuro e percebi que a escola era uma oportunidade, era uma alavanca, que era uma janela que eu poderia aproveitar para sair da situação que vivia (A01D);

mas também como “algo de fundamental na nossa sociedade e que importa, de facto, defender e desenvolver” (A04D); pois é “precisamente a resposta para todos os desafios com que a sociedade se depara” (A10D); sendo “a base de tudo, embora não seja muitas vezes reconhecida como tal” (A06CT). Ruivo (2006, citado em Simões, 2014), a este propósito alerta para o facto de que “a escola é um bem não negociável” (p.62).

É, igualmente, importante saber que a compreensão do seu valor prospetivo integra o discurso dos professores: “a escola é uma etapa fundamental na formação de qualquer cidadão” (A04D); é “a base de formação para a sociedade” (A04CT); sendo “elemento estruturante na formação das gerações” (A11D), no sentido de serem “melhores cidadãos, melhores seres humanos, melhores adultos, melhores pessoas” (A09D). Poder-se-á, assim, concluir, de acordo com Hutmacher (1992), que “a escola é uma organização especial” (p. 58), cujo significado e ação se deverão traduzir na garantia do exercício de uma plena cidadania.

Na subcategoria *Relação Escola-família* observa-se uma diversidade de crenças face à relação estabelecida entre estes dois contextos educativos. Os discursos dos participantes explicitam que a relação dos pais com a escola se vai alterando de acordo com o nível de ensino do aluno, pois “enquanto no pré-escolar, 1.º ciclo e início do 2.º ciclo, os pais são muito presentes, estão cá, dão sugestões, trabalham, vêm cá, a partir do 7.º ano começam a afastar-se um pouco e no secundário afastam-se completamente” (A05D). Torna-se evidente a diminuição do contacto da família com a escola, à medida que se progride nos níveis de escolaridade, sendo este um aspeto que pode ser entendido como consequência da crescente autonomia do aluno.

No entanto, a relação entre a escola e a família surge associada a uma relação positiva, colaborativa, contendo, em si mesma, a ideia de um processo qualificado “boa relação com a família” (A07Dt);

uma forte ligação às famílias, nomeadamente nestes dois momentos de exposição pública dos trabalhos, os pais são sempre envolvidos e convidados a vir à escola e a ver os trabalhos e, muitas vezes até para grande surpresa dos encarregados de educação, que muitas vezes nem estavam a par (A04D).

É particularizado que, “na relação pedagógica propriamente dita, professores e encarregado de educação, acontece uma situação semelhante, há turmas em que os pais têm uma atitude cooperante muito acentuada” (A11CT). Apesar da positividade da relação, coloca-se a tónica numa relação de distanciamento em que:

muitos pais se demitem da função de educadores, completamente. Chegam à escola, deixam-nos e acabou. Temos pais que não aparecem o ano inteiro e cada vez se interessam menos. Por exemplo, nós vemos quando os colegas fazem a reunião de entrega de notas aparecem 1, 2, 3 pais numa turma de 20 (A06CT).

Davies (1989) utiliza a expressão “os pais difíceis de alcançar”, e cuja presença os professores requerem, para designar aqueles que não comparecem na escola, nas reuniões. Saliente-se, porém, a necessidade imperiosa de atender às estratégias utilizadas na relação com estes, porque ao se determinar as diretrizes e a condução da relação, acaba por não se (re)conhecer as diferentes perspetivas relacionais dos pais face à mesma (Bento, Mendes, & Pacheco, 2016; Davies, 1989; Macedo, 2018; Marques, 1989; Novo, & Prada, 2016).

Convém ter presente que, subjacente ao distanciamento identificado, podem estar múltiplas condicionantes, nomeadamente o desfasamento dos horários de trabalho dos pais com os horários escolares; as más experiências que alguns membros das famílias vivenciaram no seu percurso escolar; a

convocação dos professores centrada em atividades nas quais os pais assumem um papel passivo; e o acesso a informações escassas e desinteressantes (Loureiro, 2017).

Além das tipologias relacionais supracitadas, observam-se referências a uma relação que poderá ser percebida como intrusiva: “temos pais muito interessados, mas não é no sentido positivo, digamos assim. São muito interessados porque se querem intrometer demasiado, inclusive na aula do próprio professor” (A06CT) e, conseqüentemente, “aquela distância que por vezes deveria haver respeito... acho que se está a perder. Há ali uma invasão de campos, que não é deles e, neste momento é a realidade, é uma das grandes dificuldades. Todos os dias verificamos isso” (A08CT).

Relativamente às expectativas face à relação escola-família, evidencia-se a crença da exigência de uma certa educabilidade, considerada como sendo adaptativa e adequada à escola (Perrenoud, 2001), “os miúdos deveriam desenvolver em casa, competências socioemocionais” (A06Dt) e, “por mais regulas que eles sejam, se trouxerem regras de casa, se tiverem educação eles cumprem” (A06CT); pois “quanto melhor for a imagem que a família tem da escola, melhor é o sucesso do aluno” (A04CT). Para Troutot e Montandon (1988), as práticas relacionais mais conscientes e mais benéficas passam impreterivelmente pelo professor, devendo a escola oferecer uma maior variedade de estratégias, dado que também as diferentes expectativas dos pais face à escola induzem a modos de relacionamento diferenciados.

No sentido de a escola complementar o papel da família, providencia-se o apoio de técnicos exteriores, para a habilitação e educação de alunos, nomeadamente o “PIICIE tem ajudado bastante a equipa multidisciplinar que tem um trabalho com os pais na escola, e os meninos estejam controlados” (A01D). Acresce referir que “os que não são tão aplicados, suponho eu, que também não tenham o apoio familiar e muitas vezes não têm culpa” (A07Dt), na realidade “quando os elos se começam a desfazer, então a família não tem ligação com a escola, a escola não tem ligação com a família, a criança não tem família (entre aspas), então a escola também fica desleixada” (A03D).

Quanto aos constrangimentos da relação da escola com a família, estes incidem em duas vertentes distintas: a primeira versa sobre um olhar introspectivo relativo à postura da escola, e a segunda recai sobre a família dos alunos. Relativamente à primeira, os enunciados elucidam sobre o reconhecimento de uma historicidade da relação escola-família (Davies, 1989; Macedo, 2018; Novo, & Prada, 2016), que necessita de ser (re)construída, para ambos desenvolverem uma relação igualitária e complementar:

a relação escola-família não está a funcionar como deveria. Sinto que os pais e encarregados de educação estão às vezes alheados do processo, estão demasiado distantes do percurso, do desempenho dos seus edu-

candos e sinto que não há uma efetiva comunicação entre a escola e a família. Quer dizer, penso que se tem resumido muito naqueles aspetos de comunicar excesso de faltas, participações disciplinares, as notas no final de cada período ou no início do período seguinte e pouco mais (A11CT).

Relativamente à segunda, apresenta-se uma apreciação negativa sobre o facto de a escola ter vindo a ocupar espaços que até então eram da exclusividade da família, como é referido: “cada vez mais os pais nos responsabilizam por determinados comportamentos, atitudes que seriam da responsabilidade dos pais e que, gradualmente vão transferindo para nós, professores (A06CT)”. A análise dos dados permitiu também destacar que

as famílias hoje não estão preparadas para tomar conta da educação, nem das aprendizagens dos nossos alunos. E da transmissão desses valores, que são inerentes ao ser humano, é a escola que tem de os transmitir. Ora a escola muitas vezes não tem hipótese para poder transmitir [todos] esses valores (A03D).

Este facto poderá ser entendido no sentido de que os pais não estão à altura da sua função de educadores (Simões, 2013) ou, no sentido de “parentalização” (Loureiro, 2017) ou ainda que existem famílias que delegam na escola e nos professores a educação dos seus filhos, porque depositam plena confiança naqueles, limitando a orientação dos seus educandos à distância. Para Troutot e Montandon (1988), há também famílias que aumentam o seu distanciamento porque se sentem impotentes face ao sistema educativo e à escola.

Porém, apesar destas crenças, reconhece-se o papel da escola na assunção de partilha de responsabilidades. Segundo os professores, “algumas das meninas não querem ir para casa porque se sentem muito mais confortáveis na escola não só para aprender, mas também porque encontram harmonia e carinho, e encontram conforto em várias partes do seu dia” (A08Dt), e é nesse sentido que,

a partir do momento em que há uma escolaridade obrigatória, a escola deve percecionar, digamos assim, dessa ausência de valores e deve substituir a outra célula fundamental da sociedade que é a família para transmitir esses mesmos valores. A escola não pode ser uma instituição de debitar currículo. A escola é uma instituição de formação no seu todo (A06CT).

Convém assinalar que a relação escola-família é uma relação entre culturas e, essa relação quando é próxima, origina situações de continuidade cultural e social. Quando é distante, naturalmente, suscita situações de afastamento (Silva, 2003), induzindo muitos docentes a interpretar erroneamente como desinteresse pelo processo de escolarização dos filhos (Silva, 2007).

Outro constrangimento percebido prende-se com a Associação de Pais, dado que “uma boa associação de pais só pode ser boa se tiver muitos só-

cios, se tiver muita mobilização, muita participação – é algo que no nosso país, no contexto atual, não vai existindo” (A11CT) e, além disso, “é uma dificuldade dos diabos constituir uma Associação de Pais. E muitas vezes quando se constitui, devia ser algo de iniciativa própria, espontânea, e não acontece” (A06CT), apesar de “todo o esforço feito pelo Ministério da Educação ao longo das sucessivas reformas no sentido de dar voz aos encarregados de educação” (A06CT).

A Associação de Pais não pode ser interpretada como uma organização burocrática, mas antes como um ato político, na aceção de uma dimensão cívica ao serviço de toda a comunidade educativa e, conseqüentemente, à defesa de interesses coletivos e não individuais (Gonçalves, 2015; Silva, 2007).

Ressalta ainda o constrangimento relativo ao período de tempo que os alunos permanecem no espaço escolar. Estes “passam mais tempo na escola do que propriamente em casa” (A10Dt), uma vez que “os pais para trabalhar precisam de ter os filhos na escola” (A10DT);

hoje cada vez mais as crianças saem das suas casas, ou das suas famílias, por volta das 7h30, 8h da manhã e regressam às 6h ou 7 h da tarde, o que significa que mais de um terço do tempo do dia, e da noite, passam-no numa escola (A03D).

Segundo Vale, Castiñeiras e Garrote (2011), paradoxalmente, um importante apoio das famílias é a escola, sendo esta que oferece às crianças tempos extracurriculares enquanto os pais trabalham, ocupando assim um lugar de destaque nos tempos das crianças, jovens e adolescentes.

Acerca da subcategoria *Relação Escola-comunidade*, esta é aqui entendida apenas no âmbito do capital social das redes comunitárias (Batista, 2012). Destaca-se a incidência de expectativas positivas, reconhecendo-se que “a escola tem de ser um espaço completamente aberto, um espaço envolvente que consiga convergir todas as sinergias nomeadamente as locais” (A10D) e, realça-se a sua relevância, uma vez que

a comunidade é importante, claro que é importante, porque nós não podemos trabalhar sozinhos. Tem de haver parcerias em tudo o que fazemos. É importante que estejamos abertos à comunidade, é importante que se estabeleçam parcerias, que essas parcerias sejam efetivas, que não sejam apenas no papel (A05D).

Efetivamente, a escola não só estabelece uma ligação mais intensa com a comunidade, usufruindo dos recursos que esta lhe pode oferecer, como também se constitui, ela própria, como um recurso importante do meio em que se insere (Batista, 2012), observando-se referências de uma maior interação, colaboração e cooperação com diversos organismos e instituições locais, sugerindo-se que ela é

um dos pilares do nosso projeto educativo é precisamente essa ligação à comunidade e isso para nós é importante. Nós sabemos que, enquanto escola, somos um elemento fundamental na comunidade, para a comunidade e, nós trabalhamos para a comunidade. Desenvolvemos trabalhos, muitos, na área cultural, entre outros (A04D).

Neste contexto, a parceria com a comunidade é uma realidade e a escola ganha novos contornos entre ambas, dado que “todos os projetos que são sugeridos por várias instituições nós participamos e estas também participam nas nossas. Eu acho que há uma ligação boa entre a escola e as várias áreas da sociedade” (A04CT); pois “com os nossos parceiros locais, fazemos muita parceria em várias coisas. Tudo o que nos propõem e nós podemos abraçar, abraçamos” (A07D).

Porém, algumas ponderações são feitas sobre estes processos, dado que são identificados alguns constrangimentos: “às vezes a escola fica sem tempo para ser escola e passa a ser a escola dos outros, a escola dos projetos, dos projetinhos” (A06D). A este respeito, recorda Batista (2012) que a relação com a comunidade poderá não se construir no quadro de um ponto de vista meramente instrumental para a escola.

## Escola: a destacar

---

- o Multiplicidade de olhares.
- o Relação escola – família:
  - a relação dos pais vai-se alterando de acordo com o nível de ensino;
  - relação positiva, mas também de distanciamento e, pontualmente, intrusiva.
- o Pertinência em promover uma efetiva comunicação entre a escola e a família.
- o Expectativas positivas face à comunidade (nos dois sentidos).
- o Organização burocrática, com ressonâncias no quotidiano docente.
- o Conotações complementares das funções da escola:
  - escolarização dos alunos;
  - socioafetiva e valorativa dos alunos: ao serviço de um projeto mais amplo - a educabilidade estruturante e estruturadora dos alunos.

---

### 4.1.2 Lideranças

Na categoria *Liderança* destacam-se três subcategorias, o *Papel do diretor de agrupamento de escolas*, o *Papel dos coordenadores dos departamentos curriculares* e o *Papel dos diretores de turma e titulares de turma/grupo*. No âmbito destas subcategorias existem evidências que permitem destacar as crenças dos participantes em torno das funções do Diretor de agrupamento,

do papel dos que coordenam as atividades educativas em articulação com a liderança de topo (Coordenadores de departamento) e daqueles que medeiam a relação entre os professores, os alunos e as suas famílias (Diretores de turma e Titulares de turma/grupo). Nestas subcategorias, os participantes destacam as funções desempenhadas por cada um destes líderes, o seu grau de relevância na organização, as competências associadas ao desempenho da função, os constrangimentos inerentes, bem como as formas de articulação entre os diversos níveis da gestão.

Na subcategoria *Papel do diretor de agrupamento* considera-se que o “papel de líder (...) é o mais importante num diretor”, uma vez que se ele não tiver essa capacidade, “a sua “figura fica muito empobrecida e por arrasto, pior do que a figura, fica a escola e toda a comunidade” (A10D). Além disso, ele deve ter também “a capacidade de auscultar e quando auscultar não apenas os professores, (...) mas os professores, os alunos e toda a comunidade” (A10D). É, por isso, considerado como “uma figura de referência”, que tem de assumir o “sentido de responsabilidade e o sentido da autoridade” (A03D), explicitando-se que “uma coisa é ser autoridade outra coisa é ser autoritário” (A03D).

Sobre a gestão da escola salienta-se que “as lideranças são fundamentais” para “uma boa dinâmica em qualquer instituição” (A06Dt). Embora se esteja

perante um modelo de gestão que é unipessoal, conforme definido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril é o Diretor que tem uma equipa à sua volta, não é um órgão colegial e, portanto, a responsabilidade para o bem e para o mal está em cima de uma pessoa que é um diretor (A10CT).

Tendo em conta as características do modelo de gestão anterior ao Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio que privilegiava a separação dos ciclos de educação e ensino, quer na lógica organizativa, quer nas infraestruturas e equipamentos, considera-se que a liderança tem “desenvolvido um trabalho muito importante (...) de integração de todas as escolas, de todos os ciclos de ensino, onde todos têm o seu lugar e o direito a emitir as suas opiniões” (A04D). Nesta perspetiva, o modelo de gestão é encarado como integrador, participativo, valorizando todos os ciclos de educação e ensino. A ideia de construção da escola como um todo fica bem evidenciada: “a nossa organização era uma manta de retalhos. Era preciso, primeiro cozê-la. Foi bastante difícil principalmente no 1.º CEB. Havia uma escola por cada sítio, um coordenador de escola” (A01D).

Refere-se que a função do Diretor se centra na gestão administrativa e pedagógica da escola e, por isso, se torna relevante “tomar as decisões isoladamente, e tem que as tomar, mas depois de ouvir todos os outros” (A10D). Decorre desta ideia que, apesar de o Diretor ser “uma figura unipessoal” (A10D), ele “responde por tudo e perante todos” (A10D) e por isso, deve integrar nas suas tomadas de posição a visão do Agrupamento. Assume-se,

que o Diretor é o gestor de uma equipa e constituída “pelos colegas, quer de direção, quer dos professores, quer dos assistentes técnicos, quer dos assistentes operacionais” (A06D).

Parece emergir em alguns discursos uma perspetiva transformadora da liderança, na linha apontada por Bass e Riggio (2006) e por Leithwood e Slegers (2006), destacando-se o papel de “dinamizador” (A10D) e de “catalisador” (A10D) do Diretor do Agrupamento na construção de uma comunidade educativa participativa, sendo referida a importância de

alargar e tentar implicar todos, os professores e alunos, e pais e funcionários, nos projetos e isso é que é importante. Porque quanto mais as pessoas estiverem implicadas em alguma coisa do seu agrupamento mais eles sentem o agrupamento como seu, estão mais à vontade, e no fundo também têm proa em mostrar aquilo que fazem, e acho que isso é muito importante (A05D).

Neste sentido, o Diretor tem que ter, segundo A10D, a “capacidade de estabelecer pontes de diálogo, nomeadamente com diferentes instituições,” não podendo “ficar confinado ao espaço da escola”. Ele terá de “ser o primeiro a passar a mensagem de que não se pode “estar isolado,” tendo “de estar abertos, recetivos” a “tomar essa iniciativa (...) de estabelecer as pontes, criar os laços e dinamizar os processos”. Esta liderança transformadora “deverá construir uma escola democrática, com os valores da democracia que são aqueles que estão previstos no *Perfil dos alunos*” (A04D).

A este propósito refere-se que todos beneficiam com

uma liderança motivadora, esclarecida, facilitadora em relação aos docentes e aos restantes elementos da comunidade educativa, no sentido de se sentirem à vontade para participar nas decisões, na vida da escola, para serem construtores do currículo, da filosofia do agrupamento, através do trabalho colaborativo (A02D).

Os relacionamentos que se estabelecem são influenciadores da conduta dos restantes atores e nesse sentido, a “gestão de uma instituição ou de uma unidade orgânica ou o seu diretor é algo ou alguém, ou uma figura que se deve destacar pelo lado positivo em relação aos restantes colegas” (A03D), um *primus inter pares*, “um entre eles, com algumas diferenças e com algumas responsabilidades subjacentes ao respetivo cargo” (A03D), o que implica abertura, diálogo e disponibilidade. Esta dinâmica é definida por A02D, como uma “gestão de proximidade,” uma liderança de “porta sempre aberta, não [havendo], um botão, para aceder ao gabinete do Diretor,” acrescentando que ao Diretor compete “ouvir e motivar todos os docentes para que trabalhem em prol de um objetivo comum”. Parece entender-se também uma espécie de isomorfia da atitude do diretor com reflexos “na atitude dos alunos, dos

professores e dos funcionários” (A04D) e, nessa linha, “a missão é de muita responsabilidade porque aquilo que [se faz] serve, quer se queira quer não como exemplo para muitos outros, nomeadamente para os alunos” (A04D).

O Diretor é também encarado como um mediador de (inter)ações, uma vez que se considera que “o que faz a escola é toda a comunidade, por isso deve ser um facilitador para que a comunidade seja dinâmica, apresente a sua visão e seja integrada no projeto do diretor” (A05D). Como é cumulativamente Presidente do Conselho Pedagógico, “também tem que gerir conflitos”, por exemplo, “quando os pais têm algum problema com os professores” é necessário intervir, até porque, “os pais acham que é o Diretor que tem que resolver tudo” (A06D).

Também na relação com os alunos se considera que o Diretor deve ter uma relação aberta e pedagógica e “apesar de na direção só [terem] contacto com alunos quando há problemas, de aprendizagem, de comportamento” (A04D), será necessário “primeiro ver a regra que o aluno infringiu e se ele está de acordo com ela” (A04D). Procura-se levar o aluno a refletir pedindo-lhe que se coloque “no lugar do professor a quem desobedeceu, ou se faltou ao respeito do funcionário, se eles também gostariam de sofrer aquilo que ele infringiu”. Há uma tentativa de levar o aluno a compreender o que é enunciado no “estatuto do estudante ou no estatuto da ética escolar” (A03D).

Destacam-se como constrangimentos, os que se relacionam com o excesso de burocracia, afirmando-se que os agrupamentos estão “de tal forma bombardeados e atacados com as questões burocráticas, que não temos hipóteses de fazer aquilo que deveria ser o papel do Diretor do agrupamento”. Este excesso reflete-se na falta de tempo “para pensar a escola (...) para ouvir as dificuldades que a educação tem (...) para planificar seja aquilo que for” (A09D). Esta ideia é também assumida no discurso de A08D, afirmando que é “preciso responder a muitas questões (...) atender muita gente, é preciso responder à tutela, é preciso responder às solicitações, como esta por exemplo, é uma solicitação. Há muito trabalho burocrático que o Diretor tem que desempenhar e que às vezes nos ocupa demasiado tempo para nos dedicarmos a outras áreas da escola”. Contudo, embora isso possa ser um constrangimento, essas situações são claramente ultrapassadas, com o prazer do exercício da função:

eu venho para a escola com gosto e isso ajuda-me a desempenhar as minhas funções durante o dia e também não levar problemas para casa e tentar resolvê-los dentro da escola. Mas eu confesso que gosto daquilo que eu faço. Eu gosto de ser diretora, pronto (A08D).

Assume-se ainda como constrangimento, que nem sempre é possível assumir uma determinada posição na gestão da escola, devido às pressões que se sentem:

tenho que dizer agora o caminho é por ali, indicar basicamente o caminho, sendo que muitas vezes ao indicar o caminho tenho sempre pressões para que o caminho seja mais para a direita ou mais para a esquerda e depois eu tenho que decidir (A06D).

Esta evidência faz emergir a ideia de autonomia condicionada, uma vez que os diretores “de certa forma são encaminhados a levar por diante algumas diretivas que nos são de certa forma impostas pela tutela e não por aquele conceito que nós queremos impor na nossa região, na nossa instituição” (A03D). A este propósito afirma-se que os diretores

têm um espaço de manobra muitíssimo limitado. Hoje em dia funcionam mais como uma corrente de distribuição de instruções e aplicação de normativos, em que a criatividade e a capacidade de criar soluções fica muitíssimo limitada com os normativos, por um conjunto de instituições e de organizações que gravitam à volta da escola e que são um obstáculo ao desenvolvimento da escola (A06D).

Também os coordenadores de departamento têm consciência destes condicionamentos, referindo que “nós vemos que a própria liderança - Diretor - também não tem autonomia” (A10CT). Como forma de ultrapassar tais pressões “tenta-se mediar, negociar, mas muitas vezes por conta e risco e falta-nos algum suporte, algum espaço de manobra, necessitando, por isso de uma assessoria jurídica” (A06D).

Na subcategoria *Papel dos coordenadores dos departamentos curriculares*, os discursos apontam para as condições de indicação/eleição dos docentes, para o exercício do cargo: “só quem reúne determinados requisitos” é que “pode ser indicado e eleito” (A06D). Evidencia-se ainda que mesmo “o ato de aceitação, não [sendo] obrigatório, acaba por cair num conjunto de pessoas que se repetem há alguns anos” (A07CT), ou seja,

a coordenação de departamentos surge por uma imposição (...). Portanto, é o que está na legislação, de acordo com um conjunto de pressupostos, que vai transformar o coordenador de departamento em alguém, (...) sem ter condições ou querer assumir esse cargo e isso pode condicionar o trabalho subsequente (A10CT).

Este condicionamento legal faz com que a verdadeira função dos Coordenadores de departamento se dilua “por não ter autonomia”, o que “condiciona o trabalho subsequente”, fazendo com que este tenha “um papel apagado (...) pouco ativo e que muitas vezes serve apenas para corroborar decisões que já [foram] previamente assumidas” (A10CT), sendo que

os departamentos [se] limitam, a fazer algo que vai (...) dar uma resposta muito pouco eficaz, muito pouco eficiente daquilo que seria uma gestão escolar consolidada naquilo que também seria uma implementação na

área curricular, na área de conteúdos, de todo o conjunto de determinações pedagógicas da escola (A10CT).

Contudo, o facto de se ser “eleito pelos pares, para coordenar a equipa”; após a observância das condições necessárias, previstas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril “é motivo de orgulho” para os coordenadores (A04CT). Os Coordenadores de departamento destacam a relevância da função, assumindo que têm “um papel bastante importante para que a escola funcione” (A11CT; A04CT), uma vez que são

as estruturas intermédias (...) que fazem a ligação entre os órgãos de gestão e administração e os professores, que estão no terreno a fazer leccionação e, portanto, é importante que essas estruturas [tenham] boa coordenação e um bom entendimento para poder otimizar e flexibilizar todo o trabalho (A10CT).

Assumem-se como líderes “de estrutura intermédia” que têm a função de mediação e comunicação entre os órgãos de gestão e os professores, são “o canal mediador” entre “os coordenadores das áreas disciplinares com o plenário, com todos os professores e também com a direção, uma vez que [têm] que trabalhar todos em articulação” (A11CT). São entendidos como “correias de transmissão da política, quer da escola quer da política nacional, porque é assim que se chega a toda a gente” (A11CT). A ênfase na função mediadora é manifesta, por se considerar que é “muito mais fácil haver uma pessoa que representa” o grupo, “seja para resolver uma situação, seja para ajudar, seja para depois fazer o trabalho conjunto” (A06CT). Além disso, entende-se que “o Coordenador de departamento é aquele que estabelece uma ligação entre todos os elementos do departamento, transmite informação importante aos outros membros do departamento” (A08CT); bem como tem de

assumir um papel de orientador, não no sentido de guiar, mas (...) orientar e motivar os colegas para determinadas linhas estratégicas da escola, para determinados objetivos ou ações (...) e de tentar motivar para que as pessoas remem mais ou menos para o mesmo lado (A08CT).

O departamento curricular é tido como “um órgão de gestão intermédia entre a direção e os colegas”; que tem a função “de agilizar através do coordenador, nas reuniões aquelas questões que exigem articulação, a transversalidade dos diferentes grupos que constituem o departamento” (A06CT), sendo, desta feita, colocada a ênfase no papel dos coordenadores na articulação curricular e pedagógica. Reconhece-se a necessidade de “alguma harmonia” entre as diversas “áreas”, porque “há muita coisa que une os departamentos”; portanto, é importante a “troca de experiências e a partilha” (A11CT).

Esta articulação é também assumida, por exemplo, nas tomadas de decisão relativas à formação de turmas, clarificando-se que não se formam

“turmas para beneficiar os professores”; fazem-se “propostas para beneficiar os alunos tendo em conta os [seus] interesses. Justifica-se esta tomada de decisão a partir do “conhecimento que se tem do “terreno”, sendo “os critérios que presidem às (...) propostas, critérios pedagógicos que favoreçam os alunos” (A10CT). Contudo, mais uma vez se afirma que estas decisões são condicionadas pelos normativos legais:

a turma pode ter mais daquilo que está previsto na lei e o pedagógico aprovar, se for para abaixo o pedagógico não tem autonomia e quem compõe o pedagógico? Somos nós os coordenadores de departamento, portanto pouca deliberação poderemos ter (A10CT).

O Coordenador de departamento é também quem estabelece uma ligação entre os “elementos do departamento”, trabalhando “nas planificações sempre com o objetivo no sucesso e bem-estar dos alunos” (A08CT). Esta ligação é fundamental, de acordo com alguns discursos, até pela diversidade disciplinar que existe nos departamentos, o que leva a que “todo o trabalho de natureza pedagógica tenha de ser distribuído pelas diferentes disciplinas” (A07CT) que compõem os departamentos.

A promoção de práticas colaborativas é uma das funções estabelecidas nos normativos legais (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) e é assumida nos discursos dos participantes, como a promoção do “trabalho em equipa” (A04CT), destacando o papel de “ajudar, orientar, partilhar, sempre no espírito colaboração entre todos e para todos” (A04CT), “ajudar a validar algumas decisões dos colegas” (A07CT), para se “atingirem os objetivos comuns” (A04CT). Procura-se “que haja uma empatia entre o grupo, que tente ser um só, unido no sentido de (...) fazer um trabalho que toda a gente esteja de acordo, que ache importante e que se sinta bem nesse papel” (A11CT). O elevado sentido de cooperação é revelado pela sua disponibilidade “para colaborar com os colegas, trabalhar com eles e orientá-los” (A04CT). O trabalho colaborativo “exige uma certa coordenação e haver uma pessoa que faz esse trabalho (...) torna tudo, mais fácil” (A06CT). Também a inclusão no departamento “dos colegas que chegam de novo, que chegam pela primeira vez” (A08CT) é assinalada como uma função dos coordenadores.

Emerge ainda dos discursos o “orgulho em ser coordenador” (A04CT), bem como o espírito de missão, na continuidade do trabalho:

já sou há muitos anos. Digo sempre: ‘Não quero’, mas gosto de trabalhar, gosto de colaborar e acho que é o meu papel. O relacionamento com os colegas é mencionado como um fator positivo na função, bem como a disponibilidade para ouvir as suas angústias (A04CT).

A função de supervisão/avaliação da atividade docente é considerada como “um papel difícilimo” (A04CT), “um papel muito difícil e muito compli-

cado" (A10CT), e que não deveriam fazer a avaliação dos colegas, pois "não [têm] formação para isso" (A04CT) e a transferência dessa responsabilidade para os coordenadores é colocar nas suas mãos "a batata quente" (A10CT). São enunciadas as preocupações de supervisionar o trabalho dos colegas, nomeadamente "ir vigiando aquilo que vai acontecendo, teremos de ir vendo se os documentos estão feitos. Esse papel também é importante, fazer uma supervisão do trabalho" (A08CT).

São indicados constrangimentos ao desempenho do cargo. Um prende-se com as dificuldades inerentes à gestão de muitas pessoas, "cada cabeça é sua sentença" (A11CT) e é difícil "fazer-lhes perceber o que se transmite nem sempre é aquilo que se quer, gosta, ou se está de acordo" (A11CT). Outro, respeita ao "cansaço natural que a idade vai tendo nas pessoas e uma menor disponibilidade para determinado tipo de cargos e tudo o que exige nesses cargos" (A07CT), o que leva alguns coordenadores a sentir-se "um bocado desfasado[s], um bocado desatualizado[s], um bocado desmotivado[s] para a função" (A07CT). Por este motivo é sugerido que deveriam ser professores mais novos a exercer essa função porque "têm o sangue todo na guelra, devia ter gente mais nova", afirmando-se mesmo que as "lideranças deviam estar em pessoas que estejam mais ou menos a meio da carreira" (A07CT). Contudo, "a colaboração entre professores é razoável. É boa. O que facilita o desempenho da função" (A07CT).

Sobre os constrangimentos pode-se apontar que o papel dos coordenadores na gestão do currículo e pedagógica é limitada, uma vez que "as matrizes curriculares (...) estão estabelecidas pela tutela" (A10CT) e que o "órgão pedagógico apenas vai ratificar aquilo que já está estruturado em termos de cronograma e em termos de organograma" (A10CT), expresso no normativo legal. Nessa perspetiva, é um papel "muito ingrato porque as coisas já estão quase organizadas, pré-estabelecidas", não havendo "muita hipótese [de se] desviarem desse campo" (A10CT). É, por isso, "um papel burocrático" (A04CT). Fala-se também na falta de reconhecimento do cargo: "a prova que nós não somos reconhecidos é que não há nenhuma carga letiva que seja retirada ao papel de coordenador. Cada vez mais o coordenador é desconsiderado" (A04CT).

Na subcategoria *Papel dos Diretores de turma e Titulares de turma/grupo*, os participantes caracterizam-no como "extremamente importante e que pode fazer a diferença" (A11Dt). O Diretor de turma é "o braço direito dos órgãos de gestão" (A10Dt), assume as funções de "organizador e de facilitador" (A04Dt), mas também as de "implementador" (A04Dt) das políticas educativas e da estratégia da organização, e de "avaliador" do percurso dos alunos "da sua situação e da estratégia do Conselho de Turma" (A04Dt). Saliencia-se que deve ser a perspetiva humanista a que enquadra as funções dos líderes, neste tipo de "liderança há sempre um paradigma humanista e não um paradigma de ditador" (A06Dt).

A responsabilização relativamente a todos os assuntos associados à turma é relevada, explicitando-se que “a responsabilidade da turma fica, praticamente, em cima do Diretor de turma” (A10Dt), sendo “o ponto de partida para qualquer situação que aconteça na turma” (A10Dt).

As exigências do cargo são assinaladas e o cumprimento de todas as funções que lhe são inerentes depende da pessoa que o exerce, sendo sem dúvida “um papel extremamente exigente neste momento e tudo vai um bocadinho sobre nós” (A11Dt).

Atribui-se ao Diretor de turma uma “imensa responsabilidade” na mediação do processo de ensino e aprendizagem, afirmando-se que “se o Diretor da turma for uma pessoa de facto atenta a todos os lados e a todas as situações, será um bom contributo para o sucesso e para a organização do trabalho” (A11Dt). Por isso, ele é visto como “um dos primeiros responsáveis pelo sucesso escolar da turma, tanto ao nível da aprendizagem, como ao nível comportamental” (A11Dt).

Esta perspetiva é reforçada através ideia que a sua intervenção “começa pelo conhecimento que ele tem da própria turma dos alunos”, analisando a “massa humana que ali tem, quais são as suas expectativas, qual é o seu percurso, qual é o perfil da turma e o que [se pode] tratar (...) em conselho de turma” (A11Dt). Os discursos seguem a perspetiva apontada por Hallinger (2003) e Southworth (2002), quando é afirmado que

o papel do Diretor de turma é um bocadinho antecipar, de ser pró-ativo, preventivo. Entender, por exemplo, que um aluno tem mais dificuldades em determinada disciplina, intervir com o colega, mediar e tentar perceber que o aluno é um conjunto de disciplinas e não apenas aquela (A10Dt); o Diretor de turma, que eu defendo sempre, é a figura mais importante da escola, porque é o diretor de turma que quase é um segundo pai ou a segunda mãe, ou um segundo encarregado de educação. Existe ali uma figura preponderante que é, por assim dizer, a figura mais proeminente que o aluno tem como referência. E se houver um bom diretor de turma, de certeza que a turma é bem encaminhada e os alunos veem naquela pessoa um líder. E se formos líderes perante as crianças, ou perante o contexto em que a criança está inserida, de certa forma, nós achamos que cumprimos o nosso dever (A03D).

O Diretor de turma preside ao Conselho de turma, que é o órgão constituído pelos professores da turma, dois representantes dos pais e encarregados de educação e um representante dos alunos (apenas no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário). É nesse órgão que se “vão definindo os projetos (...) e atividades” relativas àquela turma, cujas prioridades se levantam “num intercalar no final do período”, com “um ponto na ordem de trabalhos relacionado com isso e depois cabe ao diretor de turma fazer essa

compilação e construir o documento” (A07Dt). O Diretor de turma “deve ser o coordenador do trabalho da turma”, uma vez que “tem que haver uma articulação entre toda a equipa de todos os docentes do conselho de turma e esse trabalho passa pelo Diretor de turma obrigatoriamente” (A08Dt).

Os diretores de turma são aqueles que “estabelecem uma relação direta entre os pais, os alunos e a direção” (A07Dt), são “o principal elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação, a família” (A10Dt), ou como refere A11Dt, têm “a responsabilidade de fazer uma boa ligação com os encarregados de educação versus agrupamento”. Iguualmente “vem estreitar a comunicação” com os encarregados de educação e que “se houver um entendimento entre o diretor de turma, que é aquele que tem mais proximidade com o encarregado de educação (...) o processo de ensino e aprendizagem” fica facilitado (A08Dt). Reconhece-se, contudo, que “as coisas não correm tão bem ao haver o afastamento de um encarregado de educação” e, nesses casos, “o aluno por vezes permite-se a alguns comportamentos que não são os mais adequados no interior da escola” (A08Dt).

Decorre de alguns discursos que na educação pré-escolar e no 1.º CEB se estabelece “uma maior articulação entre professores e encarregados de educação, até pela faixa etária dos alunos” (A08Dt), mas também “porque é só um titular” e “não tem de se ir recolher informação dos professores de português, de matemática ou outro a informação” (A08Dt).

Destacam-se, de entre as funções do Diretor de turma, a “ligação socioemocional com os alunos da turma”, uma vez que “muitas vezes os alunos sentem necessidade de estar connosco, de falar na mediação de conflitos também, de resolução de problemas deles próprios” (A10Dt). Os diretores de turma têm “uma maior ligação aos alunos do que os outros professores em geral” (A10Dt), acabando “por se viver mais os problemas deles, conhecem-se melhor “e bastando, por vezes, “mudar algumas formas de estar com eles, um simples colo, ou um abraço, as coisas básicas (...) que às vezes é o que eles precisam” (A06Dt). Na “estrutura interna das escolas o papel do DT é o mais importante porque é ele que trabalha diretamente com os miúdos. É ele que no imediato pode resolver problemas aos miúdos” (A06Dt). Evidencia-se a ação de mediação e ao mesmo tempo de persuasão porque “no fundo acredita no sucesso, e faz o papel (entre aspas) de “pedinte”, porque quer realmente que os seus alunos e sua turma consigam bons resultados” (A11Dt).

A atenção que os alunos merecem deverá prevalecer ao longo do seu percurso de formação, independentemente do ano de escolaridade, porque “às vezes a ideia que se tem é que os miúdos crescem e já são independentes, autónomos” (A07Dt), mas “a insegurança continua a existir mesmo prestes a ir para o ensino superior e o Diretor de turma tem um papel muito importante” (A07Dt).

Como orientador vocacional é adiantado, por exemplo, relacionado com a escolha do curso de ensino superior, que “será sempre uma mais-valia se o

diretor de turma tiver uma formação especializada na área em que os alunos vão seguir futuramente...” (A10Dt).

A ligação socioafetiva no 1.º CEB é enfatizada, sendo as professoras consideradas “um bocadinho como mãe” (A10Dt).

A ação dos diretores de turma insere-se numa linha de construção de uma comunidade colaborativa, “que permita com os representantes dos alunos, com todos os restantes elementos (...) com os professores” o desenvolvimento do diálogo sobre o que se pode “trabalhar em comum, não só a nível da parte dos conhecimentos, mas também a parte essencialmente daquilo que é o perfil e as atitudes dos alunos” (A11Dt). São, contudo, identificadas algumas dificuldades nesta tarefa, nomeadamente quanto à responsabilização dos pais: “sinto dificuldade em os “trazer à escola e, por vezes, fazê-los perceber que os miúdos precisam de ajuda” (A06Dt). Identificam-se como casos de maior complexidade, aqueles em que os “pais, eles próprios, já desistiram dos filhos: - Não vale a pena, o meu filho já não dá mais do que isso” (A06Dt).

Ainda, relativamente às dificuldades de mediação, destaca-se “o confronto entre a participação que [é] feita e entre aquilo que lhe foi dito, entre a queixa que foi apresentada, entre a opinião que o encarregado de educação manifestou acerca de X, Y, Z” (A11Dt). A este propósito, destaca-se a importância da objetividade e ao mesmo tempo, a sutileza na comunicação na gestão de conflitos:

gerir conflitos não é fácil, procurar ser objetivo na análise, porque a relação que temos com os miúdos também não nos leva muitas vezes a essa objetividade, e depois a própria sutileza que temos no feedback que damos ao colega que apresentou uma reclamação (A11Dt).

Neste enquadramento salienta-se que “importa não só o processo de ensino e aprendizagem como também o bem-estar dos alunos, que temos muitas vezes de ser nós a zelar por eles” (A04Dt). Isto é assumido por alguns diretores de turma com desconforto, como é referido “quando nos toca uma turma mais específica, mais problemática está tudo estragado” (A06Dt).

Um papel ativo de mediação com outros técnicos é também explicitado, por exemplo, nos casos da aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com recurso, como indica A08Dt, às medidas “previstas nos normativos e aos serviços de apoio disponíveis”, que podem incluir “Serviço de Psicologia e da Educadora Social” ou ao “Centro de Saúde”, recorrendo em 1.º lugar “aos técnicos (...) e aos apoios” que existem na escola.

Como constrangimentos ao desempenho do cargo foi identificada a desadequação do perfil de alguns professores com as exigências do cargo, porque “às vezes os cargos são atribuídos, quer nesta escola, quer noutra, para tapar buracos, ou seja, nos horários” (A06Dt), e porque noutras situações o cargo

“é desempenhado de forma forçada” (A11Dt), havendo professores que, por “sobrecarga de trabalho, dificuldades pessoais, não querem, e não gostam de ser diretores” (A11Dt) e “isso é meio caminho andado para que o papel do diretor não seja validado, não funcione bem” (A11Dt).

As exigências da função que decorrem da legislação são patentes, “tudo aquilo que está previsto na lei que é para o Diretor de turma fazer, acaba por ser quase impossível de ser feito” (A11Dt). A relação com os colegas também pode ficar comprometida, uma vez que não se sabe “como é que meu par vai receber essa crítica, pois uma crítica é pejorativa, tem um lado negativo. Como é que o meu colega a vai assumir?” (A06Dt), o que faz com que, muitas vezes, os professores não queiram assumir a função. A desmotivação para este cargo traduz-se na e metáfora “os professores fogem da direção de turma como o diabo da cruz” (A06Dt).

A multiplicidade de papéis no exercício do cargo é explicitada por A04DT: “é ser um bocadinho de tudo” assumindo as funções de “pais, mães, assistentes sociais, psicólogas, terapeutas” e ainda “mediar discussões entre os encarregados de educação e os alunos”, utilizando-se a este propósito a metáfora, é “Ser ‘pau para toda a colher’”.

As questões relativas à burocracia do cargo são evidentes, “os diretores de turma hoje são operacionalizadores da burocracia do Ministério da Educação... é subsídios, é matrículas, é vacinas, é boletins, é computadores, é pagar a net” (A10Dt), o que se traduz num excesso de trabalho com reflexo na sua carga horária. Existe uma dificuldade em conciliar os horários de todos os professores da turma, pela não existência de uma “hora comum” (A10Dt), o que faz com que a reunião tenha de ocorrer em período “pós o seu horário laboral” (A10Dt), destacando-se que seria “uma medida extremamente importante” a ser tomada (A10Dt).

Revela-se que não há o reconhecimento devido da função e que esta assume uma imagem negativa junto do encarregado de educação, afirmando-se que “quando tudo corre bem, é mérito de muita gente, é mérito dos meninos, é mérito dos pais. Quando as coisas correm menos bem, foi o Diretor de turma que não soube conduzir bem o processo” (A11Dt). Esta imagem menos positiva emerge claramente nas evidências que destacam a função disciplinadora e reguladora do Diretor de turma, como “um polícia, um vigilante relativamente ao infringir da lei” (A11Dt); “sempre que um Diretor de turma envia uma carta, é sempre porque houve alguma coisa de negativo” (A11Dt). São por vezes as formas de comunicar que traduzem esta imagem, uma vez “que são muito impessoais, e o registo não é claro”, ficando “muitas vezes descontextualizado” (A11Dt).

Salienta-se, dada a complexidade da função, a necessidade de um conhecimento profundo sobre o seu exercício e o desenvolvimento de competências associadas (Frost, 2008), de facto “a formação é algo que faz muita falta

aos diretores”; observando-se mesmo que num processo de reconstrução da “autonomia e flexibilidade curricular, por exemplo, sobre avaliação formativa, os presidentes dos conselhos pedagógicos não a [façam]” (A06D).

## Lideranças: a destacar

---

### *Diretor de agrupamento*

- o Multiplicidade de funções: gestão e administração, articulação curricular e pedagógica, mediação.
- o Papel como decisor máximo, com o contributo de todos os membros da comunidade.
- o Importância do conhecimento profundo da comunidade para que se possa desenvolver uma estratégia e um projeto consentâneos com a realidade onde o agrupamento está inserido.
- o Preponderância de uma visão de liderança pedagógica orientada para a eficácia e a eficiência da escola, mas também de uma visão de liderança transformadora.

### *Coordenadores de departamentos curriculares*

- o Ligação entre os órgãos de gestão e administração e os professores.
- o Falta de autonomia: decisões curriculares e pedagógicas assumidas e organizadas, *a priori*, pela tutela.
- o Satisfação inerente ao trabalho colaborativo desenvolvido com os restantes professores.
- o Menor satisfação na realização das funções de avaliação docente.

### *Diretores de turma e Titulares de turma/grupo*

- o Um mediador que sustenta a sua ação nas relações de proximidade com os alunos, os colegas e os pais.
- o Promotor do sucesso educativo: articulação do sucesso académico dos alunos com o seu bem-estar.
- o Falta de reconhecimento da complexidade da função, investido da função de policiamento, tanto das ações dos alunos, como das ações dos pares.

---

## 4.1.3 Currículo

Relembra-se que na categoria *Currículo*, os participantes referem a sua visão sobre o que acreditam ser o currículo, sendo definidas duas subcategorias de análise – *Significados de currículo e Gestão do currículo*.

Na subcategoria *Significados de currículo*, o conceito de currículo pode ser associado ao conhecimento, centrado nos conteúdos disciplinares. Os participantes referem que “Neste momento temos as disciplinas, que eu acho que são fundamentais, que estão completamente viradas para a teoria

(A06Dt); os “conteúdos são muito importantes” (A10CT). Os participantes indicam ainda que o currículo consiste na experiência e no conhecimento: “Experiência e organização dos conhecimentos” (A11Dt). Referem ainda a importância dos saberes e das competências, ao afirmarem que o currículo “será o conjunto de saberes e competência que são desenhados à luz do perfil do aluno e das competências essenciais, tendo em vista também a articulação com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (A02D). Noutra perspetiva, o currículo pode ser associado à experiência no quotidiano e nesse sentido é “tudo aquilo que se adquire. Aquilo que se trabalha no dia a dia” (A11Dt). No âmbito da educação pré-escolar, destaca-se a ideia de currículo centrado na aprendizagem das crianças e que deve partir, com intencionalidade, dos seus interesses, esclarecendo que “ao pegar no interesse da criança [podem] desenvolver-se todos os objetivos da educação pré-escolar, a nível dos conteúdos, fazer as aprendizagens no âmbito dos conteúdos das orientações curriculares mais pelo interesse da criança” (A04CT).

A valorização das aprendizagens é descrita em afirmações, como “o currículo pode ser o desenho das aprendizagens que o aluno faz dentro da escola” (A11CT), acentuando a realização de aprendizagens consideradas relevantes e úteis para a sua vida:

cada um de nós devia ter como fundamental a aprendizagem que nos é útil, não interessa muito adquirir conceitos vagos, conceitos nacionais, ou internacionais, quando depois não sabemos qual é o porquê das coisas e não nos leva a lado nenhum (A03D).

Os participantes afirmam que “o programa é igual quando eu comecei a trabalhar. Portanto pretendemos mudar, mas está lá por trás aquilo que nos está a tolher também um bocadinho...” (A08CT). Na sequência dos programas, há ainda a referência aos manuais escolares, enunciando-se que também “não há uma coordenação entre os manuais e o currículo” (A08D). Nos discursos dos participantes percebe-se o entendimento do programa como um meio para atingir as aprendizagens, no mesmo sentido apontado por Rolão (2000).

O reconhecimento da existência do currículo oculto, como fator que influencia o processo de ensino e aprendizagem, está também presente nos discursos dos participantes: “o currículo que está oculto, que não é visível, mas que está lá também presente nos vários domínios” (A11CT);

além do currículo formal que é a nossa orientação para a nossa prática mais formal, portanto existe para mim com uma importância extrema o currículo oculto. São aquelas aprendizagens que nós desenvolvemos sem serem formais, mas são muito importantes para a nossa vida (A11CT).

Por outro lado, para alguns participantes, o currículo é sinónimo de escola: “O currículo é exatamente..., o currículo é a escola. Tudo o que se passa na

escola, tudo o que constitui aprendizagens significativas, positivas ou negativas... é currículo” (A11D).

Assume-se que o currículo está intrinsecamente ligado a fatores políticos, ideológicos, morais, históricos, pedagógicos, financeiros, entre outros, e que influenciam as decisões tomadas nos contextos e na realidade educativa e social. O currículo assume uma conotação política, segundo os discursos dos participantes e pode ser entendido como “a parte política na educação... um currículo abrangente para todos...” (A08CT). Nesta concetualização refere-se que “o currículo é aquilo que a tutela entende ser necessário para o desenvolvimento da nossa sociedade, estabelece[ndo] então esse conjunto de aprendizagens, esse conjunto de conteúdos que [os alunos] têm que adquirir” (A11CT). Verifica-se que esta dimensão política está presente nos discursos, uma vez que “qualquer governo relativamente a qualquer tema que queira abordar, se quiser abordar uma questão ligada ao racismo, às liberdades, vai introduzir esses temas nos programas para que os professores possam, evidentemente, trabalhar e desenvolver a cidadania de forma completa” (A11CT), evidenciado que ele pode mesmo ser “um instrumento que serve para essa reprodução social (...) e de certa maneira uma imposição também oportunista e política” (A11Dt).

Há também a ideia de que a construção do currículo reflete as pressões dos parceiros sociais, ao referir-se que “há disciplinas que estão a abusar dos currículos, (...) e, então, querem meter ali tudo e, quando se diz “tenho que tirar aqui alguma coisa”, ninguém quer abrir mão do que se quer tirar” (A06D). Um participante refere ainda que o currículo “é uma utopia” (A07Dt), eventualmente por se considerar a sua exigência, e que o projeto de cidadão e de aluno nele desenhado, não se coaduna com a realidade que se vivencia, nas escolas, na atualidade.

Com base nas evidências expostas, os participantes revelam a complexidade do que se entende por currículo (Kemmis, 1993, Pacheco, 2001a, 2007; Tadeu da Silva, 2000; Vilar, 1994), evidenciando a polissemia do conceito (Rolão, 2015, 2018).

Na subcategoria *Gestão do currículo*, os participantes referem o papel do professor como executor, como construtor e decisor do currículo. Os participantes assumem que o currículo “é o documento orientador de práticas letivas” (A08CT), tendo uma função de orientação, “para o professor trabalhar, para o grupo disciplinar trabalhar, para o departamento trabalhar e encaminhar os seus alunos da maneira que achar mais correta ou melhor para a aprendizagem” (A08D). Esta ideia é ainda evidenciada em afirmações, como:

o currículo para mim é apenas uma orientação daquilo que o professor pode fazer com os seus alunos. É uma orientação que tem que se seguir evidentemente, para isso é que ele existe se não cada um faria o que entendesse dentro de sua área (A08D).

Há opiniões distintas quanto ao papel do professor nos diferentes níveis de ensino. Na educação pré-escolar assume-se que o educador é o gestor do currículo, no sentido enunciado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e que esta forma de operacionalizar o currículo faz com que os educadores de infância sejam “beneficiados no aspeto do currículo, dado que [podem] criar o [seu] currículo” (A06CT). Afirma-se que

relativamente ao currículo... para nós são experiências de aprendizagem, em que nós temos apenas umas orientações curriculares nas várias áreas disciplinares e o currículo é construído por nós e pelas nossas crianças, mediante os interesses delas e aquilo que elas querem aprender... (A10Dt).

Noutros níveis de ensino, os participantes referem o controlo interno sobre o cumprimento do programa. O currículo é uma orientação, sendo o programa um instrumento. Há discursos que consideram estes conceitos como sinónimos, embora num sentido restrito. Apesar de poderem gerir o currículo, de terem “a liberdade para trabalhar os conteúdos da forma que quiser[em], o que é certo [é que] têm de justificar as decisões, tendo “que os cumprir... porque se não cumprir, [há] que justificar porque é que não [se] cumpr[u]” (A10Dt). É evidente nos discursos dos participantes a herança do peso do cumprimento do programa (Cabral & Alves, 2018; Roldão, 2015).

Esse controlo sobre o cumprimento do programa permite avaliar o trabalho dos professores e consideram que

através do currículo (...) podem aferir se estão a trabalhar bem ou a trabalhar mal. Porque se o currículo é nacional (...) nós podemos ser flexíveis. Temos a nossa proximidade e disciplina na multidisciplinaridade e podemos aferir se estamos a trabalhar dentro dos parâmetros, se estamos a trabalhar bem ou mal (A04Dt).

Há ainda quem expresse que a forma de operacionalizar o currículo é “seguir os manuais”; “porque acontece que se não seguir[em] os manuais, [lhes vão] perguntar porque é que o professor quase não dá nada de textos do manual... O que é que o professor então faz na aula” (A10Dt). Neste sentido assume-se que existe também alguma forma de controlo dos encarregados de educação perante os professores. Esta ideia é ainda reforçada, quando se afirma que

Não sei se os alunos e os próprios encarregados de educação estão muito virados para grandes alterações ao currículo ou se preferem que o currículo seja igual para todos, não é? Não sei qual seria a confusão se eles soubessem que um aluno estava a tratar um assunto e ao lado outra turma outro... eles aí não estão muito abertos... tive essa experiência

(que haja grandes diferenças no trato dos assuntos de umas turmas ou de umas escolas para as outras) ... (A08D).

É ainda de referir a necessidade de cumprir o programa, uma vez que os alunos são chamados a prestar provas, sendo sujeitos a avaliação em momentos de exame e na entrada no ensino superior, havendo “um programa a nível nacional, que temos obrigatoriamente de cumprir e isso obriga-nos a andar aquele ritmo, porque se não cumprirmos, aqueles alunos que têm como perspectiva continuar os estudos no ensino superior” (A06Dt) podem ficar defraudados nas suas expectativas.

Conforme emerge dos discursos, os participantes referem-se ao processo de tomada de decisão acerca do currículo em diferentes níveis (Gaspar & Roldão, 2007), e à forma como este pode ser operacionalizado. As crenças podem influenciar o que os professores pensam e decidem sobre o currículo, nomeadamente ao nível das suas práticas. Para além de executores, os professores devem ser construtores do currículo (Cabral & Alves, 2018; Cosme & Trindade, 2012; Zabalza, 2003).

No âmbito da gestão do currículo, os professores indicam ainda a flexibilidade curricular, em verbalizações que referem, por exemplo, a componente regional ou local do currículo, mencionando que “deveriam existir dois tipos de currículo: o currículo nacional e o currículo regional, ou local. E eu diria que 50% desse currículo poderia ser no patamar nacional e os outros 50% subdivididos em local e regional” (A03D).

Essa ideia é evidente em afirmações que referem a territorialização, a adequação do currículo ao contexto específico, referindo que “o currículo é uma linha orientadora que depois deve ser adaptada à realidade da escola e dentro da escola à realidade da turma” (A04CT). Neste sentido referem ainda que

devíamos ter a capacidade de definir um currículo em função também das mais-valias e das potencialidades que a nossa região tem (...), o currículo tem de ser construído assim e só assim depois é que a autonomia e a flexibilidade curricular entram (A11D).

A flexibilidade curricular não é uma ideia nova na política educativa nacional. A necessidade de flexibilizar é reconhecida como uma necessidade quando

há conteúdos, há ideias, há história que [se] deve manter, que deve ser obrigatoriamente trabalhado. No entanto, deveria ser um pouco mais flexível, não com a flexibilidade que hoje se fala, mas flexível de acordo com os interesses e as vivências dos nossos alunos. Também me parece que deveriam ser adequados primeiro ao país, à zona e serem não tão rígidos ao longo do ano nem dos vários anos de escolaridade. Resumindo, eu acho que deve haver currículo sim, mas deve ser flexível de acordo com o contexto em que se ensina (A05D).

Considera-se também a relevância da “flexibilização dos conteúdos (...)” (A10CT), que atualmente será possível graças ao enquadramento legislativo e à articulação de vários documentos curriculares, enunciando-se que

nós temos documentos que são extremamente importantes, temos o 54, temos o 55, o 54, onde todas as medidas, as universais e, todas as outras são as adicionais, as seletivas. E depois temos documentos que também são estruturantes que vêm da tutela e que também de alguma forma entram na questão da flexibilização. O perfil dos alunos à saída de cada um dos ciclos ou se quisermos sair do ensino básico é importante e temos que o respeitar. E depois das aprendizagens essenciais como é que nós vamos escamotear todas essas questões podendo ir para a flexibilização e depois temos alguns DAC que muita gente fala em todas as escolas de autonomia curricular, mas podem ser ferramentas interessantes para levar a cabo aquela metodologia que muita gente privilegia nas escolas que é metodologia de projeto, e penso que serve como uma luva para tratar a questão dos DAC” (A10CT).

A esperança dos participantes sobre a flexibilidade curricular é evidenciada, referindo-se que “poderá ter vantagens porque há coisas que são específicas num determinado contexto” (A09D), decorrendo da

necessidade de intervir ao nível do currículo (...), melhorar algo e, por isso, vimos nesta ferramenta a 1,5lgo com que poderíamos vir a trabalhar e que podia ter um efeito muito positivo em termos da vida da escola e do trabalho que aqui desenvolvíamos (A04D).

Ainda nesta linha, os participantes referem que

a questão do currículo e a flexibilidade curricular estão obviamente ligadas e não apenas no nome. A flexibilidade curricular eu acho que vem dar resposta a alguns problemas que o currículo possa fazer. O currículo pode, de alguma forma, condicionar, espartilhar se quisermos, aquilo que se passa dentro da sala de aula (A10D).

Emerge dos discursos a ideia de abertura e de possibilidade de adaptação “ao nível de cada uma das escolas e cada uma das turmas, não [sendo] o currículo prescrito pelo Ministério da Educação que interessa neste caso, mas espelhar a adaptação que nós fazemos do currículo. Mas tem que ser abrangente” (A08D) e “nessa perspetiva agrada-nos muito esta perspetiva do currículo aberto, pelo menos numa determinada percentagem” (A04D), considerando-se que se abre a possibilidade de “adaptar o currículo, ou os conteúdos às necessidades de hoje, aos tempos que correm” (A06Dt). Aliás, a crença na flexibilidade curricular poderá mesmo ser mobilizadora do envolvimento dos alunos, da escola e da própria sociedade, constituindo uma referência a nível local, regional e nacional, uma vez que se acredita

que a flexibilidade pode ser uma forma de podermos adequar a uma realidade que temos na localidade ou até a outro nível, olhando para o exemplo de outros países, ao nível regional, são questões com outra dimensão e ao ter outra dimensão ganhamos outras coisas. Esta flexibilidade curricular permitia-nos olhar para cada escola, para cada meio e adequar algumas coisas ao nosso contexto. Não sei se este é o caminho, mas o que eu quero acreditar é que há outras referências e a flexibilidade curricular também poderia ser uma referência regional ou local, mas que a sociedade a sentisse, se empenhasse nela e que os próprios alunos também olhassem para aquilo como algo que acrescenta, algo que os possa influenciar e que acabasse por motivá-los e dar importância à escola, apoiados nesta flexibilidade. Tentarmos arranjar aqui uma simbiose entre os alunos e a escola, de forma a podermos caminhar apoiados nesta flexibilidade (A09D).

Após a sua análise, os discursos enfatizam a flexibilidade curricular (Cabral, & Alves, 2018; Roldão & Almeida, 2018), mas por outro lado, há participantes que revelam a descrença ou pelo menos alguma desilusão, referindo que “a flexibilidade é importante (...), mas no fundo acho que não estamos a chegar ao cerne que nós pretendemos, acho que fica tudo um pouco pelo caminho” (A10CT), revelando também a preocupação de que “a flexibilidade curricular se transforme em facilidade curricular” (A10CT).

Um caso muito particular diz respeito a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão que visam a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Destaca-se que a valorização da individualidade do aluno é visível neste âmbito:

o currículo temos que fazer individual, é por aluno. Portanto, a gente pega, agora com esta nova legislação (...) vê quais são as necessidades, as áreas onde o aluno tem mais lacunas, na escrita, na leitura e faz o currículo a partir das dificuldades do aluno (A06CT).

Ainda acerca da gestão do currículo, os participantes indicaram algumas potencialidades, relativamente a vários domínios, nomeadamente, que há “um tronco que será um tronco comum ao país todo, mas depois lá está a partir do currículo é que a gente vai trabalhar com as aprendizagens essenciais, os critérios e tudo mais” (A04CT). Em particular, quanto à flexibilização são indicadas potencialidades relacionadas com a abertura e possibilidade de valorização das componentes locais, referindo-se, nomeadamente, que “eram currículos nacionais extremamente rígidos onde nós praticamente não podíamos intervir, currículos fechados e a ideia de podermos flexibilizar, valorizar componentes locais foi muito atrativa para nós, desde o início” (A04D).

Nos discursos são referidas ainda potencialidades quanto às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), afirmando “que estamos muito bem porque nos dá margem de tra-

balhar o que nós gostamos, o que as crianças gostam” (A06CT). Também noutros níveis de ensino se reconhece a oportunidade de gerir o currículo, ao salientar que “uma das coisas que conseguimos fazer é que para a mesma finalidade conseguimos ir por outros meios ou por outros caminhos” (A08D). Noutro sentido, os participantes questionam a finalidade do currículo à saída da escolaridade obrigatória,

em termos curriculares (...) há uma continuidade, há uma integração de conhecimentos, de saberes, uma integração com competências, metas? O aluno no final da sua escolarização está preparado, tem as ferramentas necessárias em termos de competitividade na saída da escola? O aluno está preparado para ir para o meio social, para ser útil à sociedade e a sociedade lhe retribuir?” (A10CT).

Nessa linha de pensamento, há discursos que indicam que

dantes o currículo era progressivo e era mais difícil, porque a escolaridade obrigatória era até ao 9.º ano. Hoje temos uma escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, logo temos que tratar o currículo com mais exigência de forma mais faseada, de forma que os alunos o apreendam e o compreendam, não como uma tarefa que é avaliada ao fim do ano e que no ano a seguir já não se sabe nada. Mas que eles compreendam que é necessário, é útil para depois na sua vida ativa e se isso não for feito, não há continuidade (A06CT).

A necessidade de valorizar um currículo prático, de orientação profissional é também afirmado, nomeadamente, “cada vez mais os currículos devem estar vocacionados, de certa forma para o aspeto mais profissional, mais prático” (A03D).

A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma potencialidade decorrente da gestão do currículo. Porém, torna-se difícil de concretizar, revelando-se que “talvez algumas das situações pudessem estar no trabalho mais interligado entre diversas disciplinas” (A11Dt), uma vez que “todas as disciplinas são importantes e, gerir isto, é muito complicado” (A07Dt).

Como limitações da gestão do currículo, os participantes referem a extensão, o que torna “o currículo do 3.º ciclo (...) extremamente pesado” (A11Dt) e que “este currículo está tão apertado que não os deixam ter tempo para isto (...)” (A06D). O “currículo é muito pesado, muito pesado” (A06D), pelo que se considera que “os currículos têm que ser emagrecidos, têm “gordura” a mais” (A06Dt), “são demasiado longos” (A10D). Especifica-se que “principalmente em termos de extensão é de facto na matemática que se nota que são mais extensos e o desajuste é também maior ao nível da matemática” (A06CT).

Um dos motivos apontados para o peso excessivo dos programas relaciona-se com a influência das associações profissionais nas diferentes áreas dis-

ciplinares: “estares constantemente a dizer isto; mas arranjam outra estratégia, arranjam outras estratégias e a resposta é; mas o currículo é enorme. Mas então falem com as vossas associações que reduzam ao currículo” (A06D).

Os participantes constataam que há um desajuste dos programas, referindo que “os alunos não têm que andar ali até ao décimo segundo a aprender todos o mesmo” (A10CT), salientando que “o nosso sistema de ensino, comparativamente com outros países, está completamente ultrapassado” (A10CT). É “um guião, mas desadequado à nossa realidade, à realidade dos nossos alunos” (A07Dt).

Esse desajuste também se verifica relativamente à desadequação quanto ao nível de desenvolvimento e etário dos alunos, especificando que

o erro está ali entre o 4.º ano de escolaridade e o 5.º ano de escolaridade, para mim, mas não fiz nenhum estudo, empiricamente eu vejo que o problema está ali. É que a idade da maior parte daqueles miúdos não tem capacidade para perceber o que os “experts” de Matemática, acham que eles deviam perceber (A06D);

sou do 1.º CEB. É assim, aquilo que as minhas colegas dizem, há 7 anos que não estou tão dentro do currículo, eu acho que os nossos currículos, principalmente o de matemática está acima, quer dizer há muita abstracção e miúdos de 2.º ano a fazer por exemplo frações não é adequado. O nosso currículo não está adequado ao nível etário, porque cada vez mais as crianças vêm mais infantis para dentro das nossas escolas (A06CT).

Alguns discursos revelam que os programas apresentam uma “sobrecarga, excessivamente até para o nível etário, para a maturidade das ideias dos miúdos que temos” (A11Dt), o que faz com que sejam “muito exigentes para a faixa etária do 1.º ciclo” (A06CT).

Apesar do desajuste, os participantes reconhecem o esforço para tornar o currículo mais adequado às exigências atuais, assumindo que

uma escola dividida de cima para baixo, em que o professor debita matéria e o aluno decora, esses programas poderiam estar adequados, não estão adequados para a escola de hoje em dia em que não há esse debitar nem pode haver, o aluno tem que ser levado a descobrir. O ministério está ciente disso e, de facto, fizeram bastantes ajustes a nível dos programas, com as aprendizagens essenciais (A04D).

Os participantes consideram que a necessidade de cumprimento dos programas evidencia a falta de liberdade na gestão do currículo, afirmando que

estamos muito presos... estamos demasiadamente presos ao currículo e até a manuais escolares... mas também é assim... não nos dão alternativa, não temos liberdade... porque nós temos que justificar... Nós chegamos ao final do ano... se eu quiser fazer alguma alteração... eu

simplesmente não posso... eu tenho que justificar um conteúdo que eu, por exemplo, não tenha abordado... (A10Dt).

O currículo oficial é obrigatório, "(...), isto é, aquilo que obrigatoriamente os alunos têm de aprender, já estipulado pela tutela, as disciplinas, a carga horária, (...) os termos letivos que são atribuídos a cada uma das disciplinas" (A11Dt). O currículo oficial torna-se prescritivo, ao limitar a liberdade de decisão dos professores, considerando-se que "o currículo é imposto, é estabelecido por quem tem essa legitimidade de o fazer que é o poder político" (A07CT). Isso faz com que ele seja uma orientação "de cima para baixo" (A04CT), que "funciona quase como uma camisa de forças" (A04CT). Trata-se de "uma orientação, imposição, que por vezes nos limita...tira-nos uma certa liberdade, (...) " (A11Dt), sendo que "às vezes tem um fator um bocadinho castrador porque impõe" (A11Dt). Faz com que os participantes se sintam "obrigados a cumprir aquele programa...", mas reconhecem que podem orientá-lo porque "o currículo é uma orientação em termos de conteúdos..."; "porque assim mo exigem... e eu não tenho liberdade" (A10Dt). Por um lado, os participantes reconhecem a necessidade de existir uma matriz orientadora, ao afirmar que "concordo que, sim senhor, que algumas coisas que têm que ser iguais para todos, mas se queremos um currículo alternativo não podemos estar a dizer que o currículo deve ser igual para todo o país" (A08CT). Por outro lado, essa orientação poderá não ser tão prescritiva, uma vez que é necessário

apropriar[-se] desse currículo e desse perfil e a partir daí desenvolver a atividade em função dessa meta que eu quero atingir, que tem por base alguns elementos, mas que não deviam ser tão restritivos como são... O currículo restringe muito nesse aspeto, mas acho que deve haver ali uma matriz, uma base, talvez não tão restritiva... (A08CT).

Há participantes que adotam uma postura crítica perante a flexibilidade curricular, enunciando que

o currículo está muito extenso, devia ser reduzido, e não deveria haver obrigatoriedade do cumprimento do currículo e podem dizer, mas já não há, com esta coisa da flexibilidade curricular, o que não é verdade porque depois temos os exames nacionais porque são esses que interessam (A06D).

Esta ideia é corroborada ainda noutros discursos, ao destacarem que

flexibilizar o currículo em alguns níveis de ensino, só se eu estou a interpretar isto muito mal, é impossível. Não é possível porque se estivermos a falar de ensino secundário exames nacionais eu até posso fazer o pino, até posso fazer estratégias muito inovadoras e até posso fazer tudo e mais alguma coisa, mas não posso fugir dos conteúdos do currículo. Eu posso efetivamente desenvolver competências e capacidades que eles vão precisar interpretar os conteúdos e esse mesmo currículo e descobrir

formas diferentes. Agora eu fugir daquilo que é um currículo, flexibilizar o currículo no sentido de decidir o que eu acho que é o melhor para aquela turma e os conteúdos que eu ache que se adaptam aquela turma, não o posso fazer, a não ser que eu esteja a ver tudo isto muito mal (A08D).

Face à flexibilidade curricular, os participantes referem a discrepância entre a conceção e a sua implementação, considerando que “a ideia é boa, a prática da ideia não é boa porque parece que estamos no pedagógico a dividir rebuçados” (A06D).

A atitude crítica acerca da flexibilidade curricular tem repercussões sobre a organização da escola e está patente em discursos como,

essa é outra questão em que esbarra a flexibilidade. O aluno quer alemão... só há quatro alunos, não pode. O aluno quer artes ou outra... não pode escolher porque tem poucos alunos e, portanto, as disciplinas novas não abrem porque não há alunos suficientes, independentemente de a escola ter professor para dar essa disciplina. Pode haver um professor na escola, mas como não tem 15 alunos não pode abrir. Não há flexibilidade nenhuma, não há autonomia nenhuma... (A08CT).

A atitude crítica perante os currículos estende-se, assim, à organização da escola:

continuamos a ter currículos obsoletos, manuais obsoletos... continuamos a ter um modelo de escola organizado, se calhar, de forma curricular em termos de departamentos, em que as pessoas articulam muito poucos conhecimentos... e olhar para os alunos como um conjunto de classificações (A10Dt).

A flexibilidade curricular está vinculada ao discurso da autonomia das escolas, que exige dos professores um poder de decisão que nem sempre é assumido, afirmando-se que “passamos a vida toda a pedir mais autonomia, mas quando no la dão depois não a queremos porque ouvimos constantemente, isto devia ser um currículo nacional e não há cá flexibilização nem nada” (A06D);

relativamente ao 1.º ciclo (...) muitas vezes os próprios professores não estão presos, não é presos ao currículo... estão presos à sua maneira de fazer..., porque muitas vezes vocês prendem-se essencialmente ao programa... O programa dá-vos cabo de tudo... (A10Dt).

A intencionalidade do currículo está associada à finalidade da escola. Neste sentido, a escola e o currículo devem corresponder às necessidades educativas da sociedade, referindo-se que “o currículo neste momento, a maioria está desfasada daquilo que deve ser a escola atual. No entanto, também não sou daquelas pessoas que acha que deve ser erradicado completamente” (A05D).

Neste contexto enfatiza-se que as questões de cidadania assumem um particular interesse, ao considerar que

a cidadania, que era uma componente curricular, era uma disciplina no ensino secundário, a nível do projeto, tenho pena que depois tenha desaparecido porque acho que foi uma marcha atrás, e nós temos que aliar sempre o sucesso à cidadania (A04D).

As crenças desempenham um papel importante na escolaridade e parecem influenciar as orientações dos professores sobre o currículo (Bas & Senturk, 2019), afetando as suas decisões sobre as práticas de ensino.

## Currículo: a destacar

---

- o Significados de currículo: associação ao conhecimento, conteúdos disciplinares, experiência, aprendizagens e à escola.
- o Influência do currículo oculto no processo de ensino e de aprendizagem, conotação política e sentido utópico.
- o Gestão do currículo: o professor como executor, como construtor e decisor do currículo.
- o Reconhecimento do currículo como orientação e controlo sobre o cumprimento do programa.
- o Flexibilidade curricular:
  - adequação aos contextos específicos;
  - integração da componente regional ou local do currículo;
  - esperança sobre a flexibilidade curricular: reconhecimento das potencialidades e das limitações;
  - discrepância entre a conceção e a sua implementação.
- o Valorização da individualidade do aluno.
- o Questionamento da finalidade do currículo e valorização da componente prática, de orientação profissional.
- o Crítica à extensão, ao peso excessivo e ao desajuste dos programas.
- o Prescritivo, limitativo da liberdade de decisão dos professores, apesar do esforço de adequação às exigências e necessidades atuais.

---

### 4.1.4 Professor

A categoria *Professor* organiza-se em duas subcategorias: *Caraterísticas do professor* e *Satisfação profissional*.

Quanto à primeira – *Caraterísticas do professor* – é explicitado que “ser professor é entregarmo-nos completamente à escola, aos alunos e de uma forma sempre muito pró-ativa, sempre de uma forma muito positiva, mas sempre com a exigência, como profissional” (A11CT). É “a entrega total à escola em todos os aspetos, mesmo em termos de organização, em termos de tudo e sempre com a preocupação de não falhar e ser profissional” (A11CT);

dado “ser das profissões mais complexas (A11CT). Naturalmente o professor é, por excelência uma pessoa, como refere Fernandes (2008), “O professor é, acima de tudo uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age. O aluno é, acima de tudo, uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age. As pessoas são como diamantes, lapidam-se mutuamente” (p.11). A compreensão do processo educativo envolve o conhecimento das características, aqui reconhecidas como pessoais, profissionais e relacionais. No quadro deste desafio, ancora-se o conceito de competências à luz de diversos autores (Botterf, 2003; Tardif, 2008), tão necessárias no desempenho destes diferentes papéis, nomeadamente o de “ser um exemplo (...) [alguém] que continua e continuará a ser um exemplo para as crianças. A maneira como nós tratamos os nossos alunos vai refletir-se muito na maneira como eles crescem” (A07CT).

Igualmente, é focada a diversidade de papéis, sendo considerado o professor como “formador, educador, assistente social, psicólogo, pai e mãe. É um pouco de tudo. Hoje em dia o papel do professor é isso tudo e cada vez mais difícil” (A05D). Ser professor na sociedade atual é, não só, estar preparado cientificamente em relação aos conhecimentos programáticos e aos métodos de ensino e aprendizagem, como também ter consciência de que “deixou de existir aquele conceito de ser o detentor do saber e passar a ser, no fundo, um orientador (...) por forma ao aluno poder aceder ao conhecimento” (A09D). Além disso, o professor deve criar um clima de sala de aula positivo e de ser

um gestor de currículo, tem de ser um professor que utilize a tecnologia como parte da ação. A parte individual dele não está fora de questão, estar acima, [tem de] ter a capacidade, a competência de criar ambientes colaborativos e aprendizagens significativas com formas de ação mais ativas (A01D).

No âmbito da *Satisfação profissional*, sobressai a insatisfação refletida em vários campos, entre eles a ausência de reconhecimento social dos docentes. A este propósito refere-se que

há anos que a nossa classe, que é a nossa profissão, está completamente com uma visão diminuída porque toda a gente acha que sabe como dar aulas, como ser professor, toda a gente sabe tudo. É muito difícil hoje em dia com os problemas sociais que existem, com os problemas de comportamentos (...) porque todos os problemas sociais vêm ter à escola. E a autoridade do professor perdeu-se. A ideia de que o professor podia ser um exemplo também se perdeu e é muito difícil hoje ser professor. É importantíssimo, mas é muito difícil (A05D).

Além disso e, por um lado, “professor vê que, do ponto de vista financeiro e monetariamente, o seu trabalho não é reconhecido” (A10D) e, por outro

lado, “também socialmente nem sempre ou muitas vezes não se vê reconhecido, apenas se vê responsabilizado e, portanto, isto não ajuda a tornar gratificante o papel do professor” (A10D).

Importa ainda salientar que o trabalho docente compreende não só o que se realiza em sala de aula, como também a participação do professor na planificação das atividades, na elaboração de propostas pedagógicas e, na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Duarte, Oliveira, Augusto, & Melo, 2008). Contudo,

há sempre um problema... que é envolver os professores (...) é muito difícil, com uma classe completamente desgastada como a nossa, como disseram e bem, constantemente atacada... portanto, mudar as mentalidades... as pessoas muitas vezes preferem ficar na zona de conforto, olhar e aplicar práticas pedagógicas que se calhar estão familiarizadas há muito tempo (A10Dt).

Este escasso envolvimento é, possivelmente, consequência dos “momentos complicados, do congelamento das carreiras, [até porque] não é fácil para os professores, os professores também têm as suas famílias. Enfim passamos por uma fase um bocado complicada em termos da imagem do professor, de algum desrespeito” (A04D), e o “não ser reconhecido socialmente” (A02D), facto que tem implicações diretas no estatuto económico e social dos professores e na progressão de carreira docente (Gonçalves, 2007; Huberman, 1989, Rabelo, 2010; Ramos, 2004).

Porém, é assinalada a plena realização pessoal “quando se veem na turma, quando estão perante os alunos, tudo isso desaparece e fica à entrada da sala de aula” (A02D). Poder-se-á, então, dizer que a insatisfação dos professores se baseia na multiplicidade de tarefas do contexto laboral em que estão inseridos, revelando maior satisfação com o trabalho que desempenham diariamente com os seus alunos.

De facto, a literatura aponta evidências que revelam a influência da satisfação na conduta profissional (Bogler & Nir, 2012), na pessoa do professor, na sua experiência de vida e na sua história profissional, bem como nas relações com os alunos e com os outros atores na escola.

Na verdade, “há dias em que sou feliz por ser professor, há momentos também que não somos tão felizes” (A11CT), facto relacionado com algumas burocracias inerentes ao sistema organizacional:

eu ainda me sinto bem. Há um excesso de burocracia, um excesso de trabalho extra que eu acho que não deveria ser feito por nós. Haveria, se calhar, outras entidades que o pudessem fazer e, se calhar, desmotivamo-nos um bocadinho com essa parte. Agora acredito que, por tudo o

que temos passado, quem é professor hoje em dia, é porque gosta de ser (A06Dt).

Várias evidências orientam para situações de insatisfação face à entidade política, até porque “neste momento temos professores com 20 anos que estão no 3.º escalão, portanto, em termos de vencimento, é muito mau, não andam nada satisfeitos os professores, nesse aspeto” (A06D) e pelo sentimento “que, com o tempo, e com o evoluir dos anos na carreira cada vez dedicamos mais tempo à escola e, ainda assim, cada vez temos menos tempo para ser efetivamente professores” (A04Dt).

Neste âmbito, Nóvoa (2019) menciona “ser interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia” (p. 4). Apraz ainda referenciar que relativamente ao sistema organizacional, “o professor sente, não é uma questão remuneratória, não é por aí que vai o problema do professor, é a falta de valorização da carreira na profissão” (A06CT);

há situações de colegas que já foram para aquela lista que não progrediram e que tem implicações em termos remuneratórios, para além do aspeto do dinheiro, um desgaste psicológico nas pessoas e uma tensão, além de que a classe docente está cada vez mais idosa, há um desgaste que também é físico. Depois as normas, o travão que vai ocorrendo na progressão das pessoas (A11CT).

Apesar da relevância atribuída ao gosto pela profissão, os desafios e constrangimentos são uma constante e em 2020/2021 vivencia-se mais um repto que tem convocado os professores a agir na urgência e na incerteza para garantir a aprendizagem dos alunos neste cenário de pandemia. Com este acontecimento, “os pais entenderam que afinal nós sempre fazemos alguma coisa... Nós trabalhamos com os meninos e para nós foi muito bom (...) Até porque grande parte deles assistiam às nossas aulas e viam nitidamente o nosso trabalho” (A10Dt), percebendo o quão difícil é envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

## Professor: a destacar

---

- Desvalorização da classe docente: condições de trabalho, o reconhecimento decrescente do estatuto profissional e a compensação remuneratória pouco atrativa.
- Desencanto, mas também professores motivados.
- Exigência cada vez maior do exercício da atividade profissional, pela multiplicidade de papéis desempenhados.
- Dimensões essenciais do ser professor: dimensão pessoal, interpessoal e profissional.

---

#### 4.1.5 Aluno

A categoria *Aluno* desdobra-se nas subcategorias: *Características do aluno* e *Relação com a aprendizagem*.

No âmbito das *Características do aluno* e especificamente das características comportamentais, os discursos dos participantes colocam a tónica na indisciplina, nomeadamente a “dificuldade que têm de estar na sala de aula e de cumprir as regras” (A11CT); “devido à sua falta de interesse e de respeito pela instituição, são mais difíceis de estarem na sala, têm mais faltas de respeito” (A07CT), pois, “são muito mais... muito mais agitados, com uma enorme dificuldade de concentração” (A04Dt), havendo dificuldades no âmbito do “saber estar e saber entrar numa sala de aula” (A11CT); factos que condicionam a ação doente porque “há meninos também muito, muito agressivos verbalmente e nós em contexto de sala de aula apanhamos tudo” (A07Dt). Desta forma, a indisciplina é entendida como comportamentos verbais e não verbais diversos, que prejudicam o normal funcionamento da sala de aula (Amado, 2001; Estrela, 1992; Lopes & Santos, 2013; Ribeiro, 2010).

A problemática da indisciplina deve-se a múltiplos fatores internos e externos à escola, sendo exigido ao professor a melhor resposta pedagógica, dado que “eles também estão muito revoltados, alguns estão revoltados. Nem sempre a vida dos alunos é fácil” (A07Dt); e, por isso, “não podemos abordar meninos, com gravíssimos problemas de família que passaram a ter uma história de vida complicada e depois estar, numa sala, como outro igual” (A01D).

Apesar de se perfilhar a necessidade de uma formação que tenha em conta esta problemática, as opiniões dos participantes revelam o esforço acrescido quer nos processos de ensino e aprendizagem, quer no âmbito da gestão comportamental em contexto da sala de aula. Reafirma-se, com recurso a Amado (2001),

que ao professor são exigidos os conhecimentos, atitudes, valores e ações indispensáveis à criação de condições necessárias ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno - e se isso passa por uma grande capacidade de ensinar, não deixa de passar também por uma grande capacidade de ‘constranger com humanismo’ (p. 412).

Efetivamente, as habilidades socioemocionais devem estar conectadas com o ensino e aprendizagem dos alunos, dado que a relação pedagógica é um processo caracterizado pela relação interpessoal que está impregnada de fenómenos emocionais (Bisquerra, 2003, 2009). Do mesmo modo, é necessário reconhecer que existe uma considerável diversidade interindividual na direção das mudanças do ponto de vista do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Neste sentido, reconhecem-se as mudanças, nomeadamente que “o aluno de hoje é bastante diferente do que era um aluno quando começamos a trabalhar” (A04Dt) e que “são o reflexo da sociedade que temos, se calhar por um lado muito mais informados do que eram os alunos quando eu comecei a trabalhar em determinadas áreas, em determinadas áreas muito mais informados noutras muito menos” (A11Dt).

Saliente-se, contudo, que tal como Erikson (1972) e Marcia (1980) sublinham, o papel fundamental dos contextos sociais de vida dos alunos no processo de construção de identidade e nos processos de orientação vocacional. Nestes processos, o professor tem um papel basilar na exploração dos domínios socioemocional do aluno, no sentido de um ajustamento mais satisfatório aos papéis a desempenhar ao longo da vida, como o seguinte enunciado ilustra: “temos que criar uma empatia muito grande com o grupo para cativar, para trabalhar emoções e depois conseguir introduzir regras, e começar a transmitir conhecimentos quando já temos laços criados, já temos espírito de grupo” (A11CT).

É importante reconhecer que “há miúdos que não têm a maturidade para tomar uma decisão, sendo cada vez mais difícil compreendê-los, motivá-los também não é fácil” (A06Dt) e que “também se revela que os alunos são muito imaturos” (A11Dt), “muito distraídos, muito sem objetivos, muito à deriva” (A06D); “notando-se alguma falta de responsabilidade porque muitas vezes a família cada vez responsabiliza menos os filhos em vários aspetos” (A04CT).

No que diz respeito à subcategoria *Relação com a aprendizagem*, os participantes valorizam, sobretudo, os alunos que não só desenvolveram um conjunto de competências pessoais (autonomia, envolvimento, capacidade de tomada de decisão, entre outras), como as consideram imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente “tem que ter competências de pesquisa, atenção... não é só ir ao Google” (A08CT).

Os alunos do ensino secundário, especialmente, “são alunos com uma maior vontade, em termos participativos, de terem a sua opinião, independentemente de entrarem em discussão com o professor, o que é ótimo” (A11Dt), pois “(...) quanto mais responsáveis eles estiverem, menos asneiras fazem” (A03D).

## Aluno: a destacar

---

- o Questão da indisciplina.
- o Pertinência da reflexão sobre a gestão comportamental em contexto de sala de aula/escola.
- o Características individuais dos alunos, do ponto de vista socioemocional e comportamental e a sua relação com as condições necessárias à aprendizagem efetiva.

---

#### 4.1.6 Sucesso Escolar

A categoria *Sucesso escolar* subdivide-se nas subcategorias *Significado de sucesso* e *Promoção do sucesso*.

Concretamente, na subcategoria *Significado de sucesso* é assumida a dificuldade em clarificar as ideias: “já ouvi falar tanto de sucesso educativo que tenho as ideias um bocado baralhadas quanto a isso” (A06D). O entendimento surge associado às classificações obtidas e ao sucesso académico dos alunos, traduzido por uma classificação final “é ter 5 a tudo ou 20 a tudo” (A06Dt) e questionado “O que é pesado?” (A06D), cuja resposta é “a nota final” (A06Dt). Nestas afirmações encontram-se semelhanças com a ideia expressa por Cabral e Alves (2018), quando afirmam que “o modelo escolar está orientado para os resultados” (p. 27). Considera-se que se trata de um sucesso “imposto”, assumido de forma crítica na questão “sucesso é estudar e ter boas notas?” (A05), sublinhando-se que “é o sucesso a que estamos habituados, mas o sucesso muitas vezes não é isso” (A06D).

Neste enquadramento, é assinalado que o “sucesso é fictício” (A10CT) e que “o sucesso é relativo” (A04Dt), por entender-se que deve ser mais associado à progressão do aluno do que à construção de conhecimento, no sentido de saber se “adquiriu as aprendizagens essenciais e as competências nas diferentes disciplinas” (A10CT). É admitido que “estamos muitas vezes a confundir o sucesso com o conhecimento” (A10CT) e que perante a questão “se os alunos saem com os conhecimentos que são vertidos nas pautas? A resposta é não” (A10CT). Cabral e Alves (2018) sublinham que o sucesso não se pode confundir com a obtenção de boas classificações, considerando que, em muitos casos, podem significar “que os alunos foram capazes de reproduzir perfeitamente o conhecimento” (...) mas não significam necessariamente que esses resultados se tenham traduzido em impactos significativos nas suas aprendizagens” (p. 27).

O modelo de sociedade atual é indicado pelos participantes como promotor dessa perspetiva de sucesso:

andamos a formar indivíduos que vão viver em função de um modelo que a sociedade mais ou menos, idealizou – um indivíduo que tem sucesso: faz a escolaridade em doze anos, entra para a universidade, faz o mestrado, excelente emprego, consegue comprar uma casa ou um apartamento, mobila, casa, tem filhos, faz um empréstimo para comprar uma casa maior, fica com uma dívida para pagar em 30 anos, fica a trabalhar para um banco e no fim – morre e não percebeu o que andou a fazer (A11Dt).

Verifica-se também uma insatisfação face às políticas educativas: “o Ministério quer sucesso independentemente se o aluno adquiriu ou não [as

aprendizagens essenciais” (A10CT); “o sucesso não é só termos bons alunos/maus alunos, bons professores/maus professores, há muitas questões burocráticas, às vezes, por trás” (A10Dt); “o Ministério da Educação inverte um bocado as coisas. Põe o sucesso escolar em números e para mim o sucesso escolar não está tanto nos números” (A07CT). Evidencia-se, neste âmbito, que “o que interessa (...) são as estatísticas” (A10CT) e “[as classificações] estarem ao nível dos rankings” (A04CT). Na sequência desta perspetiva, é também salientado que o modelo de acesso ao ensino superior é uma das causas para “desvirtuar” (A10D) o significado de sucesso.

Esse significado de sucesso é, no geral, considerado redutor, entendendo que por mais que seja “natural” (A10D) a satisfação com a existência de classificações elevadas “não é tão importante, quanto isso, no sucesso educativo” (A10D). De acordo com Azevedo (2012), pode entender-se que dá conta de “uma lógica cada vez mais presente: a obsessão avaliativa e a tônica administrativa”, à qual “subjaz a crença de que são os exames nacionais que garantem a qualidade das aprendizagens” (pp. 2-3). Manifestando um olhar crítico sobre esse modo de entender o sucesso, o autor refere que é, de tal modo assim, “que muito raramente a retórica que lhes subjaz aborda questões como as condições de ensino e aprendizagem, a diversidade cultural ou a pedagogia” (Azevedo, 2012, p. 3).

Neste contexto, são expressos pelos participantes significados de sucesso que incidem na construção de saberes, atribuindo relevância a munir os alunos “de conhecimentos” para que “consigam fazer frente à vida e aos desafios da vida” (A04CT) e, manifestando reconhecerem que:

se atendermos ao sucesso no sentido de ter ferramentas para resolver situações, resolver problemas, aí sim, estamos numa dimensão completamente diferente do sucesso educativo. Um aluno até pode não transitar de ano e ser um miúdo com determinadas competências que consiga ter muito sucesso (A06Dt);

se traduz na aquisição de aprendizagens significativas e que sejam capazes de ser mobilizadas para resolver situações do futuro, para a vida de adultos daqueles alunos que temos agora na escola, e é um contributo também para o exercício da cidadania ativa. Mais do que o acumular de saberes, é saber utilizá-los em prol da sua vida e da sociedade (A02D);

conseguir ter bons resultados académicos, mas também ter aquela capacidade de se adaptar a diferentes tipos de trabalho e conseguir lidar com problemas, (...) superar as dificuldades. Não é só o sucesso académico é também desenvolver essas competências de lidar com aquilo que é diferente e inesperado (A08Dt). Também se prende com outras coisas, prende-se com a participação do aluno na vida da escola, o participar no teatro, participar no desporto escolar, o ajudar outro colega que

precise de ajuda. Para mim tudo isso são áreas do sucesso educativo e porque isso vai-lhe permitir, quando atingir a idade adulta, ser um adulto com competências e ser um adulto válido na sociedade (A08D).

Reforçando essa ideia, defende-se que: “sucesso será isto, um aluno que está capacitado para resolver situações que à partida nem sequer se lhe afigurava ser capaz de resolver” (A06Dt) e num sentido muito perentório é efetuada a ligação ao cumprimento do constante no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017): “é a forma de se definir o Perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória e, duma vez por todas, centrarmo-nos nele e cumpri-lo, e é isso que pretendemos” (A09D).

Emerge ainda a associação de sucesso pessoal, ao futuro, sendo descrito como: “uma forma de encarar a vida e encarar o futuro com as ferramentas necessárias à sobrevivência, entre aspas, no meio onde vai depois desenvolver a sua atividade” (A03D); “é conseguir atingir os objetivos que ele traçou para ele, para o futuro dele” (A07Dt); “o sucesso é vitória e é a vitória na vida de cada um” (A04CT).

Nesta linha, não pode entender-se que deixem de ser valorizadas as classificações, mas que se atenda sobretudo às aprendizagens e competências construídas pelos alunos e reconhecidas como essenciais para o sucesso pessoal e profissional, argumentando: “que tenham notas e classificações boas, mas se eles saírem da escola e se conseguirem na vida enfrentar todos os desafios que vão enfrentar, esse é o sucesso” (A04CT). É ainda acentuada essa ideia, recorrendo a uma metáfora: “o sucesso educativo é nós conseguirmos dizer que um peixe tem que saber nadar e não saber subir às árvores” (A06D).

Se, por um lado, “o sucesso dos alunos não se limita só à escola” (A10CT), por outro, esta é apontada como imprescindível para “trabalhar o sucesso académico” (A05D), evidenciando o seu papel para que todos possam “trabalhar as competências pessoais e sociais, obrigatoriamente, porque é isso que faz do cidadão o que nós queremos” (A05D). É ainda explicitado que não deve atender-se apenas ao sucesso académico, devendo ser consideradas as potencialidades e especificidades de cada pessoa: “não é só o aluno em termos académicos, é o aluno que, se calhar tem aquela nota mínima, mas tem todos os valores para ter sucesso na vida e isso é o que é mais importante” (A05D). A escola surge como responsável pelo sucesso do aluno enquanto cidadão: “o mais importante para mim no sucesso educativo é que efetivamente a escola consiga cumprir aquilo que é a sua missão, que é preparar os alunos para aquilo que vai ser o seu futuro numa sociedade, um futuro participativo e construtivo” (A10D).

É sublinhada participação do aluno no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a responsabilidade que cabe à escola em facilitar e apoiar a definição e concretização de objetivos que ajudem a um percurso educativo e de vida bem-sucedido:

em primeiro lugar um aluno deve definir aquilo que é o seu objetivo, e se a escola conseguir preparar os alunos para aquilo que eles traçaram como seus objetivos, para lhes fazer ver que eles têm que traçar objetivos, sejam eles quais forem, mas têm que traçar objetivos e a partir daí se a escola começar por fazer isso, (...) eu acho que a escola desempenhou o seu papel (A10D).

Nesta linha de pensamento, percebe-se uma perspectiva de sucesso centrada na singularidade de cada aluno, relacionando-a “com objetivos e com aquilo que cada aluno consegue fazer e consegue atingir” (A04CT) e entendendo que um aluno tem sucesso quando “dentro das suas capacidades dá o máximo e adquire (...) o conjunto dos saberes, das atitudes e dos valores” (A04Dt) considerados fundamentais. Neste âmbito, é referido que “há duas formas de medir o sucesso, é o sucesso académico que, esse, consegue-se medir, mas, para mim, o sucesso dos alunos tem a ver com o sucesso individual e com as aprendizagens” (A04CT). Sublinha-se a importância de a escola oferecer oportunidades para que o aluno possa trilhar o seu caminho de sucesso: “o aluno tem que (...) ter sucesso (...), o que temos de ter é alternativa para ele, nesse nível (...), o insucesso não é uma fatalidade” (A10CT); “O importante é uma escola onde todos possam aprender, o que é diferente da escola para todos” (A10CT). Considera-se importante

saber o que um miúdo tem, é tirar de cada miúdo, isso é o sucesso educativo porque muitos miúdos nunca irão passar, em termos académicos de um 3, em termos de conhecimento, mas um 3 para eles é muito mais difícil de alcançar do que é um 5 para outros (A06D).

Os discursos acentuam o papel a assumir pela escola para promover o sucesso escolar dos alunos, referindo: “o grande desafio da escola é criar cidadãos autónomos e pensantes” (A04CT); que construam “as aprendizagens essenciais (...) que sejam responsáveis, que tenham bases de cidadania” (A04CT); “o sucesso educativo é isso – educar o indivíduo para ser saudável” (A11Dt); “basicamente ter sucesso é ser um cidadão responsável, ativo, crítico e... como hei de dizer... cooperante com os outros, não é?” (A10Dt); “[que a aluno] consiga adquirir espírito crítico e de intervenção, que seja um cidadão” (A04Dt). Atribui-se, assim, à escola a função de:

munir a criança, o aluno, ou o adulto, ou o futuro professor, o futuro funcionário, o trabalhador, com ferramentas, que ele consiga, com uma certa autonomia, poder desempenhar o seu papel bem e útil à sociedade e encará-lo como também uma missão e ser útil ao meio onde vive e poder contribuir com o seu esforço para o bem-estar social, ou para o bem-estar do país, neste caso do mundo (A03D).

Entende-se ainda que o aluno possa “ser conhecedor do território, ser valorizador do território e ter uma noção real deste quando se sai daqui (escola)”

(A10Dt). Nesta linha, considera-se que “o sucesso é um sucesso global, é um sucesso como pessoa e como profissional” (A05D).

A felicidade do aluno encontra-se muito presente nas seguintes expressões: “sentir-se realizado, sentir-se feliz e não trabalhar para a competência, embora agora seja cada vez mais esta competência e esta luta diária e não são felizes” (A07Dt); “o sucesso educativo assenta principalmente na capacidade de os alunos fazerem opções conscientes, de terem iniciativa, capacidade de liderança, capacidade de serem empreendedores e ser feliz” (A11Dt). A relação do sucesso com o abandono escolar é uma questão igualmente evidenciada: “ter sucesso também é não ter abandono escolar” (A10Dt); “para que haja sucesso educativo é fundamental que não haja abandono” (A10D). Esta ideia é reforçada com determinação:

parece-me que é por demais evidente que enquanto houver taxas de abandono, enquanto houver um aluno numa escola que abandona o sistema educativo, o sucesso educativo ficou comprometido. O sucesso educativo passa por uma taxa de abandono de zero (...) enquanto se deixar ficar alunos pelo caminho ou por abandono ou por excesso de retenções, aí claramente que não está a ter sucesso educativo (A10D).

Quanto à subcategoria *Promoção do sucesso*, são identificados vários aspetos, uns mais centrados no aluno, outros no professor e nas famílias e fatores socioculturais.

São vários os fatores “que contribuem para o sucesso do aluno” (A10CT), mas que estes “não podem ser centrados só na escola” (A10CT). Salienta-se a necessidade de atender a que há fatores que podem facilitar ou inibir o sucesso escolar, pelo que “tem que ser relativizado” (A04D). Para explicitação da ideia apresentada, é referido que

é muito fácil falar de sucesso quando falamos, por exemplo, de um aluno que costuma ir ao teatro ou tem em casa pais que o aconselham a ler livros e que leem, (...) têm referências culturais interessantes e podem ter outro tipo de desenvolvimento (A04D).

Relativamente a este aspeto, salienta-se a existência de uma grande diversidade de alunos, “há os que vêm para aprender e têm avidez em aprender, querem aprender, e temos aqueles que vêm completamente desinteressados e que nós tentamos agarrar e tentamos motivar para eles criarem gosto pela escola” (A07CT). Por conseguinte é considerado existir mais sucesso quando

um aluno que veio completamente desorganizado e completamente estabilizado e a escola consegue que ele emocionalmente comece a motivar-se aos poucos, mesmo sem grandes resultados, (...) é maior sucesso isso do que um aluno que vem de um agregado familiar, uma

retaguarda familiar estável, com uma boa retaguarda, e chega à escola e quer aprender e aprende e tem bons resultados (A07CT).

É evidenciada como fator promotor do sucesso a disposição do aluno para ser um ser aprendiz ao longo da vida e assumir que a aprendizagem não se centra, exclusivamente, na escola, “se ele estiver disposto efetivamente a fazer uma aprendizagem continuada vai ser um bom aluno e vai ser uma pessoa de sucesso” (A08Dt).

Surgem ainda referências a outras situações, como: “temos mais de 50% de alunos com necessidades, com escalão da ação social escolar, logo o sucesso tem que ser necessariamente diferente e não os podemos avaliar todos pela mesma bitola” (A04D). Considera-se, portanto, que o sucesso é também influenciado por fatores que dizem respeito às famílias: “tem a ver com as vivências a nível familiar e a nível social” (A10CT); “há filhos com pais com literacia superior e se nós formos comparar o seu sucesso escolar é relativamente superior ao daqueles cujos pais nem sabem ler, nem escrever” (A06Dt); “[o sucesso] é fácil se os alunos se empenharem e se tiverem atrás uma retaguarda que os ajude” (A05D).

As perspetivas de futuro são apresentadas com um peso evidente no sucesso do aluno, se para alguns “basta ter um 10, porque eles querem terminar o 12.º ano e querem enveredar por uma área que não seja o ensino superior” (A06Dt), “há outros que com 17 ficam quase a chorar. Depende da perspetiva que eles têm de futuro” (A06Dt).

As baixas expectativas dos alunos em relação ao futuro funcionam também como um entrave à motivação para o sucesso:

eles têm a noção que há muitas pessoas com o diploma na mão e depois dizem porque é que eu estive estes anos todos a estudar? Para ir para uma caixa de supermercado, não é a desvalorizar a profissão, certo? Mas poderiam ter habilitações a menos que teriam conseguido o mesmo tipo de emprego. E acho um bocado difícil lidar com isto tudo. Tentar motivá-los para tentar sempre ser melhor, porque é o que tentamos dizer, se vocês tiverem uma média de 17 podem escolher cursos, se tiverem uma média de 12 não podem escolher cursos (A06Dt).

A homogeneidade/heterogeneidade da constituição das turmas é um fator com clara influência no sucesso dos alunos, considerando-se que “as turmas são demasiadamente heterogéneas e perdem até os melhores alunos, porque ficam completamente abafados” (A10Dt). Percebe-se, emergir a convicção “absoluta” que conseguiria existir “muito mais sucesso” (A10Dt) se o trabalho fosse desenvolvido em turmas mais homogéneas.

São claramente explicitadas estratégias promotoras de sucesso, tais como “medidas de apoio e ensino individualizado” (A06Dt), tendo a implementação da flexibilidade curricular favorecido o desenvolvimento de algumas delas,

como os seguintes exemplos referem: “a medida 4 que é do sucesso e é onde nós criamos um coordenador. Esse coordenador global tem a sua carga o insucesso no inglês, na matemática, no português, na física e nas ciências” (A01D); “temos uma equipa de autoavaliação que também está prevista na flexibilidade que vai monitorizando estas questões e que nos dá a indicação daquilo que temos feito, do sucesso que temos vindo a atingir” (A04D). Neste âmbito, é assinalado que “temos alunos que passaram no sétimo e oitavo ano com cinco ou seis negativas, mas passaram. Foram transitando e estão neste momento a ser preparados planos para eles, isto não é possível se não fosse a flexibilidade” (A01D) e ainda que:

os diretores de turma têm feito um ótimo trabalho, os professores tentam ir também de encontro a esses problemas, mas realmente nós não podemos só centrar nos alunos porque o sucesso realmente está nos conteúdos e nos alunos. Uma coisa está interligada e acho que hoje em dia nós também partimos através da flexibilidade e também através das medidas universais. Tudo bem, todas essas medidas são importantes para obtermos sucesso do aluno, em termos essa sensibilidade e adotar todas essas medidas (A10CT).

Em síntese, salienta-se a importância de clarificar o significado de sucesso escolar e de tomar em consideração a diversidade de fatores que podem influenciá-lo, bem como a adoção de estratégias que facilitem aos alunos usufruírem de oportunidades de serem bem-sucedidos na sua aprendizagem e desenvolvimento, promovendo esforços para a superação de possíveis constrangimentos/limitações encontrados.

## Sucesso escolar: a destacar

---

- o Associação à obtenção de classificações positivas e ao progresso do aluno.
- o Relatividade do conceito e alguma crítica face às políticas educativas.
- o Inclusão de conhecimentos, capacidades e atitudes que preparem o aluno para os desafios da sociedade e da vida.
- o Atender à singularidade dos alunos e ao serem cidadãos autónomos, responsáveis, ativos, críticos, interventivos e felizes.
- o Consideração do abandono escolar.
- o Promoção indexada a fatores pessoais (perspetivas de futuro e expectativas dos alunos), familiares e sociais.
- o Flexibilidade curricular como o enquadramento para a tomada de medidas de apoio e ensino individualizado.

## 4.2 Saberes

A dimensão *Saberes* integra uma única categoria de análise, designada *Saberes essenciais* que integra três subcategorias: *Saberes profissionais e pessoais*; *Natureza do saber*; e *Saber educar para o desenvolvimento e cidadania global*.

Na subcategoria *Saberes profissionais e pessoais*, os participantes valorizam que o professor deve possuir uma diversidade de saberes quando ensina:

tem que se ser profissional no seu todo, tem que se dominar a matéria ou as aprendizagens que se vão lecionar, tem que se entender o aluno no seu contexto em que nos chega à escola, e no fundo o essencial é isso. E claro tem que dominar o conhecimento científico, ter uma qualidade de discurso cientificamente correto dentro da sua área e não só, de ter uma cultura geral abrangente em que domine determinadas matérias (A11CT).

Revê-se, aqui, a ideia de “professor como um todo,” que remete para a metáfora usada por Connelly et al. (1997), de “paisagem de conhecimento profissional”. É igualmente descrita a multidimensionalidade do saber dos professores, na linha apontada por Shulman (1986), assumindo a importância de conhecer o conteúdo da disciplina a ensinar, bem como a adequação desse conteúdo aos alunos com quem trabalha, designado pelo autor, como conhecimento pedagógico do conteúdo, e também o conhecimento do contexto em que o aluno se integra.

A ideia da multidimensionalidade dos saberes afirma-se na diversidade de conhecimento, esperando-se que o professor

saiba da disciplina que leciona, que seja uma pessoa que em termos de conhecimento esteja o mais possível atualizada sobre os conteúdos que vai transmitir. Depois também tem outros, tem que ser o principal agente do desenvolvimento curricular, tem que ter saberes ligados às TIC, ao saber crítico e ao saber comunicar realmente com os alunos, tem que ser um promotor do desenvolvimento da curiosidade intelectual e da intervenção cívica, tem que ser um promotor de desenvolvimento de competências de pesquisa, mobilização da informação como solução de problemas e saber onde procurar informação etc. E, depois, também vem a parte mais pedagógica, tem que ser muito competente ao nível da implementação de metodologias de trabalho aliciantes para os alunos e, essencialmente, desse tipo de saberes que o profissional da educação deve evidenciar (A02D).

Valoriza-se, pois, não apenas o saber do conteúdo, mas também o saber da disciplina, é necessário “ter o conhecimento científico, temos que saber aquilo que estamos a ensinar” (A04CT); “saber disciplinar, ter o conhecimento da própria disciplina” (A07Dt).

Estas evidências vão na linha de Schwab (1964), ao considerar que além do saber do conteúdo, o saber da disciplina integra a compreensão das diferentes formas em que uma disciplina pode ser organizada ou entendida, bem como o conhecimento dos processos pelos quais essa disciplina avalia e aceita novos conhecimentos, ou seja, o que o autor designa por conhecimento sintático.

Contudo, evidencia-se também a ideia de que o saber dos professores ultrapassa a dimensão dos saberes disciplinares para a centrar no conhecimento do currículo, considerando a necessidade de “desmistificar a crença de alguns colegas que [se] “é apenas professor de matemática”. Esta é uma crença muito enraizada, principalmente no secundário. Esta percepção disciplinar “de ilha e não de continente” (A01D). Neste sentido, acredita-se que é necessário ir para além da especificidade de cada disciplina (Grossman & Richert, 1988), enquadrando-se também esta perspetiva nos resultados do estudo de Edwards e Ogden (1998), ao se assumir a complexidade da profissão, uma vez que o conhecimento do professor implica a ligação entre a matéria a lecionar e as exigências curriculares.

O conhecimento pedagógico geral é também enunciado pelos participantes como sendo fundamental: “Deveria ter ainda um conhecimento pedagógico geral, também para organizar as aulas” (A11Dt). Mas além deste conhecimento pedagógico geral, importa “ser flexível na escola” (A11Dt), o que revela a necessidade de adequar o que se ensina a quem aprende. Neste sentido, há uma valorização do saber pedagógico e do saber que provém da experiência, de forma integradora, pois

é verdade que durante algum tempo a nossa principal preocupação talvez seja adquirir os conhecimentos de que necessitamos porque ele nos dão alguma segurança, sem dúvida, mas parece-me que a partir de determinado momento nós vamos atualizando esses conhecimentos naturalmente, mas a nossa preocupação começa a incidir mais sobre a questão pedagógica e estratégicas e que novas metodologias existem e que novos tipos de inteligência e como é que chegamos lá e depois integramos de vez em quando também a parte tecnológica quando vamos sabendo que existem de facto tecnologias que nos ajudam a conseguir atingir os objetivos que pretendemos ou que os alunos desenvolvam determinadas competências... e vamos conseguindo à medida que vamos avançando, acho que com mais facilidade, vamos conseguindo integrar tudo no fundo... e o que mais precisamos é de integrar tudo isto (A08CT).

A importância do conhecimento da situação do aluno, no sentido de adequar as estratégias ao contexto de cada um emerge de vários discursos: “tentávamos perceber precocemente quais eram as expectativas dos alunos e adaptávamos o nosso trabalho em função das expectativas desses mesmos alunos...” (A10Dt); “[conhecer] a pedagogia para conseguir trabalhar

com os miúdos” (A04Dt); “[o professor] tem de dominar algumas técnicas pedagógicas precisamente para saber abordar os conteúdos de uma determinada forma” (A06Dt). Este saber sobre os alunos tem de ser adequado à realidade atual e deve partir da escuta e de uma atualização constante, considerando-se que o professor “tem que saber ouvir, tem que ser um bom ouvinte, um bom ouvinte e saber falar na altura própria” (A08D). Reconhece-se “(...) que os alunos hoje em dia não são iguais aos alunos do ano anterior ou de há cinco anos atrás” e nesta perspetiva manifesta-se a importância de “compreender que na nossa profissão temos que estar sempre a evoluir e isso faz-nos muita falta” (A08D).

A capacidade que o professor deve ter de motivar os alunos, a partir dos seus interesses, é uma saliência deste estudo:

[os alunos] devem aprender em primeiro lugar, aquilo que gostam. Se eles estiverem a trabalhar para aprender seja o que for sobre o que gostam, vão perceber que lhes faz falta um conjunto de informações que todas as disciplinas lhe podem dar e que sem essas informações eles não vão conseguir aprender aquilo que querem. Este processo de construção do conhecimento que eles têm de fazer tem de ser feito com base nas aptidões, nas vontades, nos gostos pessoais, nem que seja momentânea (A11Dt).

Nesta perspetiva, Labaree (2000) defende que o professor, enquanto agente de desenvolvimento humano, tem de possuir saberes que lhes permitam motivar os seus alunos, encontrando estratégias que os levem a cooperar, a envolver-se, a contrariar a apatia, a desatenção, e mesmo o capricho para não aprender.

Para além da capacidade de motivar os seus alunos, os professores devem ter motivação para ensinar, como é referido

o professor deve ter uma boa base científica, deve ter saberes, mas também deve ter motivação para ensinar. Motivação, paciência. Porque um professor até pode saber muito e se não tiver alguma vocação para ensinar, acho que não consegue ser bom professor. Portanto, só os conhecimentos... conhecimentos científicos sólidos, isso sem dúvida. Mas também deve ter motivação para ensinar (A07CT).

Ainda na subcategoria *Saberes profissionais e pessoais* sobressai que o “fundamental para ser professor é o saber ser” (A11Dt). Como justificação para esta aceção realça-se a importância do “professor se considerar como exemplo, como modelo, e não basta ser, é como um modelo de atenção” (A11Dt). Este saber ser inclui ainda a resiliência perante os desafios atuais, referindo-se que é necessário “ter um encaixe mental muito grande mesmo para não desabarmos. Eu não me admiro que haja muitos professores a de-

sabar porque de fato temos de ter uma capacidade muito, muito grande para resistir” (A08Dt). É, assim, manifesta a visão de que o profissional e a pessoa do professor não estão dissociados, emergindo a ideia de que o comportamento real de uma pessoa no exercício da sua profissão é o resultado da interação entre o conhecimento profissional e o pessoal (Tamir, 1991).

Nesta linha de análise são apontados aspetos relativos ao saber-estar, valorizando-se a competência comunicacional e relacional para a construção de um ambiente de empatia e de respeito entre todos: “a competência comunicacional, é muito importante saber comunicar com os alunos, ser capaz de criar empatia” (A04D); “saberes relacionais” (A06Dt); “a capacidade de impor o respeito, de colher o respeito dos alunos naturalmente sem ter que o impor e a capacidade de empatia é fundamental”; “saber estabelecer a empatia com a turma” (A11CT); e gerir “competências emocionais (...) próprias (...) e as dos alunos” (A08Dt).

No que concerne à subcategoria *Natureza do saber*, os participantes identificam a relevância dos contextos formais de aprendizagem profissional, valorizando

a formação académica de cada um, a vocação também que as pessoas têm, a formação pedagógica que se adquire depois nos estágios que as pessoas fazem e, naturalmente, a aprendizagem ao longo da vida, sendo essa aprendizagem no domínio das ciências da educação como no domínio geral (A11CT).

Na linha de pensamento de Connelly et al. (1997), alguns participantes afirmam que se “aprende com a experiência”; numa dimensão temporal alargada e multicontextual que leva a aceitar a aprendizagem ao longo da vida, ou seja, “aprender até morrer” (A06Dt). Esta aprendizagem requer dos professores uma “contínua atualização, em formação contínua”; relacionada não apenas com o “conhecimento científico, mas também com o desenvolvimento de “capacidades para se adequar e dar resposta aos novos desafios”; considerando que “esse é um desafio permanente” (A10D). Reclama-se a necessidade de adaptação e evolução, afirmando “que um professor não estagna, tem que trabalhar, tem que estudar, tem que estudar a vida toda porque os conceitos evoluem, o conhecimento evolui. E o professor tem que saber que está constantemente em formação, isso é importante” (A05D). Os participantes reconhecem a necessidade de atualização dos conhecimentos “que se foram adquirindo ao longo da (...) vida, desde o curso e ao longo da prática docente...” (A08CT).

Esta assunção enquadra-se naquilo que se designa como saber experiencial do professor e que se baseia na aprendizagem que ele realiza ao desenvolver a sua prática na sala de aula: experimentando, refletindo e adaptando novas teorias, práticas e conteúdos (Girvan et al., 2016). Relaciona-se tam-

bém com a noção de desenvolvimento profissional, enunciada nos estudos de Clarke e Hollingsworth (2002), Vara-Pires (2005) e Martins (2011) e que se expressa na perspectiva de mudança como crescimento ou aprendizagem. A mudança identifica-se com a aprendizagem, sendo considerada uma componente natural e esperada da atividade profissional de professores e das organizações escolares.

A aprendizagem em contextos formais e estruturados surge associada aos contextos profissionais, quando são valorizadas algumas modalidades de formação contínua, como sejam

as oficinas. [Porém] qualquer tipo de formação trará algo de novo ao professor. Eu, por exemplo, achava muito interessante aquele modelo de formação do Programa de Matemática, em tínhamos as sessões teóricas em conjunto, os docentes e a formadora e depois aplicava-se na prática, na sala de aula e a seguir refletia-se sobre essa ação. Eu acho que essa continua a ser o meu modelo preferido. É um modelo que dá trabalho, não é como assistir um Webinar que sempre enriquece, mas que esquecemos mais facilmente. Quando nós temos depois a componente prática é mais .... sobre essa prática acho que usamos mais tudo o que aprendemos de novo ou que refletimos em algo que até já sabíamos e que não conseguíamos ainda equacionar (A02D).

Os contextos profissionais encontram-se também presentes em referências a aprendizagens dos professores realizadas em ambiente escolar, destacando que “é preciso que a formação destes profissionais seja articulada e que a evolução no conhecimento das tecnologias de todo um processo da sociedade, e do contexto das escolas, sejam trazidos à discussão e não meramente à formação” (A01D).

A importância do trabalho colaborativo é enunciada em alguns discursos, salientando-se a dificuldade de este ser assumido na cultura organizacional:

Todos somos bombardeados todos os dias para o trabalho colaborativo e é muito difícil passar esta mensagem que devemos colaborar uns com os outros. Ainda estamos no século XX em que o egocentrismo era preponderante e que cada um de nós pensava só em si (A03D).

Um desejo enunciado pelos diretores de agrupamento enquadra-se nas estratégias formativas desenvolvidas por Vara-Pires (2005), Martins (2011) e Mesquita (2012; 2013) hoping to create democratic participatory understandings of central actors\nthat will develop a situated pedagogy of respect and learning (Oliveira-Formosinho, 2009 e assenta na formação contextualizada nas experiências pedagógicas dos professores ou em contexto, e colaborativa, como um forte impulsionador da aprendizagem profissional e a inovação pedagógica, bem como da mudança da cultura profissional.

A pertinência da aprendizagem no âmbito dos contextos informais é manifestada, dado que “hoje em dia com a Internet a Ciência está a evoluir a cada minuto e a informação está a chegar a todo o tempo” (A06D).

Incidindo na subcategoria *Saber educar para o desenvolvimento e cidadania global*, os participantes acentuam aspetos pertinentes sobre educar para a participação e cidadania, fazendo referência à inclusão, à diferença, ao respeito pelos direitos e deveres, e aos valores. Assumem que é a ideia e a prática da cidadania do professor que permite às crianças construírem esses saberes, pois se não “souber ser um cidadão como é que eu posso explicar a uma criança que não há diferença de cor, não há diferença de raça? A diferença somos nós que as fazemos” (A03D). Valoriza-se a influência dos saberes e práticas de cidadania, para se poder construir “um ambiente de sala de aula produtivo” (A04D). E, neste sentido, considera-se que “o aluno primeiro tem que aprender duas premissas fundamentais (...) aprender a respeitar e a ser respeitado” (A03D). Os saberes dos professores implicam claramente uma dinâmica de sala de aula em torno dos direitos e dos deveres das crianças, sendo que a assunção de responsabilidades é progressiva e que “quanto mais pequenina menos deveres tem e mais direitos tem” (A03D).

A relevância do conhecimento científico é evidenciada numa clara conjugação com uma educação fundada em valores, afirmando-se que

para além do conhecimento científico, que é óbvio que temos que ter, a nossa formação também vai nesse sentido, e os miúdos também vêm à escola para adquirir o conhecimento científico, mas para além disso também temos o dever e a obrigação de transmitir alguns valores e algumas atitudes (A06CT).

Nesta subcategoria, os participantes revelam ainda a necessidade de recontextualizar a educação, tendo em conta os desafios globais, uma vez que se assume que se estão a “preparar alunos para uma sociedade que já não existe” e que, por isso, “se deveria repensar a escola nesse sentido” (A06D).

Este pensamento encontra eco na investigação de Sanches (2014), ao relevar o desenvolvimento de saberes profissionais que permitam às crianças aprenderem a pensar, conhecer, exercer a cidadania, comunicar, resolver problemas, agir com autoconfiança e ser, numa (con)vivência regulada eticamente. Consideram-se ainda algumas questões éticas em torno do desenvolvimento das sociedades, relevando-se que a mudança observada na sociedade atual é decorrente da

evolução tecnológica não pode pôr em causa, de maneira nenhuma, os princípios fundamentais da vida, os princípios fundamentais do ser humano, e os princípios fundamentais que estão subjacentes aos valores supremos do ser humano no contexto mundial. Agora até já podemos

falar em ultra planetária... mas há valores e temos que nos respeitar uns aos outros, embora estejamos muito longe (A03D).

Neste sentido, a inclusão das tecnologias deve ser vista como uma estratégia que auxilia a construção de aprendizagens significativas, uma vez que

se os alunos estiverem a trabalhar em projetos de conhecimento, em produção de conhecimento, em literacia da informação que lhes permita fazer aprendizagens significativas em determinado momento, que envolvam um conjunto/um núcleo disciplinar, eles estão a aprender tudo na mesma, mas com muito mais vontade e alegria (A11Dt).

Reconhece-se, contudo, que o uso de ferramentas digitais é uma área onde os professores sentem maiores dificuldades, é notório que “há sempre uma área para a gente saber mais alguma coisa, há sempre uma área onde somos frágeis...por exemplo o aspeto tecnológico” (A08CT). Afirma-se que a utilização das tecnologias e a sua aprendizagem foi sendo realizada em contexto profissional, pois na “formação inicial, nós não tivemos nem adquirimos competências digitais, fomos adquirindo ao longo da nossa vida profissional (...) para isso também temos a formação contínua” (A08CT)

Um dos desafios da sociedade atual será agir em situação e resolver problemas que emergem no quotidiano e que muitas vezes são novas realidade que todos têm de enfrentar, pelo que em sala de aula se deve promover este tipo de saberes:

Se a criança se apropriar desse sentido... que é o saber... saber resolver problemas, embora possa parecer no início de muito fácil resolução... se apropriando do método... Eu acho que a vida lhes será mais fácil do que propriamente ser um aluno com muito boas notas e depois chegar à parte prática e de ser uma pessoa frustrada... (A10Dt).

Um dos grandes desafios atuais para a escola é precisamente situar o seu papel face ao conhecimento. Cada vez mais a escola tem de trabalhar com os alunos o desenvolvimento de competências para a transformação da informação em conhecimento. O professor tem que transmitir ao aluno que

tem que ter competências de pesquisa (...) saber o que pesquisa, como pesquisa e nem tudo que pesquisa, serve. Tem de selecionar, depois analisar (...) o conhecimento e o desconhecimento e alguma desinformação está em muitos sítios. Portanto esse nosso papel é mais desafiante e temos que transmitir de outra forma, que não pode ser como antes e às vezes custa-nos um bocadinho a adaptar (A08CT).

- o Multidimensionalidade dos saberes dos professores: o conhecimento global sobre a educação e o currículo, o científico geral e específico de cada área disciplinar, o pedagógico, o pedagógico do conteúdo a ensinar, o do contexto e o dos alunos.
- o São de natureza complexa, compreendidos de forma integrada.
- o Convergência de diferentes dimensões na construção do conhecimento profissional: a formação, as experiências profissionais e pessoais, a reflexão sobre a ação desenvolvida e a desenvolver, os colegas e a comunidade. Construção pessoal, social e profissional ao longo da vida.
- o Necessária adequação da ação do professor às exigências da sociedade atual, educar para a cidadania global.

### 4.3 Práticas

A dimensão *Práticas* integra as categorias: *Flexibilidade curricular*, *Planejamento*; *Organização e gestão de sala de aula*; *Avaliação das aprendizagens dos alunos*; e *Reflexão profissional*.

---

#### 4.3.1 Flexibilidade Curricular

A categoria *Flexibilidade curricular* incide sobre os *Princípios de operacionalização* e o *Desenvolvimento desse processo*, relevando a forma como está a ser desenvolvida nos contextos em que os professores se integram e como gostariam de implementá-la.

Quanto à subcategoria *Princípios de operacionalização* da flexibilidade curricular, observam-se afirmações dos participantes que aludem ao entendimento desse processo: “a flexibilidade é as escolas terem autonomia para gerir e escolher as disciplinas ou poder agrupar as disciplinas de acordo com o ambiente da escola e comunidade” (A07Dt); “é uma apropriação do currículo em relação a cada uma das escolas” (A07CT); “O trabalho em projeto é uma componente importante da flexibilidade (A11CT). Salientam-se ideias que vão ao encontro de princípios previstos no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, relativamente à gestão do currículo e ao recurso ao trabalho de projeto, enquanto metodologia que valoriza a participação dos alunos na organização e concretização de situações de aprendizagem significativas.

Uma outra possibilidade que oferece a flexibilidade curricular, acentuada pelos participantes, é a gestão do currículo atendendo às especificidades dos

contextos e dos alunos, no sentido de criar oportunidades para a sua progressão, argumentando: “embora tenhamos um currículo e linhas orientadoras que nos regem, com a flexibilidade curricular podemos adaptar à nossa região, à nossa escola, ao nosso ambiente e à nossa comunidade. (...), permite-nos exatamente isso [uma] maior articulação e uma maior flexibilidade no sentido de não estarmos numa coisa estanque” (A04Dt); “Parece-me que, assim, haja melhor rentabilidade no trabalho e na aprendizagem” (A04Dt). O incentivo à ação colaborativa, à autonomia e responsabilização dos intervenientes, bem como à interdisciplinaridade e à valorização de diferentes formas de aprender, são objetivos que, no entender dos participantes, norteiam também as iniciativas promovidas, sublinhando: “a ideia é exatamente essa, de articulação, de debate, desenvolvimento do espírito de interajuda, colaboração, autonomia, responsabilidade” (A07CT); “a ideia dos DACS [Domínios da Autonomia Curricular] é tentar atingir algumas aprendizagens essenciais que são mais transversais com outras disciplinas e ao mesmo tempo estarmos a poupar um bocadinho de tempo” (A07CT).

Os enunciados apresentados permitem perceber que uma gestão curricular flexível pode contribuir para reforçar ou criar novas dinâmicas de ensino e aprendizagem nas escolas, possibilitando, como se prevê no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, “contrariar os principais preditores insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos (...) de modo que todos (...) alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2929).

Em relação à subcategoria *Desenvolvimento da flexibilidade curricular* observam-se referências a práticas de implementação de medidas previstas na legislação em vigor, tendo em conta a gestão e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, referindo: “há diversas componentes, uma delas tem a ver com a oferta complementar; para dar esse carácter interdisciplinar, que pressupõe o 55, (...) criámos uma disciplina que se chama área de projetos; há projetos interdisciplinares definidos a nível do Conselho de turma que vão sendo trabalhados pelas diferentes disciplinas; (...) nós adequamos à realidade de cada um, inclusive nós já chegámos a definir currículos ligeiramente diferentes de umas turmas para as outras” (A04D). É ainda salientado o recurso a iniciativas diversas para que os alunos usufruam de oportunidades de aprendizagem e sucesso: “temos coadjuvações na sala de aula, apoios individualizados. (...) Em termos de criação de disciplinas novas não temos, foram feitos ajustamentos de horários relativamente às várias disciplinas” (A02D); “nós conseguimos adicionar por exemplo no sétimo ano uma hora, de 15 em 15 dias, só para atividades experimentais” (A07CT);

nós criámos no ensino básico (...) uma disciplina na área das artes (...). Depois aplicámos também o desdobramento nas disciplinas de Portu-

guês e da Língua estrangeira 1, e criámos as oficinas de apoio ao ensino secundário a todas as disciplinas que têm exame no fim de ciclo (A08DT).

A promoção de dinâmicas de ação interdisciplinar é salientada em alguns discursos, deixando perceber oportunidades diversas de envolvimento dos alunos e professores em iniciativas conjuntas: “dentro dos DAC faz-se interdisciplina e interdepartamentos, por exemplo no meu Conselho de turma fizemos uma entre matemática, inglês e português. Há ali sempre conteúdos que se podem aproximar e que foram trabalhados em simultâneo nas diferentes disciplinas” (A08CT).

Para a concretização desse processo percebe-se a procura de participação de diferentes membros da comunidade educativa, afirmando: “nós aglomeramos temas para desenvolver em todas as disciplinas aquele tema com a colaboração de elementos externos ligados aqueles temas com a colaboração dos pais e das famílias e em interação também entre as turmas” (A11CT). Em relação ao envolvimento de todas as disciplinas é de considerar que, como refere Cosme (2018), ainda que seja uma possibilidade para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, pode enveredar-se por outras opções, envolvendo apenas algumas disciplinas. Em conformidade com a autora “é a autenticidade e o sentido de articulação entre disciplinas que deverá constituir a maior preocupação de quem se envolve no desenvolvimento de tais projetos” (Cosme, 2018, p. 16).

Os discursos dos participantes dão ainda conta da apreciação do processo de flexibilidade curricular, acentuando o percurso efetuado e as potencialidades que lhe reconhecem, bem como os constrangimentos experienciados. Em relação às suas potencialidades destacam:

começa a haver flexibilização, mas é preciso dar tempo e eu não posso pedir nem a mim nem exigir aos outros que façam isso de um dia para o outro. É preciso tempo de adaptação. É óbvio que eu vejo com bons olhos essa possibilidade de o professor ter mais autonomia, de a escola ter mais autonomia, da região ter mais autonomia (A04CT);

eu acho que funciona bem a flexibilidade curricular, devagarinho porque não é uma prática que se pode dizer, assim, hoje fazemos flexibilidade amanhã já não fazemos, não. As pessoas tiveram que se adaptar e acho que se estão a adaptar muitíssimo bem (A05D).

Estas referências apontam no sentido do referido por Lima (2020), em que admite que, para averiguar-se os impactos decorrentes do “desafio” apresentado às escolas ao nível da autonomia e flexibilidade curricular, é necessário dar mais tempo, considerando que as práticas escolares “não mudam exatamente aos ritmos marcados pelas reformas-decreto” (p. 175).

Todavia, os participantes identificam alguns benefícios relativamente às oportunidades de aprendizagem e de escolha curricular que proporcionam

aos alunos: “é positivo porque ajuda-os a complementar o estudo, (...) as matérias que eles têm nas aulas e também a não os sobrecarregar depois em casa” (A08Dt); “há alguns alunos no ensino secundário que à luz da autonomia e flexibilidade curricular já conseguem gerir melhor o seu percurso formativo, quer dizer não ter aquelas disciplinas estanques” (A02D).

Os constrangimentos identificados pelos participantes incidem nos seguintes aspetos: “a flexibilidade não se coaduna com exames nacionais” (A04D); “a flexibilização é muito relativa, ou quase nula, quando nos deparamos com um programa a nível nacional que tem de ser cumprido devido aos exames” (A06Dt); “os conteúdos, acho que estão, demasiadamente, extensos para poder haver uma flexibilização curricular” (A06Dt).

A falta de conhecimento e experiência profissional em metodologias assentes em práticas colaborativas, como a de trabalho por projetos, constituiu também, no dizer dos participantes, um entrave à concretização de práticas pautadas por princípios de flexibilidade curricular. Por sua vez, o envolvimento em experiências dessa natureza, que são entendidas como facilitadoras de aprendizagem de si próprios e dos alunos, requerem continuidade: “neste segundo ano já conseguimos alterar as práticas em relação ao ano passado, mas no 1.º ano não, qual flexibilização? Nós misturámos tudo” (A06Dt); “nós tínhamos muita dificuldade na criação dos domínios de articulação curricular, chamadas DAC” (A06Dt);

Este ano nós já fizemos uma DAC centrada naquilo que deve ser, as dificuldades que se evidenciam em determinado aluno, ou grupos de alunos e adotámos estratégias em algumas disciplinas, para haver interdisciplinaridade, para conseguirmos resolver aquela situação pretendida. Tivemos de mudar as nossas práticas em relação ao que fizemos no passado, mas ainda temos de melhorar mais (A06Dt).

Os excertos acima apresentados ilustram o percurso efetuado e a necessidade de dar continuidade, mas também a complexidade desse processo, considerando que os DAC requerem, como referem Alves, Madanelo e Martins (2019), a identificação de linhas de confluência de várias disciplinas e a clarificação da intencionalidade pedagógica e curricular de articulação das atividades a desenvolver com os alunos.

Outros constrangimentos prendem-se com a gestão do tempo de trabalho dos diferentes intervenientes, referindo: “é muito difícil nós conseguirmos gerir esse tempo, há uma variação muito grande ao nível dos horários, na nossa organização não é fácil e não é cómodo também” (A11CT);

ainda temos de dar aqui outro passo, (...) temos de conjugar que todos os professores de uma determinada turma tenham, por exemplo, uma ou duas horas em comum para podermos trabalhar de facto em conjunto e não só quando há conselhos de turma (A06Dt).

A estrutura dos programas disciplinares é outro aspeto que, no entender de alguns participantes, dificulta a articulação dos conteúdos curriculares, salientando:

a minha grande dúvida é esta, como é que nós conseguimos (...) fazer atividades que de facto possam articular determinados conteúdos, uma vez que as disciplinas e os programas estão (...) estruturados de uma forma tão diferenciada. Por exemplo, nós damos a matéria sobre determinados assuntos (...) no primeiro período e eles falam no terceiro (...). Agora, atividades de interdisciplinaridade, digamos tipo DAC, fazem-se com frequência (A07CT).

Todavia, estes constrangimentos não se fazem sentir em relação às práticas promovidas em contexto de Educação pré-escolar e de 1.º CEB, considerando a estrutura organizativa destas etapas educativas, salientado esse facto, ao referirem: “para nós isso é fácil e para o 1.º ciclo também (...) porque não dependemos propriamente de outras disciplinas” (A08Dt).

A resistência à inovação das práticas educativas é também tomada em consideração pelos participantes como um potencial constrangimento à promoção de práticas interdisciplinares, porque “há sempre resistência das pessoas, isso é uma realidade, não aderem logo facilmente a estas coisas” (A04CT).

### **Flexibilidade curricular: a destacar**

---

- Oportunidade de atender às especificidades dos contextos e dos alunos.
- Desafio à ação colaborativa, à autonomia e à responsabilização.
- Valorização de práticas interdisciplinares.
- Diversificação das estratégias de aprendizagem.
- Promoção de práticas no âmbito das medidas previstas na legislação em vigor.
- Necessidade de aprofundar conhecimentos sobre metodologias promotoras de práticas colaborativas e de trabalho de projeto.
- Necessidade de criação de tempos e espaços que facilitem o trabalho colaborativo.
- Importância de dar continuidade ao percurso efetuado.

---

#### 4.3.2 Planificação

Ao nível da *Planificação* os discursos centram-se sobre os *Princípios de operacionalização* e sobre o *Processo de planificação*.

Na subcategoria *Princípios de operacionalização* observa-se que os objetivos a promover encontram consonância com as linhas de orientação curricular previstas ao nível dos normativos em vigor, referindo: “Os nossos objetivos

(...) são ir ao encontro do perfil dos alunos” (A04D); “cada professor (...) faz a planificação (...) atendendo aos objetivos gerais, às aprendizagens essenciais, às metas curriculares” (A04CT). “nós trabalhamos com a finalidade de adquirir competências de diversas áreas, que por sua vez têm os domínios e os subdomínios” (A08CT).

É de considerar que no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et. al. 2017) se encontram explicitados a visão e os princípios pelos quais deve ser pautada a prática educativa, bem como os valores e as competências a desenvolver pelos alunos ao nível da escolaridade obrigatória, com vista a uma cidadania ativa e responsável. A promoção de oportunidades de sucesso dos alunos encontra-se também presente nos objetivos delineados ao nível da planificação, afirmando: “outro aspeto da planificação, vem do controlo do sucesso” (A01D).

A importância de ao nível da planificação se proceder à clarificação dos objetivos a promover, é sublinhada por Santos (2003), quando afirma que “aquilo que é planificado, tem de revelar o que intencionalmente e explicitamente, se pretende implementar” (p. 118).

Outra ideia evidenciada pelos participantes prende-se com as modalidades de planificação promovidas, assumindo estas níveis diferentes de ação e de decisão, configurando planos de intervenção que ajudem a concretizar o projeto educativo de escola/agrupamento e os currículos dos diferentes níveis de educação e ensino. Assim, numa dimensão mais ampla surge a planificação anual, seguida da planificação periodal e da semanal, também designadas como a longo, a médio e a curto prazo. Neste âmbito surgem referências, como: “fazem a planificação anual, depois fazem a planificação do período e depois fazem a planificação das suas disciplinas” (A05D); “utilizando as aprendizagens essenciais e atendendo ao perfil do aluno, são feitas as planificações anuais, as planificações a médio prazo e depois são feitas planificações de cada aula com a especificidade de cada disciplina” (A11CT).

Percebe-se que a planificação anual constitui o suporte base para a organização da prática educativa, mas que requer ações complementares, no sentido de (re)organizar e ajustar os planos de ensino e aprendizagem a concretizar com os alunos. Percebe-se ainda que esse modo de operacionalizar a planificação atravessa os diferentes níveis de educação e ensino: “no 2.º ciclo funciona assim...e nos outros ciclos penso que também” (A10Dt); “no 1.º ciclo (...) fazem a planificação anual e depois cada turma tem outra planificação porque a planificação não pode ser estática, a planificação está sempre em adaptação ao processo ensino e aprendizagem” (A04CT).

A planificação semanal é retratada como centrando-se, particularmente, na gestão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos: “planifico para esta semana dar o conteúdo” (A04CT), procurando ir especificando os conhecimentos e aprendizagens a promover.

Assim, é de considerar que as modalidades de planificação referidas, constituem, como refere Santos (2015), os “documentos de operacionalização específica das decisões curriculares”, devendo permitir “concretizar as decisões que foram sendo tomadas nos anteriores níveis e adaptarem-nas, de forma particular, às características específicas dos grupos (turmas) e dos alunos” (p.97).

No que diz respeito ainda à operacionalização da planificação, outro aspeto acentuado pelos participantes tem a ver com o foco da planificação, observando-se serem tidas em consideração as características dos contextos e dos grupos/turma, sem perder de vista as linhas de orientação pedagógica previstas nos diplomas em vigor, referindo: “a mola principal da planificação é a turma, (...) não faz sentido ser doutra maneira, tendo como orientação os documentos estruturantes do agrupamento e os nacionais” (A01D); “o Conselho de turma planifica as aprendizagens para o plano de turma mediante os contextos” (A01D).

Em relação aos grupos/turma são tomadas em consideração as competências que revelam possuir e as que necessitam promover, bem como as suas características de aprendizagem, sublinhando: “planifico de acordo com os alunos que eu tenho, se conseguiram atingir aquilo que eu pretendia ou não. Se não, então tenho que reformular a minha planificação” (A04CT). Esta dimensão é também sublinhada em relação à planificação promovida em contexto de Educação pré-escolar, referindo: “damos continuidade às ideias que as crianças trazem e tentamos elaborar os projetos e fazer esse trabalho tendo em atenção as competências que eles têm que adquirir, dependendo da idade que têm” (A11CT). Atender a estes aspetos é, no entender dos participantes, fundamental para que a planificação possibilite a concretização de processos educativos que favoreçam a aprendizagem e o sucesso dos alunos e professores, salientando: “se a planificação não for feita para aqueles alunos do Conselho de turma, os professores arriscam-se a estar a fazer uma planificação para um aluno imaginário e esse aluno pode até não existir na escola, o que significa que estão a perder tempo” (A11D); “há sempre uma alteração a ser feita de acordo, depois, com a turma onde se trabalha” (A08CT); “nós (...) tentamos ver sempre quais são as melhores estratégias, agora as medidas (...) para realmente combater o insucesso, e mesmo ao nível de materiais, para elevar o nível de aprendizagem” (A10CT).

No que se refere ao *Processo de planificação* os discursos acentuam práticas que têm a ver com a organização do trabalho dos professores, os recursos utilizados, a periodicidade com que decorre a planificação, os intervenientes nesse processo e as potencialidades e constrangimentos que os professores lhe reconhecem.

Quanto à organização do trabalho dos professores são acentuados os diversos passos que a concretização da planificação integra e manifestadas preocupações em promover planos de formação que integrem a continua-

de e favoreçam o sucesso de todos, o que requer a criação de condições que facilitem esse processo. Daí entender-se que, como refere um dos participantes no estudo:

a planificação começa na distribuição de serviço (...), pois há uma preocupação enorme de que os professores não saiam dos grupos. Para que o plano turma seja sequencial, se o professor começa no quinto ano a história acaba no sexto ano a história com a turma. E essas continuidades também se mantêm no secundário, quando o professor do nono vai subir ao décimo o professor acompanha a turma. E essa será uma situação que vai facilitar a planificação porque, o professor conhece o grupo turma (A01D).

Os órgãos científicos e curriculares da escola, como o Conselho Pedagógico, os departamentos curriculares e os conselhos de turma assumem também uma importante responsabilidade na organização de projetos educativos e curriculares que integrem a visão, princípios e valores reconhecidos considerados hoje como pertinentes para a formação dos alunos e que os professores se sintam apoiados para concretizá-los: “temos orientações a nível do Conselho Pedagógico e a seguir reunimos por áreas disciplinares em cada departamento” (A11CT); “nós temos as reuniões de departamento onde definimos as estratégias nomeadamente que cada grupo irá trabalhar e depois isso é trabalhado (...) de acordo com os conteúdos da sua disciplina” (A10CT);

nós fazemos a planificação através dos coordenadores das áreas disciplinares, reúnem as áreas e fazem a planificação anual, trimestral, da aula. Criamos também um documento que é a gestão do currículo para entregar ao diretor de turma para ter uma perspetiva daquilo que se está a lecionar período a período.

temos uma planificação comum e depois quando o professor em cada turma verifica a necessidade de alterar, pois altera e informa na reunião dessa alteração que foi necessário promover de acordo com a especificidade que eventualmente esteja a acontecer (A11CT).

Os discursos dos participantes dão conta de que o processo de planificação, ainda que seguindo uma orientação semelhante, assume especificidades em termos dos diferentes níveis educativos, referindo que

depende dos graus de ensino. No pré-escolar fazem as reuniões. No 1.º ciclo, a planificação é elaborada com o coordenador. Portanto em conjunto com todos os professores no mesmo ano, é assim que fazem a planificação semanal, mensal e anual. A diária depois o professor articula de acordo com as características da turma que tem. No 2.º e 3.º ciclos os departamentos são grandes, então são constituídas secções e ainda podem ter grupos de trabalho mais restritos para planificar em conjunto (A02D)

Percebe-se ainda no discurso dos professores, a valorização de algumas mudanças que têm vindo a ser efetuadas ao nível da organização da planificação, atribuindo particular enfoque ao trabalho desenvolvido ao nível do Conselho de turma, para o qual, entre outros fatores, a implementação da flexibilidade curricular parece ter vindo a contribuir: “a planificação elabora-se no grupo, no departamento, e com a flexibilidade também se elabora no Conselho de turma (A05D)”;

enquanto, que até aqui, as coisas ficavam muito limitadas ao grupo disciplinar que fazia a sua planificação anual (...), hoje em dia as planificações já têm que ser feitas num outro contexto. Nós privilegiamos muito o trabalho ao nível do Conselho de turma (A04D).

Os discursos dos participantes dão ainda conta de mudança das metodologias utilizadas ao nível da planificação, valorizando perspetivas pedagógicas que apontam para práticas educativas contextualizadas e que facilitam a diferenciação pedagógica e a ação colaborativa, referindo-se que esse “é um processo cooperado, recolhendo os contributos de todos (A01D)” assumindo-se um esforço na mudança “temos vindo a ver que os professores estão a mudar as suas práticas, a utilizar novas formas de planificar. Estamos lentamente a passar para as metodologias de projeto, mais centradas no contexto da turma mais direcionadas para uma pedagogia diferenciada das turmas (A01D).

No que se refere aos recursos utilizados para a elaboração da planificação, merecem destaque no discurso dos participantes os documentos disponíveis no mercado, considerando que “a planificação hoje em dia já vem muito feita nos manuais escolares” (A11D);

claro temos sempre por base o programa da disciplina e confrontamos o programa com o manual que estiver adotado nesse ano, se for um manual novo; se o manual é o mesmo do ano anterior e o programa é o mesmo, nós pegamos na planificação do ano anterior e avançamos para uma adaptação no ano seguinte” (A08CT).

Ao nível dos recursos surgem também relevados os documentos curriculares oficiais e o projeto educativo do agrupamento: “temos em conta o projeto educativo do agrupamento, as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos e depois os respetivos programas de cada ano” (A0CT)

Em relação à Educação pré-escolar sublinha-se como principal recurso as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016): “no nosso caso, orientações curriculares e outras, mas mais as orientações curriculares” (A08CT).

Quanto à periodicidade da realização da planificação observam-se referências a diferentes momentos de planificação. Assim, para além das planificações elaboradas no início do ano letivo, surgem referências às planificações

por período que, de acordo com o calendário escolar, podem entender-se de natureza trimestral, deixando perceber que estas se constituem mais como um meio de aferição e reajuste dos planos de intervenção, em função do percurso de aprendizagem desenvolvido, argumentando: “têm as planificações mais ou menos orientadas, e depois período a período vão fazendo as adaptações de acordo com a evolução e o desenvolvimento do cumprimento de programas” (A03D); “criamos também um documento que é a gestão do currículo para entregar ao diretor de turma para ter uma perspetiva daquilo que se está a lecionar período a período” (A11CT).

A organização de planificações semanais é também relevada, deixando perceber que em alguns agrupamentos está destinado um tempo ao nível do trabalho de escola para a concretização dessa tarefa: “o trabalho depois é feito todas as semanas no tal tempo que nós temos que é o trabalho colaborativo” (A10CT); “temos marcado no horário reuniões semanais de trabalho de grupo. É uma hora. (...) Este ano como estamos [em confinamento provocado pelo COVID19] pedimos que não se reúnam presencialmente e que façam a gestão online” (A07CT).

Todavia, esse procedimento não se torna tão explícito em alguns agrupamentos, centrando-se a planificação em conjunto mais ao nível da elaboração de planificações de matriz mais ampla, embora salvaguardando possibilidades de partilharem os documentos produzidos por cada um:

em termos de prática letiva as planificações por norma não se fazem em conjunto, são dadas a conhecer depois no departamento, aliás são publicadas depois na página da escola. Esse tipo de planificação da prática letiva não, mas a planificação de atividades do departamento é feita em conjunto (A06CT).

Em relação aos intervenientes no processo de planificação pode observar-se diferentes níveis de participação dos professores, implicando nas planificações mais a longo a prazo, sobretudo, os professores com responsabilidades de coordenação de departamentos, de grupos disciplinares ou de anos escolares. Nas que se referem às atividades semanais ou diárias é mais da responsabilidade dos professores titulares de turma, mas podendo envolver outros elementos (colegas, alunos, famílias e membros da comunidade), em conformidade com as dinâmicas de trabalho promovidas: “também tem de haver planificação com a turma, não é” (A06Dt); “deve-se partir de um princípio básico e pelo menos tentar que os alunos escolham os temas que querem tratar” (A04D);

o trabalho a nível da planificação tem dois momentos: um momento a nível dos saberes específicos das disciplinas que continua a ser trabalhado ao nível dos departamentos, mas depois aquilo que para mim é mais importante é o trabalho da turma, que, aí, já são envolvidos todos

os intervenientes, os professores, os representantes dos pais e os representantes dos alunos (A04D).

A promoção do trabalho colaborativo entre docentes parece constituir um aspeto que merece atenção no discurso de alguns participantes que assumem funções de coordenação, sublinhando: “estou todas as semanas com todos os grupos de trabalho, portanto eles estão divididos em quatro grupos conforme os anos e têm duas vezes por semanas reuniões de trabalho de 1 hora e eu estou sempre pelo menos numa delas de cada ano para ver como está o andamento” (A11CT).

Entre as potencialidades reconhecidas pelos participantes ao processo de planificação, destacam-se as que dizem respeito ao proporcionar refletir, numa dimensão pré ativa, sobre a prática letiva a desenvolver, contribuindo para melhor enfrentar e gerir as imprevisibilidades que este processo sempre apresenta: “Permite-nos (...) refletir um bocadinho sobre aquilo que planificamos fazer e (...) sobre o nosso trabalho do dia a dia” (A04Dt).

No que se refere aos constrangimentos identificados sobre o processo de planificação, os participantes sublinham os que dizem respeito à sua concretização, referindo fatores de natureza diversificada, como a dimensão limitada de alguns grupos disciplinares, a falta de tempo, dada a extensão dos programas e a falta de disponibilidade para investir nesse processo: “as planificações das práticas letivas não é muito comum fazermos em conjunto, porque também às vezes é um professor que só dá aquela disciplina e depois vai partilhar com quem (...), não tem com quem articular e com quem partilhar” (A06CT); “se queremos que a maioria dos alunos tenha sucesso, se calhar aquela planificação que eu fiz para 20 aulas tem de ser para 40. E fico com alguns conteúdos programáticos por cumprir” (A06Dt); “a planificação é um exercício de simulação porque os professores já estão muito treinados no programa, querem dar o programa, quando não têm tantas horas dizem que não dá para dar o programa” (A11D).

As ideias apresentadas suscitam a ponderação da importância que se atribui à planificação da prática letiva, lembrando que pode ajudar os professores não apenas a selecionar e conceber experiências de aprendizagem, mas também a responder a necessidades e interesses dos alunos, bem como a tirar partido das oportunidades de ensino e aprendizagem que emergem no decurso da ação educativa. Isto porque, possibilita “antecipar atividades, conversas, perguntas, respostas e relacionamentos nas salas de aula” (Martins, 2011, p. 110), constituindo-se como uma ferramenta fundamental para a qualidade das práticas letivas. Importa ainda considerar que a planificação favorece uma gestão participada quando valoriza os contributos dos diferentes intervenientes educativos.

## Planificação: a destacar

---

- o Enfoque nas orientações pedagógicas definidas nos documentos curriculares em vigor.
- o Concretização de modalidades temporais de natureza diversa.
- o Valorização de práticas educativas contextualizadas, considerando as características dos contextos e dos grupos/turma.
- o Promoção de continuidade educativa.
- o Participação de diferentes intervenientes e órgãos da escola.
- o Contributos do trabalho colaborativo e constrangimentos.
- o Necessidade de criação tempos e espaços de trabalho em conjunto.
- o Ênfase ao trabalho promovido ao nível do Conselho de turma, considerando o contributo da implementação da flexibilidade curricular.
- o Recurso a documentos diversos, acentuando os disponíveis no mercado.

---

### 4.3.3 Organização e Gestão da Sala de Aula

A categoria *Organização e gestão da sala de aula* incide sobre duas subcategorias: *Estratégias de ensino e aprendizagem* e *Disciplina-indisciplina na sala de aula*.

As *Estratégias de sala de aula* são indissociáveis do ato de ensinar. Uma estratégia é pensada para a especificidade em que se implementa (Roldão, 2009). Trata-se, portanto, de uma ação interventiva e específica para cada contexto, ou situação (Roldão, 2009; Vieira & Vieira, 2005). Dentro da sua sala de aula, desde a organização do espaço, passando pela forma como se escolhe ensinar, tudo é da responsabilidade do professor, ou seja, o ambiente educativo reflete as intenções e ambições de cada professor que meticulosamente “preparam as aulas em casa, têm as planificações, preparam de acordo com aquilo que vão lá dar (...) preparam os recursos que vão utilizar, as estratégias que vão implementar” (A08CT).

Neste sentido, pode salientar-se que o ambiente de sala de aula é um poderoso fator que facilitará ou inibirá as aprendizagens e, por essa razão, deverá estar organizado tendo em vista a atividade que cada professor pensa desenvolver e, em função do sucesso esperado. Assim como explica um dos entrevistados ao afirmar que “os professores devem utilizar todas as metodologias que forem mais adequadas de acordo com a turma que têm à sua frente” (A05D).

Na gestão da sala de aula, a seleção e escolha das estratégias “depende um bocadinho da disciplina” (A08CT). Assim,

em matemática normalmente (...) é apresentada a matéria, o conteúdo, o professor faz um exercício ilustrativo, depois os alunos fazem os pró-

prios exercícios e é corrigido no quadro, é assim um continuar. Por exemplo em TIC é apresentada uma tarefa que pode durar às vezes várias semanas e os alunos vão desempenhando essa tarefa por passos e o professor vai assistindo a cada um dos passos. Por exemplo nas ciências naturais e ciências físico químicas há sempre aquela parte teórica, parte prática, parte teórica, parte prática (A08CT).

Neste sentido, as estratégias têm por base o carácter da disciplina, bem como o nível de ensino a que se destinam, no tipo de conteúdos em questão e nos objetivos previamente selecionados.

O *corpus* discursivo analisado remete para a existência de uma estratégia organizacional (Roldão, 2017) onde, colaborativamente, se concebem estratégias (ou ações/práticas) diversificadas, potenciadoras do sucesso dos alunos. A este propósito refere-se que

temos equipas educativas em que juntamos um grupo de professores que têm em comum as turmas (...) e discutem os alunos, as práticas e toda a problemática que envolve os alunos, desde a disciplina e indisciplina, a formas de atuação em sala de aula (A07D).

Os professores que integram essa equipa “não só produzem material para a disciplina, como indicam o material a colocar na plataforma, por exemplo” (A07D). Esta gestão colaborativa, com uma articulação estável e duradoura tem “também como missão o controlo do sucesso e como é que está evoluindo” (A07D).

Uma aula dita “normal” poderá ter os seguintes passos:

início a aula com a apresentação do sumário, falo nos temas, discuto muito, passo a falar com os alunos sobre os temas, apresento os Power-Point e os vídeos e coisas desse género, fazem fichas e no fim remato a fazer a síntese. Se for prática é diferente, apresento a atividade, eles vão buscar o material, eles são muito autónomos, realizam as atividades, ando de grupo em grupo a ver o que eles andam a fazer e no fim fazem as perguntas de discussão, fazemos a síntese. É o normal (A04CT).

Nesta descrição distinguem-se dois tipos de aula em que as estratégias utilizadas também diferem, consoante o conteúdo e abordagem que se quer proporcionar, uma vez que é “assim que funcionam as aulas: umas mais teóricas, outras mais práticas” (A04CT). A seleção das estratégias “também tem a ver com os alunos que [os professores] têm”. Ora, e neste sentido, terão de estar adequadas ao tipo de aula planeado, ou seja: “se for uma aula em que devem fazer trabalho de grupo, fazem trabalho de grupo, se for uma aula que devam fazer pesquisas, fazem pesquisas, é esse tipo de estratégias. Se for trabalho de pares é trabalho de pares” (A07CT). O professor, em função dos conteúdos procura responder à questão como vai fazer e “vai preparando as aulas

de acordo com o que vai dar e com os alunos que tem à frente;” procurando “adaptar (...) e aplicar as estratégias e adaptar a alunos específicos” (A07CT).

Nas diferentes tipologias de estratégias, os entrevistados falam de um amplo leque de estratégias. Há a indicação de estratégias de âmbito mais expositivo, por apresentação do professor, em que se “cumpre o que julgam ser o programa - que é o manual escolar e mês e meio em mês e meio dão teste, dão notas e no fim do ano fazem uma média” (A11D). No que concerne a aulas mais explicativas, ressalva-se a ideia que “tem de haver aulas expositivas, não podemos dizer que não e tem que haver” (A05D), mas perfilha-se a ideia de que há lugar para outras estratégias mais ativas, com recursos mais inovadores, uma vez que “cada vez mais se introduz a interatividade, os momentos também com trabalho em grupo, diferentes, e depois como há tanta utilização das novas ferramentas que são muito utilizadas, e até as utilizam para fazer testes” (A05D). Há a ideia generalizada de “que a aula expositiva é precisa, de vez em quando” e muitas vezes serve “mesmo como ponto de partida para alguns conteúdos, [pois] se deixar o aluno partir à descoberta do conteúdo (...) não consegue lá chegar” (A08CT). Neste caso o professor assume-se como um apoio, procurando “que sejam eles [os alunos] a construir o resto, que descubram e que apresentem à turma também” (A08CT). Admite-se ainda que “há sempre uma parte expositiva, que tentamos [que] não seja muito prolongada, mas também sempre ajudada por ferramentas, na maioria das vezes, tecnológicas, como sejam os vídeos, as canções e por aí fora” (A08CT).

Na mesma linha de pensamento, um outro testemunho, que para além de se referir à importância do “desenvolvimento do sentido crítico” e ao tempo necessário para que tal aconteça, afirma ter “presente que os alunos não têm o mesmo ritmo de aprendizagem, nem tão pouco a mesma facilidade, [e por isso] temos de ir sempre à forma mais tradicional que é a exposição da matéria, que ainda é aquela mais rápida”, acrescentando ainda que “não temos aulas para os alunos trabalharem em grupo, para fazerem experiências” (A06DT).

Por outro lado, em Educação pré-escolar, procura-se que a atividade “não seja muito expositiva, que seja mais participativa, em grande grupo e em pequeno grupo, é essa a nossa realidade” (A08CT). Nesta realidade “tenta-se que as crianças se envolvam o mais possível e que não seja tão expositivo, mas sim participativo, entre o grupo” (A08CT). O mesmo se passa em contexto de 1.º CEB, pois “em termos de aulas expositivas não podemos recorrer muito a esta metodologia, porque efetivamente o grau de concentração é muito diminuto” (A08CT). Os professores procuram “buscar as vivências dos alunos para os envolver no processo ensino e aprendizagem. E tentamos também recorrer a métodos multissensoriais, aprendendo com os diferentes órgãos dos sentidos” (A08CT).

Há também referências a estratégias que proporcionam a construção de conhecimentos, nomeadamente através da pesquisa orientada, pois na sala

de aula “vai havendo algumas margens de trabalho colaborativo, em que os alunos fazem pesquisas, produzem conhecimento” (A11D). Um outro professor também refere a sua experiência com grupos de trabalho mais pequenos, explicitando a organização que faz na sua sala, dizendo que, “normalmente organizam-se grupos reduzidos depois formalmente o jogo acontece” (A04CT). O objetivo será os grupos observarem o trabalho uns dos outros e no fim “fazemos uma análise e o balanço dessa observação daquilo que correu melhor ou pior, das dificuldades maiores e conclui-se a aula” (A04CT). A referência a “assembleias de turma” (A07Dt) surge no sentido de perceber que esta estratégia contribui “para eles [os alunos] trabalharem as outras disciplinas. É uma estratégia que os menos bons ajudavam, toda a gente trabalhava em conjunto, e também correu bem” (A01Dt). As tecnologias de informação também são apontadas pelos professores como estratégias às quais recorrem. O recurso ao uso do telemóvel é disso exemplo: “além do manual na minha aula é muito frequente o aluno estar com o telemóvel, porque vai buscar um sinónimo, ou porque tem uma atividade que está lá, ou porque (...) tem a ficha no telemóvel” (A08CT). Outros exemplos são: “vídeos, em *PowerPoint* e também em gravuras, descrição da gravura, diálogos que são fomentados a partir destes materiais e que são efetivamente apresentados” (A08CT), procurando quando possível “chegar sempre aos interesses do aluno para continuarmos a manter o [seu] interesse e a [sua] motivação” (A08CT). Também há indicações de outros recursos tecnológicos como: “a máquina gráfica, o computador, o quadro interativo” e a justificação para o seu uso passa pelo sentido de “enriquecer aquilo que é tratado nas aulas e aquilo que veem nos manuais” (A08CT).

Em tempos de pandemia uma premissa muito atual é o distanciamento entre os alunos, “as aulas passam a ser mais expositivas” (A08CT). Os professores sublinham que se “faziam muitas atividades práticas, experimentais o que neste momento é impossível (...) nós estamos limitados na sala de aula” (A08CT). Os professores tiveram de se adaptar a esta realidade e “substituir um bocadinho as atividades práticas, experimentais, e em vez de serem eles [os alunos] a fazer, veem fazer” (A08CT). Encontram-se formas de colmatar este aspeto mais tradicional de lecionar e “no sentido de diminuímos a parte expositiva da aula, pedimos que o aluno se aproprie de determinados conceitos e (...) podemos partir logo para atividades mais práticas para ele desenvolver, muitas vezes acontece isso” (A08CT). Neste tempo, os “trabalhos em grupo, estão um bocadinho fora de questão [e] as aulas são mais expositivas do que eram” (A08CT). No entanto, a preocupação em manter a motivação e a curiosidade dos alunos é evidente e a internet é uma aliada. Neste sentido é fundamental fazer com que os alunos “fiquem a saber que também não é apenas na sala de aula que podem adquirir os conhecimentos, sobretudo também noutros locais... agora está tudo na internet” (A08CT).

Pode dizer-se que o confinamento a que os professores e alunos foram sujeitos contribuiu para diversificar ainda mais o leque de estratégias disponíveis: os alunos “podem gravar um ficheiro áudio e enviar um ficheiro áudio, mesmo não saindo da plataforma Teams, que é aquela que está contratualizada pela escola (...) recorrem por exemplo, ao Flip Grid que interage com o Teams” (A08CT). Recupera-se o trabalho em grupo, com novas características, online: “os alunos reúnem-se no Teams e fazem algum tipo de colaboração, como já aconteceu fazerem vídeos sobre uma apresentação (...) já aconteceu fazerem um *book trailer*, a partir de um livro; uma reflexão em grupo (...)” (A08CT).

Quanto à subcategoria *Disciplina-indisciplina* é evidenciada a necessidade da existência de um clima de sala de aula propício ao bom desenvolvimento da ação e, portanto, sem indisciplina, pois, “se não houver disciplina não há criação de um ambiente pedagógico útil, isso é quase uma evidência e a questão da disciplina tem sido muito importante” (A04D). A relevância desta problemática em contexto educativo é comprovada por uma relação de osmose entre (in)disciplina e aprendizagem, sendo que “a disciplina é fundamental porque (...) tenho de ter um clima e um ambiente propício e favorável à aprendizagem” (A11D). A construção de um clima de sala de aula positivo e estimulante poderá contribuir para fazer face a diferentes comportamentos e situações de indisciplina, uma vez que “eu não consigo trabalhar se não houver ordem e silêncio e tenho essa dificuldade (...)” (A11Ct).

As estratégias para lidar com as situações de indisciplina em sala de aula confluem no pensamento dos participantes, e o diálogo é a estratégia mais visada. Este aparece na relação pedagógica como pedra angular para que haja boas interações e como contributo para um relacionamento mais salutar entre professor-aluno. Partindo-se do princípio que não existe possibilidade de convivência sem diálogo (Jares, 2007), o diálogo contribui para a melhoria das relações entre o aluno e o professor, fomentando a resolução do conflito de uma forma pacífica e positiva, assim, “todos eles [os problemas relacionados com a indisciplina] vão-se resolvendo através do diálogo” (A04CT);

através do diálogo, do diálogo e do reforço positivo, não pôr a criança de castigo. Claro que às vezes retiramos-lhe aquilo que ela gosta muito, por exemplo se foi uma coisa muito má vais pensar um bocadinho, mas depois de muito diálogo (A04CT).

Entre as estratégias elencadas foi particularizado por um professor que, além de ouvir os alunos sobre o que aconteceu, lhes pede para o relatarem por escrito, possivelmente com o intuito de os consciencializar e refletir sobre o ato disciplinar, pois

quando os alunos são colocados na sala de apoio, saem da sala, normalmente têm que levar uma tarefa e depois têm que refletir (...), têm que

escrever um texto a dizer o (...) que se passou, porque é que se portaram mal (...) (A04CT).

A indisciplina, por norma, “é gerida pelo professor que está na sala de aula” (A08D), pois “de um modo geral o professor consegue gerir essas situações utilizando as estratégias que entende em situações também pontuais” (A08D). Há, no entanto, momentos em que o professor recorre a um elemento da direção da escola para ajudar a encontrar a solução, “mas quando solicita a presença de um elemento da direção já usou muitas estratégias para que as coisas funcionem na sala de aula” (A08D). Embora se entenda que os professores, na sua sala de aula, por norma, gerem os casos de indisciplina, é assinalado que normalmente “os casos não são graves, digamos que as soluções são encontradas pelos diretores de turma, que é o elemento privilegiado” (A06D). Surge a ideia de que “os diretores de turma (...) são capazes de imediatamente ir saber do problema” (A10Dt) e contribuem para o “combate à indisciplina” (A10Dt).

Pode-se também destacar dos discursos analisados que há em alguns agrupamentos a intervenção de outros intervenientes na procura de soluções para situações pontuais que colocam em causa o bom funcionamento da sala de aula, como a “equipa multidisciplinar”, nomeadamente o coordenador da equipa que depois de falar com o aluno, “fala (...) com os diretores de turma para solucionar os problemas” (A04CT).

Reconhece-se também a importância do “envolvimento da família” (A02D), para incentivar a disciplina, funcionando a caderneta escolar ou o caderno do aluno como uma ponte entre o professor e o encarregado de educação, pois serve “para informar os encarregados de educação do comportamento menos ajustado que o aluno teve, que é para eles também em casa dialogarem com ele para não se voltar a repetir e tentar melhorar”. Esta participação faz com que seja fomentada a articulação escola-família na tentativa de se encontrarem respostas adequadas ao sistemático problema disruptivo de alguns alunos, uma vez que “quando o professor não consegue resolver [situações de indisciplina] comunica através da caderneta ou através da plataforma da escola, ao diretor de turma que depois comunica ao encarregado educação” (A04CT).

É referida, por um participante, a existência de um “plano de indisciplina” (A05D) que foi elaborado em parceria, contando com “o contributo de toda a comunidade”. Este plano

foi trabalhado nos grupos, nos departamentos, nos conselhos de turma, no pedagógico, foi também apresentado no conselho geral. É um plano de indisciplina que foi trabalhado na comunidade que tem os seus tramites e os professores prosseguem esses tramites de acordo com a responsabilidade e as competências de cada um (A05D).

Não se referindo diretamente a um plano disciplinar, surge a indicação que a indisciplina tem um coordenador, mas cada estabelecimento de ensino também tem um coordenador, que está ligado à indisciplina. Temos um conjunto de professores que trabalham a indisciplina, que por sua vez, estão articuladas com o Gabinete de Apoio à Família e ao aluno (A01D).

Um plano de indisciplina a nível da escola pode ser encarado como uma ação preventiva (Amado & Freire, 2009). Planificar e antecipar estas questões insere-se numa prevenção primária (Amado & Freire, 2009), mais especificamente na ação a nível da escola, que deve ser equacionada para antecipar cenários de indisciplina e potenciar uma pedagogia da convivência (Jares, 2007).

Os discursos analisados deixam ainda antever que alguns dos comportamentos de indisciplina poderão estar relacionados com a ineficiência da prática, ou até mesmo com a falta de capacidade de os professores motivarem os seus alunos, sendo afirmado que “a indisciplina muitas vezes também é provocada pelo professor – eu nunca vi nenhum aluno que estivesse a aprender e ocupado a portar-se mal” (A11D). A falta de autoridade por parte dos professores é especificada como uma das fontes causadoras de indisciplina, dado que

uns [docentes] conseguem incutir um certo respeito e uma certa autoridade em sala de aula, e outros, já às vezes também não cumprimos com as obrigações, pois deixamos que hoje passe a pontinha de um dedo, depois passa o braço, e depois passa ao corpo todo (A06D).

Esta ideia conduz à reflexão sobre a existência de uma relação direta entre a (in)disciplina na aula e as estratégias de organização e gestão da aula utilizadas pelo professor, uma vez que a estruturação das tarefas do professor é condição fundamental para a aprendizagem e para a construção da disciplina na sala de aula (Amado, 2001). Um outro docente questiona a ação do próprio professor ao dizer

um aluno que não está a perceber nada do que o professor está a dizer em cinquenta minutos (...) não é normal que comece a picar o colega do lado, não é normal que pegue no telemóvel, não é normal que se distraia? (A11D).

Há afirmações que demonstram a não existência de indisciplina nomeadamente em contextos de Educação pré-escolar e escola do 1.º CEB: “eu penso que no pré-escolar, mais uma vez pela sua especificidade, eu acho que ainda não consideramos indisciplina” (A06CT); “a nossa escola não tem [indisciplina]” (A10Dt); “estatisticamente não há grandes problemas de indisciplina” (A04CT);

neste momento no 1.º ciclo não temos indisciplina. Há miúdos que se portam um bocadinho pior, ficam a pensar um bocadinho ‘vou para ao pé da diretora’ como eles dizem ‘a pensar um bocadinho’ e quando têm

pensado dizem ‘eu já pensei, já posso ir brincar’. Então pensaste no quê? Pronto, uma liçãozinha de moral (A06CT).

Esta postura pode prender-se com o facto de a criança, nestas faixas etárias, estar a iniciar a sua socialização e ainda se encontrar a formar os seus processos cognitivos, sociais e morais. Ou seja, as atitudes que possam conduzir a comportamentos considerados menos adequados, podem ser inerentes ao próprio desenvolvimento da criança que está a aprender e a apropriar-se das regras de convivência.

### Organização e gestão da sala de aula: a destacar

---

- o Reconhecimento da importância da seleção prévia de estratégias de ensino.
- o Estratégias: o trabalho colaborativo, a pesquisa orientada, as assembleias de turma, as situações de jogo, bem como estratégias de “cairiz mais tradicional”.
- o (In)Disciplina na sala de aula: papel decisivo do professor na antecipação de comportamentos menos adequados, recurso ao diálogo e ao trabalho de equipas multidisciplinares.
- o A prática exerce uma significativa influência sobre a (in)disciplina.
- o Entendimentos diferentes entre ciclos; considera-se a não existência de indisciplina nos níveis iniciais.

---

#### 4.3.4 Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

Na categoria *Avaliação das aprendizagens dos alunos*, e conforme especificado na metodologia, atendeu-se às subcategorias *Princípios de operacionalização* e *Processo de avaliação*.

Sobre os *Princípios de operacionalização* e acerca do significado de avaliar, sobressai, sobretudo que “é uma forma de refletir sobre o processo de aprendizagem” (A11Dt), especificamente “sobre onde erramos e onde precisamos batalhar mais com outras atividades, com outras motivações, para que o aluno consiga chegar até onde ainda não tinha chegado” (A11Dt).

Os objetivos/funções da avaliação incidem no servir de motivação para o aluno, ao invés de ser uma punição, pois “é evidente que se um aluno se empenha, se esforça, trabalha, também tem que ver reconhecido o seu trabalho e o seu esforço” (A10D). Verifica-se igualmente uma associação a uma função classificativa, ainda que a sua utilidade só seja manifesta no ensino secundário, dado ser “mais direcionada e mais específica para trabalhar, quem quer tem que trabalhar, tem de estudar e tem de ter nota” (A04CT). É adiantado que no ensino secundário, a avaliação tem mais “implicações” (A10D) do que no ensino básico, pelo que é “fundamental” (A10D) ser mais rigorosa.

As componentes que são indicadas, no geral, como fundamentais no processo de avaliação são as plasmadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), sendo referido que, nestas, são contemplados “os conhecimentos, as atitudes e os valores. Nesses três compartimentos, nós temos definidos descritores para cada conteúdo, cada área, cada domínio, com o seu peso” (A05D). Portanto, é assinalado “não só as aprendizagens, [como] os comportamentos e atitudes [que] também se aprendem, não só em casa, mas também na escola” (A08Dt). Especificamente relacionado com as medidas adicionais destinadas aos alunos com dificuldades é dado privilégio “ao domínio das atitudes e valores em detrimento do domínio dos conhecimentos. Algo, portanto, que está explícito nos critérios de avaliação do agrupamento” (A08CT). Para a Educação pré-escolar é também particularizado que é “uma avaliação qualitativa a nível da formação pessoal e social e depois a nível dos conteúdos curriculares de aprendizagem, é aquilo que a criança sabe já fazer” (A04CT). Embora seja perceptível a relevância atribuída à avaliação dos saberes disciplinares, a avaliação das atitudes e valores “conduz por vezes o aluno a caminhos mais positivos” (A04CT). Em síntese, deverá ser considerada “a parte cognitiva, a parte da participação e a parte socioafetiva que engloba a atitude, o comportamento e os trabalhos de casa” (A06CT), bem como é essencial que “a avaliação seja contínua (...) não pode olhar apenas para a parte final (...) a forma como o aluno evolui é fundamental” (A10D).

A incidência das opiniões sobre modalidades de avaliação contempladas recai na importância da avaliação formativa, pois é útil para “ver aquilo que os alunos já aprenderam e fazer a reformulação da planificação, caso seja necessário” (A04CT); é “uma avaliação no sentido da aprendizagem” (A04Dt). Portanto, “o que está em causa é o processo e não o resultado” (A04Dt) e, por isso “a avaliação formativa é exatamente o caminho” (A04Dt).

Porém, é referido que, na prática, a avaliação sumativa é mais utilizada, em “detrimento da formativa” (A10Dt), facto comprovado aquando da monitorização realizada num dos agrupamentos: “a avaliação é mais sumativa que formativa” (A01D). A avaliação sumativa é apontada como necessária para a atribuição de classificações, “para ver que nível temos que atribuir ao aluno” (A04CT). A realização de testes é o instrumento de avaliação valorizado na concretização desta modalidade, uma vez que,

podemos ter atividades ou tarefas que agora nós já vamos chamar tarefas mais formativas, mas aquilo que se valoriza mais são os testes de avaliação. Nós, na nossa escola, e por aquilo que se vê normalmente, são os dois testes, um trabalho (A04CT).

Convém assinalar que há perspetivas que evidenciam a necessidade de desenvolver práticas de avaliação formativa: “Aquilo que nós queremos e vamos tentar implementar para o ano é integrar mais a avaliação formativa e o

feedback para as aprendizagens dos alunos” (A04CT), ainda que seja reforçado que “aquilo que se faz atualmente é mais numa perspetiva sumativa, penso eu, é os testes, os relatórios e a parte da oralidade, a apresentação oral” (A04CT). Há ainda quem seja perentório a afirmar que “não há avaliação sumativa durante o ano - a avaliação sumativa é no fim, ponto final” (A10Dt).

A prática de avaliação diagnóstica é indicada para averiguar “os saberes que existem” (A04Dt), para ver “o ponto da situação, como os alunos vão acompanhando a aprendizagem, embora prevalece (...) a avaliação formativa. (A04Dt). A nível da Educação pré-escolar é particularizado que “é flexível, ou seja, é uma avaliação formativa... também o processo é que forma... é uma formação” (A04Dt). Encontra-se presente a referência à avaliação de diagnóstico, nomeadamente “começando pela avaliação no início, pelo diagnóstico, sempre” (A08CT).

Neste âmbito, Dinis e Martins (2017), tendo por base os atuais documentos orientadores dos ensinos básicos e secundário, nomeadamente ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assinalam que estes integram diferentes domínios, acreditando que os professores os têm em conta nas suas práticas de ensino-avaliação-aprendizagem.

Quanto ao *Processo de avaliação* ressalva-se a ênfase atribuída à definição de critérios de avaliação. Estes são classificados como fundamentais, porque “o aluno tem que sentir justiça, sentir que o que está a ser avaliado, a ser avaliado o que de facto foi trabalhado na sala de aula” (A04D).

Os critérios de avaliação são definidos no início de cada ano letivo e elaborados pelos departamentos e grupos disciplinares, tendo em consideração a legislação e também “a realidade que temos no nosso agrupamento” (A05D). São “analisados e aprovados no Conselho pedagógico” (A05D), podendo “ser reformulados ao longo do tempo, se for necessário” (A05D). É explicitado que os critérios “gerais [são aprovados] em pedagógico e os específicos em departamento” (A06CT). Existe a “obrigatoriedade de todos [os departamentos] terem os critérios devidamente organizados e que procedam à sua aplicação. Há percentagens que integram esses critérios” (A06D). É, neste contexto, efetuada uma ligação ao preenchimento de grelhas em Excel que traduzem os critérios de avaliação e que “no final do que cada período, os professores registam a avaliação que dão a cada aluno, e depois enviam, as grelhas, para a direção” (A07CT).

A importância de os critérios serem “dados a conhecer aos encarregados de educação e aos alunos” (A06CT) é reconhecida, bem como a sua divulgação na “página [WEB] do agrupamento [onde] estão lá os critérios de avaliação, estão lá vários documentos, disciplina por disciplina, ano por ano de escolaridade e nesses critérios de avaliação estão também descritos os instrumentos que os docentes utilizam para avaliação das aprendizagens” (A08D). É também manifestado que “quando [os alunos] fazem autoavalia-

ção, eles próprios aplicam os critérios” (A06CT). Ressalva-se que “tem de se aplicar os critérios, com uma margem de autonomia que é da responsabilidade do professor e da qual o professor não devia nunca abdicar” (A11D).

A questão da valorização de critérios do estabelecimento prende-se, claramente com o assumir que avaliar “não é fácil, por ter “consequências e por que ter uma dose de subjetividade muito forte” (A10D). Contudo, particularmente quanto à subjetividade, esta é considerada natural, “humana” (A11D), e, por isso, “contrária à utilização de grelhas”, dado que estas dificultam “a implementação, às vezes, de modelos mais formativos de avaliação” (A11D). Esta ideia é fundamentada na necessidade de quantificar:

as pessoas querem muito quantificar, quantifica-se o comportamento, quantifica-se a perseverança, quantifica-se a responsabilidade... e depois dá uma média e não há como lutar contra isso porque simplifica, está lá o número e faz sentido, ainda que a fórmula possa estar errada (A11D).

Sobre a objetividade/subjetividade da avaliação, esclarece-se que segundo “não há nenhuma avaliação absolutamente objetiva e toda a avaliação está condicionada pelas características subjetivas do avaliador” (Zabalza, 2003, p. 21). Portanto, aceitar a subjetividade em avaliação é condição para um aprofundamento dos problemas e uma aproximação da realidade, sendo esta a forma mais eficaz de tentar controlá-la, evitando a ilusão de que a objetividade é possível (Fernandes, 1994).

Na referência aos intervenientes no processo, o papel do Diretor de turma é destacado, sendo-lhe atribuído o papel de mediador, que “deve levar um pouco o conselho turma a refletir no processo avaliativo” (A11Dt). O Diretor de turma faz “uma orientação da reunião” (A07Dt) e, apesar da sua “palavra” ter o mesmo peso que a dos colegas e as classificações finais serem da responsabilidade do Conselho de turma, “em caso de empate é o voto do diretor de turma que prevalece” (A07Dt). É constatado que o Diretor de turma tem um conhecimento mais aprofundado de “situações agradáveis ou menos agradáveis da família” (A07Dt) e como tal tem o papel de alertar o Conselho de turma para questões “mais do foro de sensibilização (...) porque conhecem mais profundamente os alunos” (A07Dt). É assumido, neste contexto, que o Diretor de turma é quem “tem o papel mais importante que existe” (A10Dt), pois “ele é o garante, normalmente, da equidade e de haver um maior equilíbrio entre a avaliação formativa e a sumativa” (A10Dt).

Há também quem não acredite na utilidade, para a classificação dos alunos, de algumas práticas de avaliação desenvolvidas, por exemplo, “faz-se um exercício de simulação de auto e de heteroavaliação nas últimas aulas, mas é só um exercício de simulação, porque o professor já sabe muito bem qual é a nota que quer dar” (A11D). A nível da avaliação praticada no 1.º CEB, é indicado que o principal responsável pelo processo é o Professor Titular de

turma: “no 1.º ciclo, o Professor Titular de turma, é o principal, não significa que não vamos pedir opinião, mas de uma maneira geral prevalece sempre a opinião do titular de turma, relativamente às avaliações” (A04Dt), embora seja “sempre em consonância com os outros professores” (A04Dt).

Na indicação de meios/instrumentos de avaliação fica evidente a relevância dada à diversificação dos instrumentos, avançando-se que:

deve haver várias formas de avaliar, há vários instrumentos de avaliação e não quer dizer que sejam uns mais importantes do que outros, são todos úteis para avaliar aquele aluno, naquele contexto, naquela situação, e naquela maneira de ser, na maneira de pensar (A03D).

É expresso que no 1.º CEB a avaliação é efetuada “a nível do dia a dia dos alunos (...) da observação diária, da participação dos alunos, dos trabalhos que vão fazendo diariamente” (A07CT), ainda que se apliquem “as fichas formativas, porque está assim definido em termos do regulamento interno, duas vezes por trimestre e depois um trabalho [por área curricular] (...) depende da disciplina e o conteúdo que está a ser trabalhado” (A07CT) e passa também pela observação direta, a autoavaliação, e a “utilização de grelhas nomeadamente na avaliação oral, da compressão da expressão oral também” (A07CT). A utilidade das grelhas surge, associada neste contexto, à

questão que se põe dos instrumentos da recolha de informação... impõe que o professor além dos testes tenha uma variedade de outros instrumentos de recolha de informações para fazer depois o quantitativo do que é que está, que tem que ponderar depois para avaliação final do aluno, do nível ou da classificação (A07CT).

É assumida a existência de uma discrepância entre os princípios e as práticas de avaliação, em virtude de se constatar que “as práticas ainda estão muito longe do ideal, ainda estão muito justificadas no teste, estão muito justificadas na média” (A01D), dado que “se for avaliação para classificar o aluno, não há dúvida, não há como fugir isso... os testes, são o nosso meio privilegiado de avaliação, continuam a ser” (A08CT). Constata-se que existe “um défice de atraso na diversificação dos instrumentos, nas metodologias na sala de aula e diversificação da aplicação de estratégias” (A01D). Na sequência desta constatação, é dada ênfase ao papel de abordagens de desenvolvimento profissional para a mudança de práticas, como seja a participação em ações de formação contínua e a supervisão pedagógica: “Há abordagens diferentes na avaliação, aqueles que mudaram mais na prática sala de aula foi porque frequentavam as formações e conhecia bem novos instrumentos (...) ou estavam em aulas de supervisão pedagógica” (A01D).

A utilização exclusiva de testes de avaliação como único instrumento de recolha de informação sobre o aluno é contrariada pelos participantes, quando

se afirma que: “sou contra, manifestamente contra uma avaliação só baseada dos testes. No primeiro teste, feito, 50%, no segundo teste 25%, fazemos a média e dá 40%, ou não sei quantas, tem um 2!” (A03D); “os alunos fazem os testes e os exames por sacrifício. Quando nós fazemos as coisas por sacrifício não correm bem, estão condenadas logo à partida” (A10CT).

Esta ideia surge articulada com a importância da diversificação de instrumentos: “a avaliação é feita diariamente, sem dúvida nenhuma, é feita diariamente. Não é por um simples teste... que se vão avaliar os alunos, nem pouco mais ou menos, nem pensar (...) Os testes são só um complemento” (A10Dt) e é explicitado da seguinte forma:

pode ser direta (através da observação de comportamentos, das atitudes, do interesse da criança, motivação, criatividade, espírito crítico...) (...); e também há a parte indireta (que é através dos registos, das produções das crianças, questionários, dos questionários aos pais, da ficha diagnóstica que nós fazemos no início do ano...) (A10Dt).

Há, porém, quem encontre aspetos positivos à utilização de testes de avaliação: “eu digo-lhes [aos alunos] isso, muitas vezes - que os testes são um desafio, são uma oportunidade para demonstrarem aquilo que sabem. O trabalho é uma oportunidade de mostrar” (A10Dt).

Há, igualmente, quem dê um papel de destaque à utilização de grelhas de observação:

nós tivemos uma inspeção, um plano de acompanhamento, eu fiz parte de um painel (...) pediram-nos precisamente esses instrumentos. E a maioria são grelhas de observação direta, grelhas nossas e grelhas de autoavaliação do próprio aluno (A06CT).

A avaliação externa é apontada como um fator que influencia as práticas de avaliação e o desenvolvimento do currículo: “grande parte deles [dos alunos] queria ir para medicina e então nós orientávamos o currículo, basicamente para avaliação externa. Portanto, fazíamos uma adaptação, dávamos aulas de preparação para os exames, especificamente para os exames” (A10Dt).

Guerreiro e Martins (2020) assinalam que a diversificação de ações de recolha, análise e registo da informação é fundamental e constitui a base para a avaliação das e para as aprendizagens. Nesta ótica, os professores devem selecionar cuidadosamente as estratégias de sala de aula a fim de assegurar que as produções dos alunos auxiliem efetivamente a sua aprendizagem (Black et al., 2004).

Ao apontar constrangimentos e potencialidades ao processo de avaliação, a heterogeneidade das turmas surge como um entrave à realização de uma avaliação mais adequada: “as nossas turmas são demasiadamente heterogéneas e não dá para trabalhar, digamos assim, de uma forma mais adequada” (A10Dt).

Os enquadramentos legais se, por um lado, se apresentam como responsáveis para as decisões a tomar face aos resultados de avaliação dos alunos, por outro lado a responsabilidade é colocada no trabalho pedagógico dos professores e dos departamentos curriculares:

as avaliações dos alunos têm nuances condicionadas pelos normativos legais, como as transições e como as conclusões de ciclo, etc., mas o que importa aqui é aquilo que é a parte pedagógica e os grupos docentes, os próprios departamentos com as suas características próprias, pois é evidente que o meu departamento tem características diferentes do departamento do 1.º ciclo ou da matemática ou das ciências sociais. As características são diferentes, mas no fundo a génese de todo o trabalho é basicamente a mesma (A10CT).

Um trabalho de reflexão sobre os resultados dos alunos, efetuado por equipas organizadas para tal, permite um conhecimento mais aprofundado e útil do processo de avaliação:

É evidente que o trabalho destas equipas é um trabalho bastante exaustivo e bastante intensivo e obter estes resultados permite, pelo menos, um conhecimento mais próximo daquilo que é a avaliação dos alunos, daquilo que são os resultados obtidos, daquilo que é conseguido, ou que não é conseguido (A10CT).

No respeitante à avaliação das aprendizagens dos alunos é importante ter presente que ela deve ser concebida, essencialmente, na sua vertente formativa, ligada à clarificação das dificuldades dos alunos e à tomada de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem (Martins, 2011).

### **Avaliação das aprendizagens: a destacar**

---

- A subjetividade/dificuldade, a integração de componentes de diversos domínios e o servir de motivação para a aprendizagem.
- Valorização da avaliação sumativa, preocupação em quantificar:
  - os testes como o instrumento de avaliação mais utilizado.
- Preferência por práticas de avaliação formativa, necessidade de se tornarem mais efetivas.
- A definição de critérios, o papel relevante do Diretor de turma e do Professor Titular de turma/grupo e a diversificação dos instrumentos.
- Enquadramentos legais como suporte fundamental às decisões:
- Reflexão sobre estes como estratégia para um melhor entendimento do processo.
- Discrepância entre os princípios e as práticas de avaliação.

---

#### 4.3.5 Reflexão Profissional

Relativamente à categoria *Reflexão profissional* lembra-se que integra as subcategorias *Processo de reflexão* e *Objeto da reflexão*.

No que respeita ao *Processo de reflexão*, há referência à forma de organização dos professores, explicitando se refletem individualmente, em díades, ou em grupos maiores. A alusão à reflexão em pares, aquando da saída da escola, no final de um dia de trabalho é assinalada:

eu e a minha colega apesar de sermos de ciclos diferentes (...) às vezes ela está na minha sala e eu às vezes na sala dela, temos essa facilidade porque nós temos duas horas que até são em comum e partilhamos (A06CT).

A reflexão em grupo surge associada, em geral, à realização de reuniões e, especificamente, a reuniões de departamento, referindo-se que “há professores que fazem aí [reuniões] a reflexão em grande grupo e outros fazem-na nos departamentos” (A06D). É também indicada a reflexão realizada, com os professores titulares de turma, do apoio educativo, da educação especial e outros:

a nível de escola também refletimos... com os colegas. Somos três, quatro... até somos cinco (porque também estão as professoras do apoio educativo) ... são os titulares de turma, professoras de apoio educativo e professoras de educação especial (A10CT).

É visível um acentuar da realização da reflexão em vários órgãos da instituição, bem como a referência à procura do envolvimento da família:

e isso é fruto de algo que é refletido depois no próprio departamento, pelo próprio corpo docente e isso é que é o resultado que depois o Conselho pedagógico vai pronunciar-se sobre isso e onde se faz essa reflexão. Claro que isto passa por duas etapas, uma delas é a reflexão feita no “(...) Conselho pedagógico a outra é a reflexão que, previamente, é feita nos grupos, é feita nos departamentos, mas posteriormente ela volta novamente ao grupo, ao departamento para uma análise (A10CT);

há coisas que são discutidas ao nível do pedagógico, ao nível da direção e há outras coisas que são trabalhadas ao nível do Conselho de turma, a nível dos departamentos, a nível dos grupos disciplinares, com os pais inclusivamente. A questão dos pais também é algo que nos preocupa e que queremos envolver sempre (A04D).

Na alusão relativa à reflexão desenvolvida em órgãos da instituição, é sublinhada a interseção dos processos de avaliação e dos processos de reflexão:

nós temos uma (...) equipa de autoavaliação que abrange a comunidade. Tem os professores, tem os alunos, tem os pais, tem a comunidade e que serve um pouco de focus group, (...) depois disso, o que nós costumamos fazer: todos os assuntos da nossa competência, que nós queremos implementar é sempre levado ao grupo e departamentos. Grupos e departamentos reúnem, analisam, refletem, dizem o que têm a dizer e depois fazem-nos um feedback, não fazem feedback diretamente à direção fazem ao coordenador de departamento.... (A05D).

O Conselho de turma é apresentado como um espaço privilegiado para a realização da reflexão sobre os alunos, destacando o papel decisivo do Diretor de turma, neste âmbito:

o espaço privilegiado são os conselhos de turma. E depois também dentro da própria turma porque se os principais interessados são os alunos normalmente esses projetos são debatidos depois na própria turma e eu diria que é o Diretor de turma que normalmente faz isso (A04Dt).

Especificamente a nível do 1.º CEB é identificada a realização da reflexão em grupo, no seio do Conselho de docentes, sobre atividades comuns a toda a escola:

se for uma atividade feita pela escola toda, ela vai-se refletir no Conselho de docentes (...) E nós fazemos isso, qualquer atividade que seja organizada e que seja realizada no fim tem sempre uma reflexão. Se o trabalho é feito em conjunto na escola normalmente faz-se uma reflexão sempre no Conselho de docentes com os professores todos (...) depois de ser feita a atividade é também levada a Conselho de docentes a dizer que nós realizámos aquilo e correu assim (A04Dt).

A associação da reflexão à partilha de ideias, aquando da realização de trabalho colaborativo, encontra-se presente na identificação de práticas de reflexão: “nós nesse trabalho colaborativo, costumamos partilhar...” (A10CT). Surge igualmente a menção à realização de reflexão em conjunto com os alunos: “agora também há a reflexão que nós fizemos na nossa sala com os nossos alunos, a pares com os colegas, com quem trabalhamos mais também” (A04Dt). É importante que a reflexão ocorra em interação com outros, só desta forma pode ser valorizadora da experiência; tornar possível ver coisas novas, significados alternativos, ampliar o campo da compreensão; e beneficiar do apoio no processo de inquirição (Rodgers, 2002). A reflexão compartilhada é, sem dúvida, uma prática promotora de desenvolvimento profissional do professor (Passos et al., 2006).

Nos discursos dos participantes está patente o esclarecimento sobre os modos de concretização da reflexão, quer seja realizada informalmente, formalmente, registando, pensando ou falando com colegas ou outras pessoas.

A reflexão é indicada como uma prática corrente no dia a dia do professor, sendo uma forma de dar visibilidade ao seu trabalho profissional, como se revela no seguinte discurso: “eu acho que [nós] os professores estamos sempre a pensar e a fazer... Eu acho que estamos sempre a refletir e a tentar mostrar o nosso trabalho” (A04CT).

Destaca-se que a reflexão formal surge agregada à realização de reuniões, como sejam, reuniões de Conselho de turma, reuniões do Conselho pedagógico e reuniões de departamento, bem como a existência de “trabalho do estabelecimento, uma hora para reunir, para refletir, para partilhar” (A11Dt), que “são tempos formais” (A11Dt); destacando-se que de modo “muito formal” a reflexão “acontece em dois momentos: nas reuniões do Conselho de turma, também se reflete... se as metodologias funcionam..., nos pedagógicos e nos departamentos. A reflexão mais formal acontece nessas reuniões” (A04CT); “formalmente falamos nas reuniões do Departamento de alguma coisa quando acontece alguma situação mais complicada ou mais específica, mas não fazemos isso de forma formal e isso se calhar falta” (A04CT); “fazemos primeiro uma preparação e discutimos aquilo que é feito e depois no fim das atividades refletimos sobre o que é que correu bem e o que correu mal, e em departamentos. Nos conselhos de turma é a mesma coisa” (A11CT); “eu só acho que poderia acrescentar em termos de reflexão, a reflexão ao nível dos conselhos de turma e aí há uma reflexão entre as disciplinas em termos formais” (A11CT).

Este formalismo é, no geral, associado à existência de uma convocatória: “são convocadas pelos coordenadores dos diretores de turma. A convocatória comporta todo o formalismo” (A11Dt).

Ainda, neste âmbito, surge a relevância da reflexão centrada nas áreas disciplinares:

a reflexão passa mais pelas áreas disciplinares do que propriamente pelos departamentos, porque o contexto da área disciplinar é mais propício sobretudo quando os departamentos são grandes. E, portanto, o próprio clima, o próprio ambiente que se estabelece numa reunião de área disciplinar é diferente e é muito mais propiciador da partilha, de uma partilha mais espontânea, de uma reflexão mais livre se calhar também mais sincera e, portanto, passa realmente mais pelas áreas disciplinares (A11CT).

É explicitada a existência de momentos de reflexão entre professores de diferentes ciclos de ensino: “temos feito uma tentativa de articulação também, no caso não é entre disciplinas, entre ciclos, mas temos feito também algum esforço nesse sentido embora reconheça que ainda temos muito por fazer” (A11CT). São apontadas reuniões realizadas quando os alunos mudam de ciclo:

o diretor turma do ano anterior participa da primeira reunião do Conselho de turma do ano seguinte. (...) A relação entre o ciclo e a articulação no início de cada ciclo parece ser uma prática, que acho, que favorece o trabalho a desenvolver (A08Dt).

Há quem admita a realização semanal da reflexão: “à sexta-feira fazemos uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo da semana” (A04CT).

Na distinção entre espaços de concretização formais e informais é reforçada a ideia de que momentos que ocorrem sem programação prévia são: “os informais que continuam a ser, acho eu, a sala dos professores, onde com os seus colegas e outros diretores de turma, falam diretamente com o coordenador, sem haver qualquer formalismo” (A11Dt). A sala dos professores surge como o espaço privilegiado para estes momentos: “ultimamente tem havido alguma dinâmica, conversas e encontros e discussões e a sala dos professores é, efetivamente, dos professores que antes era só sala do 2.º e 3.º ciclos. E isto é um exemplo” (A03D), mas também de momentos no final de dia: “fazemos às vezes no final do dia quando saímos da escola” (A07Dt). Existe uma clara tendência em considerar-se a prevalência de momentos de reflexão associados a conversas na sala de professores: “eu acho que existe, não em contexto formal, mas informal, na sala de professores, nós refletimos muito. Eu acho que são espaços de reflexão” (A06Dt); “fazemos, até na sala dos professores quando tomamos o cafezinho ou o lanche, vamos fazendo reflexões e coordenação entre pares” (A11CT);

o meu departamento está todo junto lá no canto e, portanto, fazemos reuniões quase todos os intervalos com os que lá estamos, esse aspeto informal é muito importante para nós. Em termos de inspeções e teóricos não é, não é o mais importante, mas pronto (A11CT).

É enfatizada a realização de reflexões com os colegas nos intervalos e nas viagens de deslocação para escola, assinalando-se, para tal, o contributo da assistência às aulas de colegas:

entre colegas às vezes nos intervalos refletimos, nós no carro muitas vezes refletimos sobre aquilo que fizemos, as ajudas quando a colega vai assistir aula, quando nós assistimos ao lado das colegas, nós costumamos bastante partilhar, refletir (...). Obviamente que isso por escrito fica muito pouco nesse contexto (A04Dt).

Constata-se a realização de um maior número de reflexões informais, em comparação com as identificadas como formais: “há muito mais reflexão informal do que formal, se fosse só a formal bem pouco refletiríamos” (A04Dt); “há sempre esta reflexão informal é muito mais do que a formal e o que essa informal é quase diária, nos intervalos. A formal também é a que pode ser” (A04Dt). Estas reflexões são caracterizadas como “muito profícuas” “extraor-

dinárias” e promotoras da resolução de problemas. “às vezes (...) quando estamos mais tempo até nos libertam [da burocracia] e, às vezes, até encontramos ali a solução de um problema” (A08Dt).

Não é consensual considerar que os momentos de reflexão informais sejam verdadeiramente uma reflexão: “eu acho que são mais estados de alma do que reflexão” (A06Dt); “espaços de reflexão na escola eu acho que não existem, na sala de aula são mais estados de alma “olha eu fiz isto, aquele fez aquilo...”, “nos conselhos de turma acaba por ser a mesma coisa” (A06Dt); “também às vezes debatemos tipo mesa redonda, façamos isto e assim, mas é tudo muito informal. Não é nada...” (A07Dt).

Neste contexto surge a ideia de autorreflexão, considerando-se que

existem [espaços de reflexão] se cada um de nós o fizer (...) Às vezes os conselhos de turma servem mais para desabafos e estados de espírito de como a coisa anda... e isso não é reflexão. É o que acho que acontece. É a ideia que eu tenho. Não existem na escola. A autorreflexão existe, agora espaços de reflexão na escola não existe (A06Dt).

A realização do relatório de autoavaliação é também apontada como um momento de reflexão indicado em afirmações como: “quando faço o relatório de autoavaliação, sim” (A06Dt); “os relatórios são uma reflexão” (A04CT); embora sejam “um documento fechado” (A04CT).

Sobretudo na referência à reflexão informal, há quem considere a reflexão realizada de forma escrita como inexistente pois “registado não fica” (A06Dt).

Surge também a ideia da realização da reflexão em sala de aula com os alunos e com ligação ao processo de avaliação, conforme se pode verificar no seguinte discurso: “existem os momentos de auto e heteroavaliação por exemplo. A última aula do período ou semana do período, aliás no sumário é sempre colado a reflexão sobre as atividades desenvolvidas” (A04CT).

A reflexão é associada à realização de inquéritos e à sua análise posterior considerando-se que se fazem “inquéritos todos os anos a toda a comunidade e analisa-se verdadeiramente” (A05D).

Independentemente da formalidade/informalidade com que é realizada, é imprescindível o envolvimento do professor numa reflexão sistemática, tornando-a parte integrante da sua prática diária (Larrivee & Cooper, 2006). Como refere Martins (2011), a reflexão do professor está ligada a processos de pensamento conscientes, sistemáticos e deliberados, distanciando-se do frequente fluir de ideias que constantemente emergem nas nossas mentes.

Subsequentemente a esta ideia, sobre a periodicidade de realização de reflexões, ou seja, se é realizada sistematicamente ou ocasionalmente, fica claro, dos discursos dos participantes, a possibilidade de existência de vários momentos para refletir sobre a “vida da turma”, cabendo ao Diretor de turma a tarefa de agendar reuniões para o efeito conforme sobressai no seguinte excerto:

a reflexão pode existir em vários [momentos] ao longo do ano letivo. No primeiro, segundo, e terceiro períodos e pode acontecer sempre que o DT se lembre de debater qualquer assunto relacionado com a vida da turma. Essa liberdade existe e compete ao diretor fazer essas reuniões (A11Dt).

A realização das reuniões de Conselho de turma no final dos períodos letivos, para atribuição de classificações aos alunos em cada uma das disciplinas, são identificados como momentos específicos de reflexão afirmando-se que elas “ocorrem antes dos finais do período” (A11Dt). Assinala-se também a existência de “uma reflexão após cada período avaliativo. Faz-se sempre no início do período seguinte em relação ao período letivo anterior” (A04CT).

Particulariza-se a reflexão realizada pelo Diretor de turma com os seus alunos, semanalmente, referindo-se que se “partilha semanalmente porque temos aqueles 45 minutos semanais” (A10Dt); “nós temos uma hora semanal como DT com os nossos alunos...e não sei se essa hora poderá ser considerada nesta reflexão? Pode” (A06Dt).

Há também quem considere que a reflexão é realizada “continuamente, nós de forma individual fazemos isso continuamente” (A04CT).

Sobre as potencialidades e constrangimentos à realização da reflexão sobressaem: aspetos os pessoais, a prática letiva, a dinâmica da escola e como as dificuldades de realização: o tempo, o espaço, a disponibilidade, destacando-se que “pensar é extremamente essencial para o professor” (A04CT), pois “se não houver reflexão, se não houver envolvimento de todos os parceiros dificilmente as coisas são assimiladas” (A04D) e, “no caso dos professores, cada vez mais, a reflexão vem muitas vezes do encontro com os outros, do confronto de ideias” (A04CT). Muito embora a garantia desta importância, seja também assinalada como o maior constrangimento à sua realização: “cada vez mais o professor é um agente burocrata convidado a trabalhar sozinho” (A04CT), dado que “mesmo as reuniões de departamento são dedicadas em grande tempo para preencher papéis” (A04CT).

Quanto à subcategoria *Objeto da reflexão*, foi considerado o conteúdo da reflexão e a profundidade da mesma, de forma a, respetivamente, dar resposta às seguintes questões: sobre o que reflete o professor: alunos, processo de ensino/aprendizagem?; e, que análise efetua sobre o que reflete: recorda/descreve, interpreta, fundamenta? Esta segunda questão não se percebe de forma explícita no discurso dos participantes.

Concretamente sobre o conteúdo da reflexão é frequente a resposta incidir na “prática como professor e Diretor de turma. Quando sou menos ou mais bem-sucedido” (A06Dt), bem como associada à “autoavaliação sobre determinadas coisas que faço, para o bem e para o mal” (A06Dt), pois “é muito importante refletirmos sobre aquilo que aconteceu, sobre o que fizemos, se foi bem feito ou não” (A04Dt). É particularizada a reflexão na própria

ação que ocorre, por exemplo, “quando os miúdos estão a fazer um trabalho prático e tu chegas ali a meio e vês que aquilo não resulta e então aí, voltamos atrás, ou modificamos e pensamos que o caminho, para aqueles alunos, não era por ali” (A06Dt). Neste sentido, é igualmente valorizada a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos referindo-se que quando um professor vê “que aquele conteúdo não foi apreendido” deverá “continuar a trabalhá-lo” (A04CT). É também apontada e explicitada a reflexão sobre os resultados entendida como: “uma reflexão alargada em relação clara com o próprio sucesso” (A10CT), em alguns casos “consubstanciada em relatórios mais detalhados”, por exemplo “relatórios por ciclo” que

permitem ter uma panorâmica do 1.º ciclo, do 2.º ciclo, do 3.º e secundário e não apenas daquilo que são as disciplinas de cada um de cada grupo também, mas acima de tudo aquilo que é o cenário, a panorâmica do próprio ciclo em si e (...) [depois] nos vários departamentos (...) [uma panorâmica] mais abrangente, mais ampla dos resultados de cada ciclo mas também dos resultados de cada disciplina mesmo, o que permite depois no trabalho colaborativo cada grupo fazer essa reflexão, digamos, em mais proximidade e isto permite termos uma panorâmica (A10CT).

A incidência na reflexão sobre os resultados dos alunos é particularizada aquando da referência à forma como é concretizada afirmando-se que: “temos uma equipa que analisa os resultados e os processos todos os períodos – temos uma parte dessa análise que é a identificação de causas internas do insucesso” (A11D). Portanto, a reflexão surge em estreita ligação com a avaliação das aprendizagens dos alunos e o sucesso escolar ao explicitar-se que:

já tivemos algumas experiências de reflexão mais alargadas. Aliás, temos um grupo de avaliação interna que de vez em quando, faz recolha de informação através de inquéritos aos vários elementos da comunidade educativa e depois faz o estudo das conclusões e leva à reflexão. E isso incide sobre alguns aspetos particulares, sobre temas e há toda a visão global do funcionamento da escola, ao nível da relação professor aluno, professor-professor, professor-funcionários, uma panóplia grande de assuntos (A02D);

acho que é sempre a aprendizagem dos alunos. Como é que o nosso trabalho na sala de aula se refletiu para que o aluno tivesse sucesso, é sempre o sucesso dos alunos. Mais do que, mais do que o nosso sucesso como professores, como é que nós podemos melhorar, é o sucesso dos alunos. Porque é que nós fizemos para que isto corresse bem ou menos bem (A08D).

É também enfatizada a reflexão na avaliação das aprendizagens dos alunos aquando da realização de encontros semanais com os colegas do mesmo ano e da mesma disciplina, onde se vai “refletindo também sobre aquilo que

estamos a fazer, sobre a avaliação que estamos a fazer, onde preparamos as matrizes dos testes e onde analisamos os testes e os resultados dos testes” (A08CT).

Foi também encontrada uma perspetiva de reflexão especificamente ligada às justificações das classificações atribuídas aos alunos no final dos períodos destacando-se que:

a reflexão é feita a dois níveis, é feita pelo professor, (...) é obrigatório fazer uma justificação do número de níveis com classificações superior a 30 %. Portanto, essa é uma reflexão do professor, uma justificação que ele faz. Depois (...) nas reuniões de departamento, faz-se novamente uma reflexão. Enfim, nas turmas mais problemáticas, no fundo os professores acabam por dizer aquilo que já está nas justificações na ata. É geralmente os casos de reflexão, de reflexões mais justificativas, reflexões ao nível de metodologias ou outras coisas (A07D).

São elencados vários objetos da reflexão assumindo-se que se reflete: “um pouco [sobre] tudo (...) É a prática, a avaliação, o comportamento, são vários os assuntos que debatem. Claro que o foco maior será obviamente a parte pedagógica” (A05D); “estamos sempre a falar dos alunos, do que aconteceu naquela aula e tentar às vezes quando há um problema mais complicado tentar resolver, encontrar uma solução” (A06CT). A reflexão sobre gestão da sala de aula é indicada como uma medida do Plano de ação estratégica de determinado agrupamento:

temos o trabalho colaborativo em sala de aula, o desenvolvimento profissional colaborativo, em que são formados pares colaborativos. (...) então vamos observar a aula do colega, o colega também vem observar a nossa e há sempre uma reflexão sobre as práticas que naquele contexto tiveram bons resultados, que foram eficazes (...) o objetivo é melhorar o sucesso dos alunos (A08CT).

No caso concreto da reflexão realizada com os alunos em sala de aula, incide “sobre a atividade que acabou de ser feita (...) como é que correu a atividade, se gostaram de a fazer, se foi bem-feita e se devia ter sido de outra maneira” (A04Dt).

Em relação especificamente à reflexão sobre conflitos que possam surgir é mencionado que: “às vezes aparece um problema de um miúdo, pega-se com outro e depois tentamos resolver. E porque é que será assim? E porque é que não será? E se fizesses assim? E se fizesses assado?” (A07Dt). Salienta-se mesmo que “é importante refletirmos em grupo sobre as avaliações, por exemplo, é importante refletirmos em grupo sobre os problemas individuais de alguns meninos das turmas” (A10Dt). Segundo Lee (2005) e Martins & Santos (2012), o conteúdo e a profundidade são componentes do

pensamento reflexivo que não podem ser descurados, é não só importante perceber sobre o que refletem os professores, mas também avaliar o seu pensamento, nomeadamente entender os níveis que alcança, por exemplo, recorda a ação, racionaliza-a ou modifica-a e sustenta-a.

### **Reflexão profissional: a destacar**

---

- Reuniões dos órgãos institucionais, de carácter formal.
- Partilha de ideias, conversas realizadas com colegas (na sala de professores, no decurso de viagens de deslocação).
- Prática recorrente do dia a dia do professor.
- Valorização da autorreflexão e do relatório de autoavaliação.
- Reflexão com os alunos em contexto de sala de aula (avaliação).
- A periodicidade, em articulação com as formas de reflexão.
- Burocracias como um entrave ao seu maior e melhor desenvolvimento.
- Objeto da reflexão: prática letiva, ação, aprendizagem, atividades, avaliação, comportamento, resultados e sucesso dos alunos.

## 5 RESULTADOS: A VOZ DO PROFESSOR

Neste ponto analisam-se os dados recolhidos através dum questionário aplicado aos professores envolvidos neste estudo (anexo 4). O questionário estava articulado em quatro blocos: 1. caracterização dos respondentes; 2. crenças dos professores sobre a escola, o currículo, a flexibilidade curricular, a relação escola-família e a relação escola-comunidade; 3. saberes dos professores; 4. práticas letivas. É um questionário composto por perguntas abertas, semiabertas e fechadas.

O questionário foi respondido por 406 participantes, no entanto algumas questões não foram respondidas por todos. Assim, o número de participantes em cada uma das questões é identificado ao longo da análise de cada uma das questões (e.g. N=406, N=396).

Ressalva-se, para uma rigorosa interpretação dos resultados, que sendo algumas perguntas de escolha múltipla não-exclusiva (perguntas 2, 4, 8 e 9) os resultados percentuais expostos indicam apenas a frequência da opção pelo item analisado e não podem ser encarados como percentagens de uma totalidade de respondentes. Assinala-se também que para a análise das questões abertas foi utilizada a estrutura de categorias e subcategorias definida no ponto 3. Metodologia de investigação.

A análise dos dados segue a estrutura do questionário, integrando os blocos acima mencionados, com exceção da caracterização dos participantes que se encontra incluída igualmente no ponto 3.

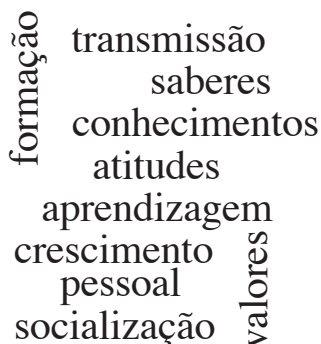
### 5.1 Crenças

Recordam-se as categorias sobre as quais incidiram as questões constantes no questionário: Escola, Lideranças, Currículo, Professor, Aluno e Sucesso escolar.

À questão: *Expresse a sua opinião, através de frase(s), tópico(s) ou palavras sobre o que acredita ser a escola*, num universo de 406 respondentes, obtiveram-se N=371 respostas válidas distribuídas da seguinte forma: 221 respondentes, correspondendo a 59,6% do total de resposta válidas, indicaram questões relacionadas com as *Funções da escola*; 126 (34%) debruçaram-se sobre a Relevância da escola e apenas 24 (6,8%) se centraram sobre questões de *Organização da escola*.

Na figura 15 é possível verificar as palavras expressas pelos professores associadas às *Funções da escola*.

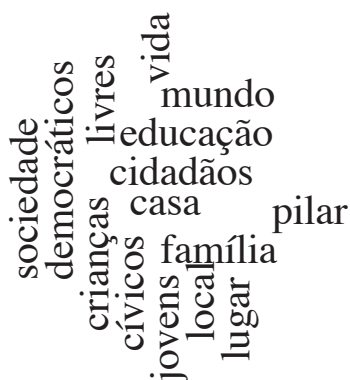
Figura 15 – Nuvem de palavras sobre funções da escola



Acrescenta-se que estas se focalizam na “formação” (P30) referenciando-a não só como “um local de troca de saberes” (P215), “de aprendizagem” (P15), mas também de “transmissão de conhecimentos” (P22), “valores e atitudes” (P218). A escola é igualmente percebida como “local de socialização” (P32), de “crescimento pessoal” (P63) e socioafetivo.

Dirigidas à *Relevância da escola* destacam-se as palavras presentes na figura 16.

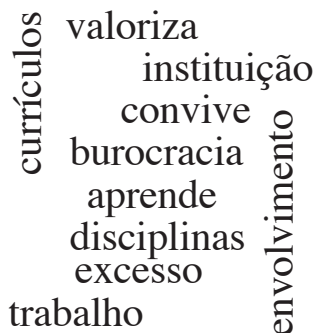
Figura 16 – Nuvem de palavras sobre relevância da escola



Aqui destaca-se o valor pessoal/societal, pois considera-se esta como um “lugar fundamental na vida das crianças e jovens” (P210), imprescindível para a sua “educação” (P122). Do ponto de vista pessoal percebem-na como uma “segunda família” (P87), uma “segunda casa” (P36) e que a vivenciam como sendo “o melhor local do mundo” (P59). Atribuem-lhe ainda um valor prospetivo, dado a considerarem como “um pilar fundamental da civilização” (P101), da “sociedade” (P125) e eixo formador de “cidadãos livres, civícos e democráticos” (P121).

Em relação à *Organização da escola* apresentam-se na figura 17 as palavras que lhe são atribuídas.

Figura 17 – Nuvem de palavras sobre organização da escola

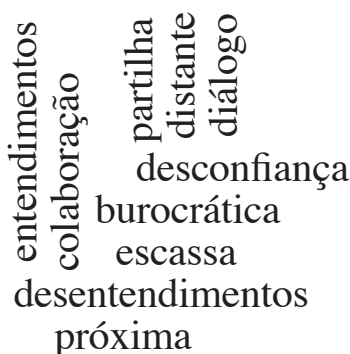


Foi possível verificar que a escola é retratada como “um local de trabalho” (P6) e “envolvimento” (P13) e como uma “instituição do saber” (P8), por excelência. Todavia, continua “refém da burocracia, dos currículos e do excesso de disciplinas” (P20), sendo ainda um espaço no qual pouco se “valoriza o esforço” (P8) e a competência profissional. É ainda considerada como um lugar “onde se aprende e convive” (P22) e se promove a socialização.

Quanto à relação da escola com a família e com a comunidade foram realizadas duas questões autônomas: *Expresse a sua opinião, através de frase(s), tópico(s) ou palavras sobre a relação escola-família* e *Expresse a sua opinião, através de frase(s), tópico(s) ou palavras sobre a relação escola-comunidade*.

No âmbito da *Relação escola-família*, num universo de 406 respondentes obtiveram-se N=380 respostas válidas (93,6% do total de respondentes), apresentando-se a frequência das palavras na figura 18.

Figura 18 – Nuvem de palavras sobre a relação escola-família



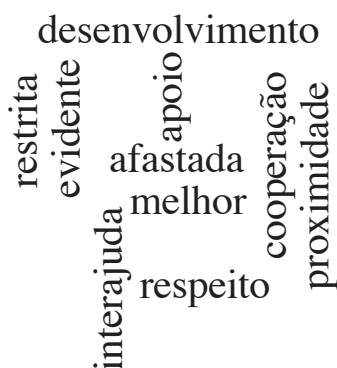
De acordo com os dados apresentados, constatou-se a existência de dois tipos de relação: a relação positiva e a relação intrusiva. Relativamente à primeira as evidências acentuam que é uma relação “boa” (P12), “próxima”

(P51), de “entendimentos e colaboração” (P23), sustentada no “diálogo e partilha” (P7).

Quanto à segunda, esta caracteriza-se como sendo de “desconfiança recíproca e desentendimentos” (P23); pelo facto de ser percebida como “muito burocrática e distante” (P97), tornando-se “muito escassa” (P35). Acresce ainda referir a relação intrusiva, percebida no sentido de “desrespeito” (P6) dos pais, face à escola e aos professores, apontando para uma exigência, por vezes, desmesurada.

À questão relativa à *Relação escola-comunidade*, num universo de 406 respondentes obtiveram-se N=369 respostas válidas (90,9% do total de respondentes) e sobressaíram as palavras explicitadas na figura 19.

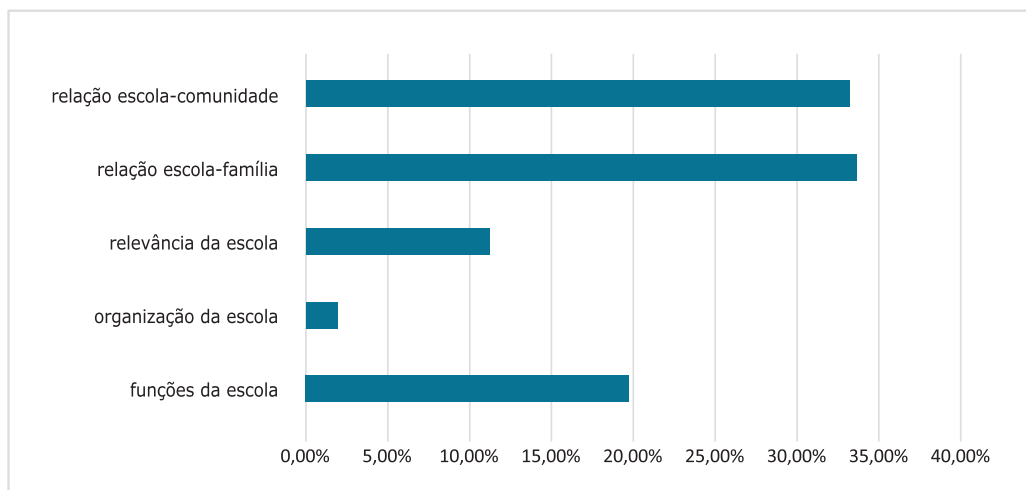
Figura 19 – Nuvem de palavras sobre a relação escola-comunidade



Nesta relação destacam-se duas índoles: a positiva e a distante. Quanto à primeira assinalam a presença de uma “boa” (P11) relação, sendo esta considerada de “proximidade” (P45) e de “interajuda” (P114), pelo que os seus efeitos são entendidos como positivos. Alusiva à segunda afirma-se ser uma relação “afastada” (P345) e “pouco evidente” (P326). No entanto, as expectativas quanto à relação escola-comunidade são altas, perspetivando-a como de “cooperação” (P360), de “apoio” (P359) e “respeito” (P361) recíproco, transformadora e motor de “desenvolvimento” (P222) local. Por sua vez, os constrangimentos assinalam que a relação é “vaga, restrita” (P356) e que “poderia ser melhor” (P352).

Na figura 20 apresenta-se uma análise agregada das subcategorias enunciadas anteriormente e que se integram na categoria *Escola*.

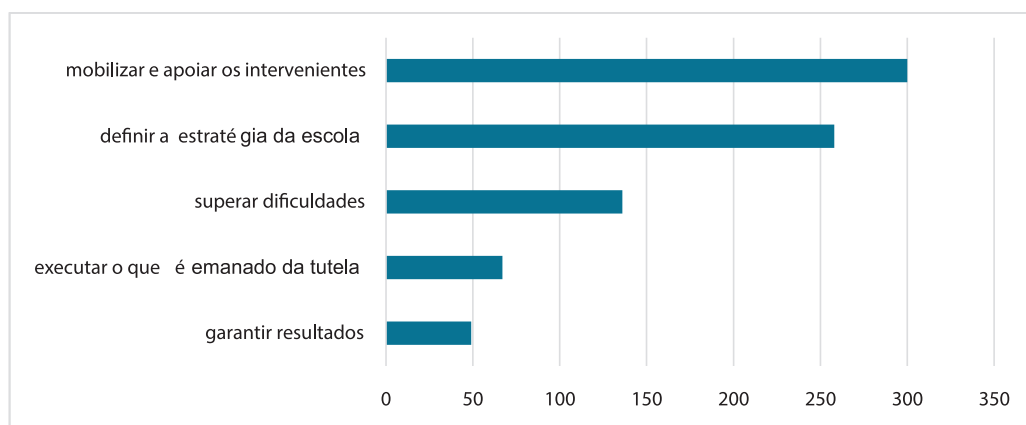
Figura 20 – Síntese das subcategorias da categoria Escola



Assim, relativamente à categoria Escola, para um total de N=1120 respostas (93% do total de respostas possíveis) e acautelando os motivos expostos, não é possível uma leitura linear destes dados. Percebe-se, porém, que excetuando as subcategorias *Relação escola-família* e *Relação escola-comunidade* (analisadas individualmente), as *Funções da escola* é o aspeto mais relevado e a *Organização da escola* o menos.

A análise das respostas à questão: *De entre as cinco afirmações seguintes assinale as duas que melhor traduzem a sua crença relativamente ao papel da liderança num agrupamento de escolas*, apresenta-se na figura 21.

Figura 21 – Papel da liderança

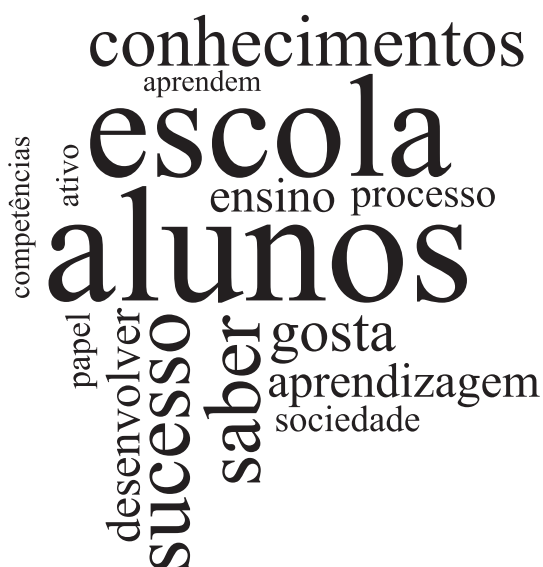


Em relação ao papel da liderança verifica-se que das cinco afirmações apresentadas as que mais se destacam em N=402 são: *mobilizar e apoiar os intervenientes* (74,6%) e *definir a estratégia da escola* (64,2%).

Na questão: *Expresse a sua opinião, através de frase(s), tópico(s) ou palavras sobre o que acredita ser o currículo*, num universo de 406 respondentes obtiveram-se N=370 respostas válidas (91,1% do total de respondentes) distribuídas da seguinte forma: 275 (74,3%) incidiram na subcategoria *Significado do currículo* e 95 (25,7%) na subcategoria *Gestão do currículo*.

Como é possível verificar na figura 22, as respostas dos professores evidenciam a multiplicidade de *significados de currículo*.

Figura 22 – Nuvem de palavras sobre o significado de currículo



Em relação ao currículo, os professores valorizam o conjunto de conhecimentos e saberes a promover pela escola, ao afirmarem que o currículo é o “Conjunto de conhecimentos considerados indispensáveis à formação de cada um” (P83), “Muito focado no saber fazer e pouco no saber estar e ser” (P125). Alguns professores mencionam o conceito de competência e referem que o currículo é entendido como o “Conjunto de competências a desenvolver pelo aluno ao longo do seu percurso escolar” (P153). Também associam o currículo ao

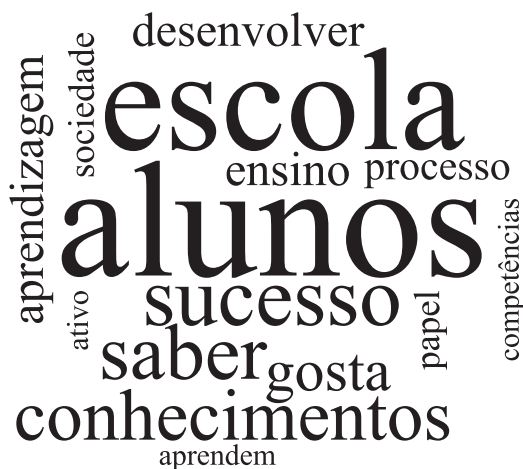
Conjunto de disciplinas, com conteúdos próprios, mas passíveis de interdisciplinaridade, que permitem ao aluno conhecer o «mundo» que o rodeia, ao nível do conhecimento das causas de processos naturais, ao nível de cultura do local/país/continente/planeta onde vive, mas também

de comunicação com os outros e capacidade organizativa (tempo, interesses, pesquisa, ...) (P148).

Há professores que enfatizam a aprendizagem, definindo o currículo como “Tudo o que se aprende” (P73). Há também várias respostas sobre o significado do currículo que valorizam a experiência, quer seja “A experiência de vida” (R59), quer sejam as “Experiências de aprendizagem oferecidas pela escola” (P71). Há professores que revelam uma outra leitura do currículo, encarando-o como a “Formação escolar ou académica e a experiência profissional” (P199). Numa vertente muito lata, há professores que acreditam que o currículo é “tudo «aquilo» que é importante estabelecer no início para que os alunos sejam cidadãos produtivos e interventivos na sociedade” (P7), que se pretende inclusiva, numa perspetiva de construção social, é, pois, “O conjunto de aprendizagens que cabe à escola garantir de modo a responder às necessidades sociais e económicas da sociedade” (P152). Alguns professores consideram o currículo e a escola como pilar fundamental da escola, indicando que o currículo é “a base da escola” (P3) e o “meio pelo qual a escola se desenvolve” (P94). Nas respostas dos professores verifica-se o reconhecimento da conotação política subjacente ao currículo: “Conteúdos a ministrar/aprender, tendo como finalidade dar cumprimento a determinadas políticas educativas, implementadas num determinado tempo/espço, visando um determinado caminho/fim” (P116). Nesta ligação do currículo às questões de poder, entende-se que o currículo não é neutro, é influenciado por uma diversidade de fatores e são as “Escolhas políticas” (P237) que vão alicerçar a “Trave-mestra da educação” (P137), ou seja, é “O que a tutela determina, para cumprir programas” (P6). Neste sentido, os professores reconhecem o nível macro da decisão curricular, que terá de ser concretizado nos níveis meso e micro, de modo a garantir a adaptação às necessidades das escolas e dos alunos. Sobressai da análise das respostas ao questionário, que os professores consideram o currículo como sinónimo de “Programa” (P66), o que evidencia um sentido muito restrito do conceito. Há ainda professores que assumem o currículo como uma utopia, numa dimensão idealista, ao afirmarem que é voltado para o futuro, constituindo-se como “Uma oportunidade de construir um edifício que faça sentido na vida dos nossos alunos, futuros responsáveis do país; uma construção despejada de ideologia e que faça sentido” (P235).

Na figura 23 representa-se a generalidade das respostas obtidas no questionário relativamente à *Gestão do currículo*.

Figura 23 – Nuvem de palavras sobre gestão do currículo



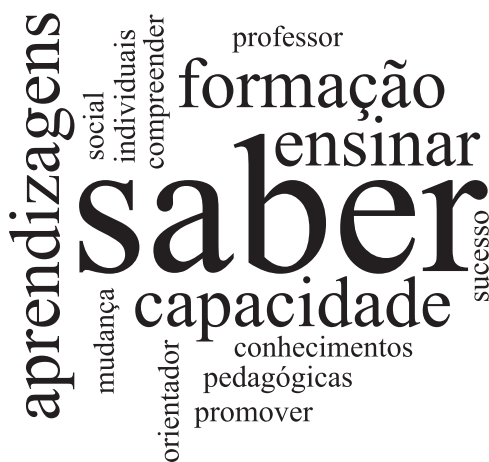
Algumas respostas indicam que o papel dos professores consiste em seguir o currículo como uma orientação, sendo executores, mas também construtores do currículo. Salienta-se que o papel do professor é influenciado pela ideia de que o currículo “É o conjunto de diretrizes que orientam o processo educacional e todo o trabalho pedagógico realizado na escola nos diversos níveis de ensino” (P65). Esse papel é destacado na Educação Pré-Escolar, ao assumi-lo como “Um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (P258). O currículo é ainda considerado como um meio de trabalho, uma ferramenta, entendendo-se que, por vezes se trata de um “Instrumento muito redutor (...)” (P4) e um “espartilho nacional” (P49). Há professores que referem a fraca autonomia que os professores têm na gestão do currículo, considerando existir “imposição da tutela das aprendizagens a serem adquiridas, pouco flexível” (P53), o que remete para o peso do cumprimento do programa. A função instrumental do programa é explicitada em várias respostas, ao considerá-lo como “Um meio para atingir um fim” (P139), ou seja, as aprendizagens curriculares. Por outro lado, também é referido o seu carácter “facultativo” (P212). No que se refere à flexibilidade curricular, os professores indicam que a gestão do currículo é (ou deveria ser) flexível. Esta posição tem subjacente a crença de necessidade da flexibilidade se constituir como uma realidade a tornar mais efetiva, de modo a “Adequar o currículo às necessidades das crianças” (P175). Acerca das potencialidades da sua gestão, os professores referem que o currículo é importante, tratando-se de um “Processo em construção” (P123), “Aberto a muitas possibilidades” (P7), sendo “Algo que precisa de ser repensado e adaptado à nova realidade dos alunos” (P62) e que “Deveria ser mais flexível, prático, dinâmico e motivador” (P78). Os professores identificam também várias limitações na gestão do currículo ao referirem que é “Muitas vezes pouco adequado” (P2)

e “Desatualizado” (P18). Perante os desafios atuais, os professores manifestam que “Nem sempre está adequado ao nível etário e cultural dos alunos, nem tem em conta os diferentes contextos em que estes vivem” (P58) e que os “Programas curriculares [são] demasiado extensos e complexos para a idade dos discentes” (P87). É muito frequente a referência à extensão do currículo, entendendo-a os professores como uma limitação: é “muito extenso e desatualizado” (P21), “Muito longo” (P22). Os professores assumem mesmo uma perspetiva bastante crítica em relação a este aspeto, fazendo referência ao exagero de “papelada” (P71), que é uma “Confusão” (P10) e “Um caos” (P274). Embora reconhecendo que é “Difícil de gerir” (P31), mas também que é “Um mal necessário” (P119).

À questão: *Expresse a sua opinião, através de frase(s), tópico(s) ou palavras sobre o que é para si ser professor?*, num universo de 406 respondentes obtiveram-se N=382 respostas válidas (94,1% do total de respondentes) distribuídas da seguinte forma: 335 respostas (87,7%) focaram questões relativas às *Características do professor*, enquanto que 31 respostas (8,1%) se centraram sobre o tema *Satisfação do professor*. Há 16 respostas (4,2%) que não foram integradas nas subcategorias pré-definidas por incidirem em aspetos distintos do foco da questão.

Relativamente às *Características do professor* foi possível identificar várias palavras que se apresentam na figura 24.

Figura 24 – Nuvem de palavras sobre características do professor



Em relação ao que se entende ser professor, salientam-se perspetivas sobre o papel e responsabilidades que assume no processo de aprendizagem dos alunos, bem como sobre as relações e as experiências que a atividade profissional lhe permite experienciar. Acentua-se que cabe ao professor orientar, desafiar, motivar, ensinar e apoiar os alunos na sua caminhada for-

mativa, de modo a favorecer a sua progressão e cidadania. Neste âmbito, destacam-se referências em que os participantes referem que o professor: “É um orientador, o que leva à descoberta de mais saber” (P29); “é alguém que espicaça a curiosidade” (P30); “transmite o saber (...) de uma forma motivadora, levando ao sucesso” (P114); “é um profissional desperto para apoiar as necessidades individuais, capaz de promover aprendizagens significativas para todos os alunos” (P132); e é “um orientador de aprendizagens culturais e de cidadania” (P153). Salienta-se uma visão ampla do papel de professor, considerando que: “ser professor é, para além de um pilar na formação académica de um aluno, um promotor da formação pessoal e emocional de cada criança/jovem” (P37); “É ser acima de tudo, um agente de mudança no plano educacional dos alunos” (P216); “é ensinar cada aluno como se fosse único, é promover nele o gosto pela escola e pelas aprendizagens” (P252).

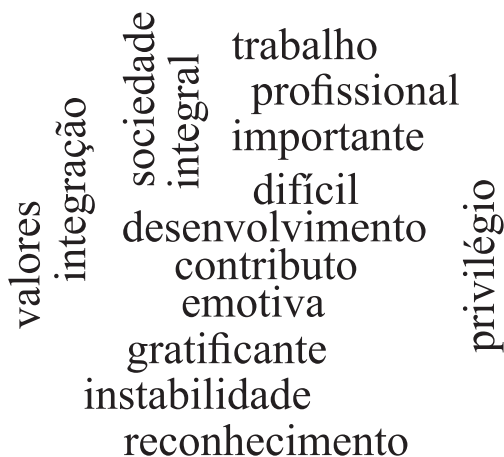
A atividade profissional do professor é reconhecida como uma tarefa que requer conhecimentos, capacidades e predisposições que facilitem a sua concretização. Daí entender-se que devem ser tomadas em consideração as características profissionais e pessoais do professor. Nesta linha, os participantes salientam, entre outras ideias apresentadas, que ser professor: “é saber estar com os alunos; é saber ouvir cada um deles; é tentar compreender o porquê desta ou daquela atitude menos adequada ou incorreta; é estar atento às diferentes situações e tentar resolvê-las com serenidade e calma” (P116); “é saber articular os conhecimentos sobre os conteúdos programáticos com as práticas pedagógicas e saber como fazer com que o aluno aprenda” (P99); “é ter a capacidade de (...) compreender e aceitar as diferenças de género, ensinar sem olhar ao status social, sem rotular” (P123);

É ser alguém motivado, focado, capaz de tornar as aulas de tal forma dinâmicas, que seja um prazer para os alunos, não só aprender, mas «conviver» com esse professor que, acima de tudo é um «companheiro de caminhada», sempre alegre e pronto para ajudar o aluno a ter sucesso, independentemente das suas maiores ou menores capacidades (P330).

Os professores inquiridos manifestam ainda acreditar que ser professor, pressupõe investimento na sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal, bem como em práticas colaborativas, salientando: “professor é aquele que se esforça por adquirir os conhecimentos essenciais (científicos, pedagógicos e didáticos) para o exercício da sua atividade e se mantém aberto à mudança, visando a melhoria do seu desempenho. É aquele que sabe colaborar e partilhar” (P86); “aquele que quer aprender, que se envolve no seu processo de ensino e aprendizagem e se desenvolve como indivíduo social” (P91); “é ter a capacidade de aprender, desaprender e reaprender. Estar ciente de que a licenciatura e o estágio não bastam, que a formação ao longo da vida é essencial” (P159).

Relativamente à *Satisfação do professor*, a complexidade e os desafios que o exercício da atividade docente apresenta, parecem gerar nos professores pensamentos, por vezes, contraditórios, acentuando aspetos diversos que geram satisfação, geralmente associados a ação e relação com os alunos, mas também outros que suscitam uma certa insatisfação conforme se pode observar na figura 25.

Figura 25 – Nuvem de palavras sobre satisfação profissional

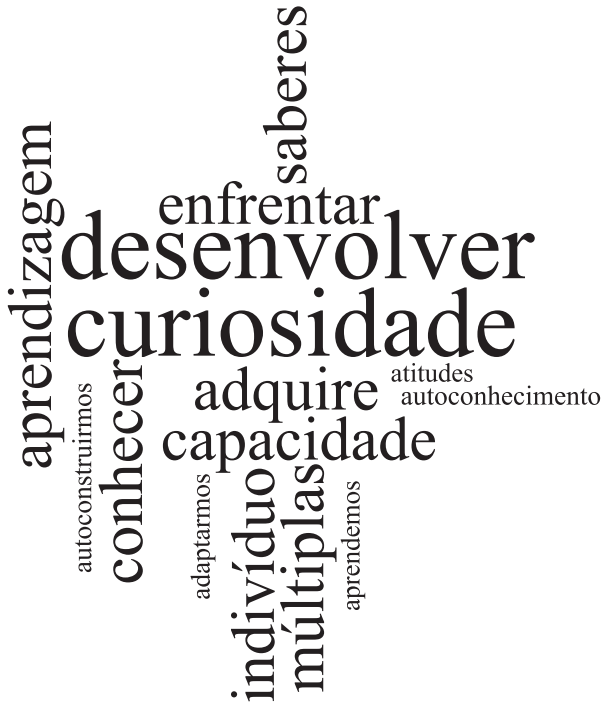


A este respeito, destacam-se ideias que indicam que ser professor “é um papel difícil, mas muito gratificante” (P6) e é “um privilégio lidar com jovens, podendo ter um papel importante no seu desenvolvimento integral, no sentido da sua integração social e do seu contributo para uma sociedade justa e com valores” (P102). Em relação aos aspetos geradores de insatisfação consideram que ser professor dá “muito trabalho, pouco reconhecimento” (P22) e “instabilidade profissional e emotiva” (P31).

Sobre a questão: *Expresse a sua opinião, através de frase(s), tópico(s) ou palavras sobre o que é para si ser aluno?*, num universo de 406 respondentes obtiveram-se N=366 respostas válidas (90,2% do total de respondentes) distribuídas da seguinte forma: 191 respostas (51,2%) focaram questões relativas às *Características do aluno*, enquanto 170 respostas (74,3%) se centraram sobre a problemática da sua *Relação com a aprendizagem*. Há cinco respostas (1,4%) que não puderam ser integradas nas subcategorias pré-definidas.

Na maioria das respostas relativas às *Características do aluno* apresentadas na figura 26, referem-se diversas particularidades individuais, que poderão ser fundamentais para o sucesso escolar e pessoal.

Figura 26 – Nuvem de palavras sobre características do aluno



Surgem características relacionadas com: o aprender a conhecer, no sentido de o aluno querer aprender sempre mais; o aprender a fazer, que se prende com o envolvimento do aluno nas aprendizagens; o aprender a viver juntos e a viver com os outros, procurando o aluno ser um cidadão exemplar; e o aprender a ser, sublinhando que as aprendizagens devem ser holísticas, não devendo negligenciar as potencialidades de cada um: “É um indivíduo em construção, que deve ser orientado nos saberes, atitudes, comportamentos e afetos, respeitando sempre o seu espaço, sentir e livre-arbítrio.” (P4); “Aprender a ser o melhor que conseguir.” (P9); “Um ser único que deve crescer e desenvolver de forma harmoniosa.” (P22); “Ser aluno é ter a capacidade de aprender, ter curiosidade em descobrir, questionar, inventar e solucionar.” (P28); “Um indivíduo com curiosidade pela vida, pelo mundo, pelo conhecimento” (P63); “Ser criativo, educado, curioso, crítico, querer aprender, compreender” (P146); “Ser aluno é aprender a fazer; a saber ser, aumentando progressivamente a sua autonomia” (P152); “É um ser pluridimensional a quem se deve potenciar e desenvolver múltiplas capacidades de aprendizagem” (P157).

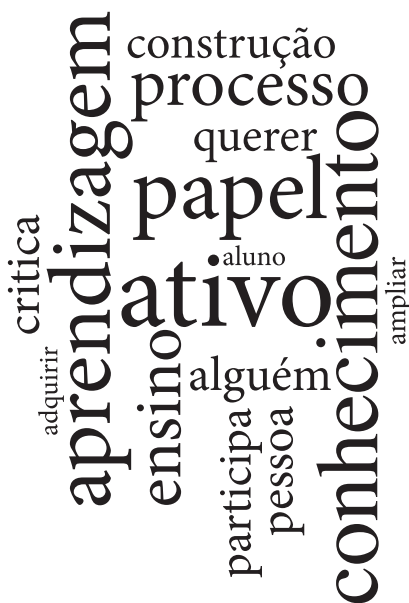
É veiculada a ideia de se ser aluno de forma permanente, que se desenvolve ao longo da vida, no quadro de uma construção contínua e pessoal, que se vai fazendo mediante as necessidades: “Todos nós podemos ocupar esta posição em múltiplos contextos e momentos das nossas vidas” (P8); “Na minha opinião, somos todos alunos, aprendemos ao longo da vida” (P65); “Ser alu-

no, é aquilo que eu já fui, e continuo a ser... Seremos sempre alunos ao longo da vida, todos temos algo a aprender, com os nossos alunos, com os nossos pares e com a comunidade em geral" (P130); "Ser Aluno é uma condição que nos acompanha desde o nascimento e durante toda a vida" (P158).

O aluno aparece como um ser em constante desenvolvimento e transformação que procura, através das aprendizagens, edificar o seu futuro, aproveitando as oportunidades que a vida lhe oferece: "Um ser humano em crescimento" (P10); "Adquirir saberes/ferramentas para enfrentar o futuro" (P15); "Ser humano em processo de enriquecimento contínuo." (P44); "Aquele que se prepara e adquire competências para enfrentar o futuro" (P55); "Ser aluno é aprender o que nos permite desenvolver em todos os sentidos, de forma a nos autoconstruirmos e nos adaptarmos aos diferentes obstáculos que se atravessam no nosso caminho" (P131); "Um ser que está a aprender a conhecer a sua sabedoria, abrindo novas portas para o seu autoconhecimento e aprendizagem dos seus próprios talentos" (P153).

Acerca da *Relação com a aprendizagem*, na figura 27 apresentam-se as palavras que mais se destacaram.

Figura 27 – Nuvem de palavras sobre relação com a aprendizagem



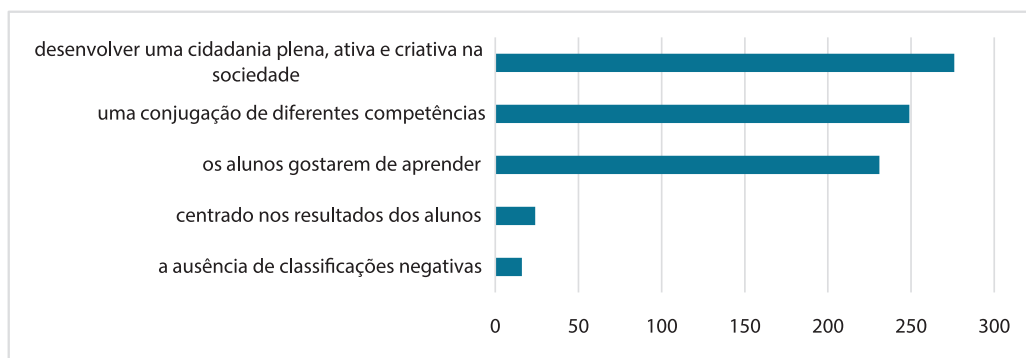
São apresentadas diversas competências, saberes e atitudes, tais como: descobrir, refletir, criar, desenvolver e investigar. Os professores não indicam a área de conhecimento, mas apelam à incorporação de diferentes áreas e saberes multidisciplinares: "Ser aluno é querer aprender" (P1); "Alguém em formação, que pretende aprender, descobrir, especializar-se" (P24); "É querer aprender. É esforçar-se por adquirir competências, por construir o seu próprio

conhecimento. É aquele que pesquisa, analisa, discute, reflete, critica, cria, age com responsabilidade” (P35); “Aquele que quer aprender, que se envolve no seu processo de ensino e aprendizagem e se desenvolve como indivíduo social” (P41); “É um aprendiz, aquele que está na escola para se formar como pessoa, deve aprender não só a ciência do currículo, mas aprender os valores necessários para a vida” (P45); “Ser que quer aprender de forma ativa, gosta de ampliar o conhecimento” (P124).

Os inquiridos também se referem a um aluno ativo que procura desenvolver-se, (re)construindo significados e construindo o seu próprio percurso de evolução. O aluno é ainda indicado como um dos intervenientes principais do processo de ensino e aprendizagem. É visto como alguém que tem interesse por fazer pesquisas, expõe as suas ideias, participa no debate, é criativo e com ajuda do professor consegue melhorar o seu desempenho e crescer em conhecimento: “A pessoa que recebe conhecimento, mas que deve participar ativamente na construção do mesmo” (P31); “É ter um papel ativo na aprendizagem” (P42); “Alguém que desempenha um papel ativo na construção do seu conhecimento” (P89); “É um indivíduo que tem um papel muito ativo no processo de ensino e aprendizagem, questiona, aprende, intervém, critica, manifesta opiniões, sugere, aceita desafios e participa ativamente na dinâmica da aula.” (P130); “Tem o papel central no processo de ensino e aprendizagem” (P161).

Na questão: *De entre as 5 afirmações seguintes assinale as duas que melhor traduzem o que acredita ser o sucesso escolar*, verificam-se os resultados apresentados na figura 28.

Figura 28 – Crença sobre o sucesso escolar



Observa-se que os professores (N=401) acreditam que desenvolver uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade (68,8%) e uma conjugação de diferentes competências (62,1%) são as duas afirmações que melhor traduzem o que acreditam ser o sucesso escolar, entre as cinco apresentadas. A estas ideias segue-se a de os alunos gostarem de aprender (57,6%).

Acerca dos *Significados de sucesso* foi possível perceber as palavras que lhe estão associadas (figura 29).

Figura 29 – Nuvem de palavras sobre significados de sucesso escolar



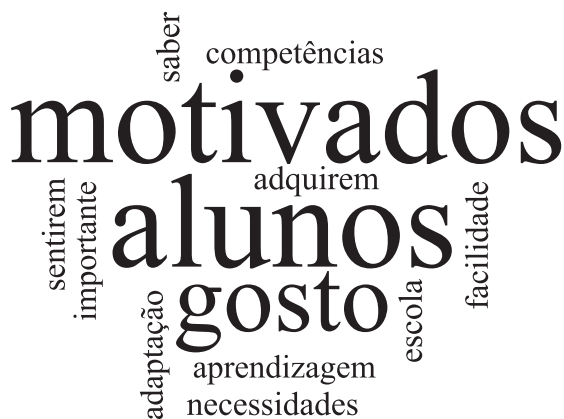
Os *Significados de sucesso* apontam principalmente para o desenvolvimento de diferentes competências (transversais, éticas, profissionais e sociais), as quais são importantes para a sua boa integração e participação cívica e ativa na sociedade, enquanto cidadãos responsáveis e completos para enfrentar os desafios do futuro: “o sucesso escolar tem de ser encarado como algo mais amplo que sai dos portões da escola e passa para a sociedade, como um conjunto de competências transversais” (P19); “Apesar de todo o discurso estar muito centrado nos resultados (veja-se os famosos *rankings*), um aluno de sucesso será uma pessoa atenta à sua comunidade/sociedade, com espírito crítico e interventivo, capaz de mobilizar os seus saberes em prol do seu crescimento e da melhoria da sua sociedade e do mundo” (P20); “formar crianças e jovens dinâmicos, criativos, empreendedores e sensíveis aos valores fundamentais da cidadania” (P29); “sucesso escolar é quando os alunos aprendem, criam autonomia na procura do conhecimento e aprendem a agir tendo em conta determinados princípios e valores” (P52).

O sucesso escolar é também associado aos resultados escolares, pela ausência de classificações negativas: “Infelizmente ainda é assim, não na educação pré-escolar, mas nos restantes graus de ensino, chegam ao secundário e tudo se resume a uma classificação, um número” (P15); “Infelizmente o sucesso escolar é medido pelos resultados do aluno” (P31); “O sucesso

escolar tem de se traduzir num conjunto de competências que capacita os alunos e em resultados positivos” (P38); “há sucesso quando o professor não atribui classificações negativas, ou seja, é sempre baseado nos resultados escolares dos alunos” (P98); “O sucesso escolar é indissociável dos resultados escolares dos alunos” (P143). Porém, também é indicado que não é igual para todos os alunos: “O sucesso não é igual para todos” (P49); “Há sucesso escolar quando acreditarmos que cada aluno tem interesses e necessidades diferentes do outro” (P68). O saber ser, saber estar e saber fazer, são outros significados de sucesso referidos pelos participantes.

Na figura 30 apresentam-se as palavras associadas a estratégias promotoras de sucesso, indicador incluído na subcategoria *Promoção do sucesso dos alunos*.

Figura 30 – Nuvem de palavras sobre estratégias promotoras de sucesso



A principal estratégia promotora de sucesso que sobressai das justificações dos participantes é a motivação, ou seja, motivar o aluno para a aprendizagem, para aprender a gostar de aprender, envolvendo-o na construção do seu conhecimento: “É importante motivarmos os alunos para o gosto de aprender” (P5); “Porque se os alunos se sentirem motivados e gostarem de aprender, com mais facilidade adquirem as competências pretendidas” (P31); “Adaptação da escola às necessidades e motivação dos alunos” (P24); “Motivar os alunos para que queiram saber sempre mais e que a aprendizagem seja um gosto” (P39).

Outras estratégias que os participantes acreditam ser as ideais para o sucesso do aluno são: desenvolver diferentes competências em áreas diversas do saber para que os alunos sejam cidadãos plenos, ativos, críticos e criativos, preparando-os para o futuro; centrar a aprendizagem no aluno valorizando a individualidade, especificidade e ritmo de cada um; aprendizagem de qualidade, ativa e prática; desenvolver competências adaptadas à realidade atual e para o futuro; formação holística; trabalho em equipa/em pares; fomentar constantemente a curiosidade e criatividade no aluno; a escola deve

adaptar-se às necessidades e motivações dos alunos, prepará-los para a vida e diversificar a oferta formativa com cursos profissionais.

Na figura 31 surgem as palavras ligadas aos fatores de sucesso, indicador igualmente incluído na subcategoria *Promoção do sucesso dos alunos*.

Figura 31 – Nuvem de palavras sobre fatores de sucesso



Os fatores de sucesso, segundo a globalidade dos participantes, estão maioritariamente centrados no aluno, especificamente na criação de gosto pela aprendizagem: “O prazer de aprender é essencial para que os alunos se mobilizem enquanto indivíduos capazes e competentes, cientes do seu papel na sociedade” (P17); “O gostar de aprender aguça a curiosidade, que por sua vez potencia o conhecimento” (P21); “Só há sucesso se houver prazer no que se faz e, por isso, vontade de aprender” (P29); “Só se consegue ensinar quem quer aprender” (P40); “Gostar de aprender é uma atitude de sucesso” (P42); “Quando os alunos gostam de aprender, é meio caminho andado para o sucesso escolar” (P46).

A falta de empatia, de concentração ou vontade de aprender condiciona o sucesso do aluno: “Os alunos que não têm empatia com a escola, têm mais dificuldade no sucesso escolar” (P4); “Se os alunos gostarem da escola” (P33); “Os alunos devem gostar de ir para a escola pois só assim haverá sucesso” (P61); “Quem gosta de aprender, gosta da escola projetada para o futuro” (P84).

Alguns professores acreditam que o sucesso também depende da escola e dos professores, no sentido de promoverem um ambiente salutar entre toda a comunidade, motivador para a aprendizagem e valorizador do aluno. Por último, foi ainda referido que os fatores familiares condicionam o sucesso do aluno, afirmando que pode ser por “superproteção” ou “abandono” nos respetivos ambientes familiares (P1).

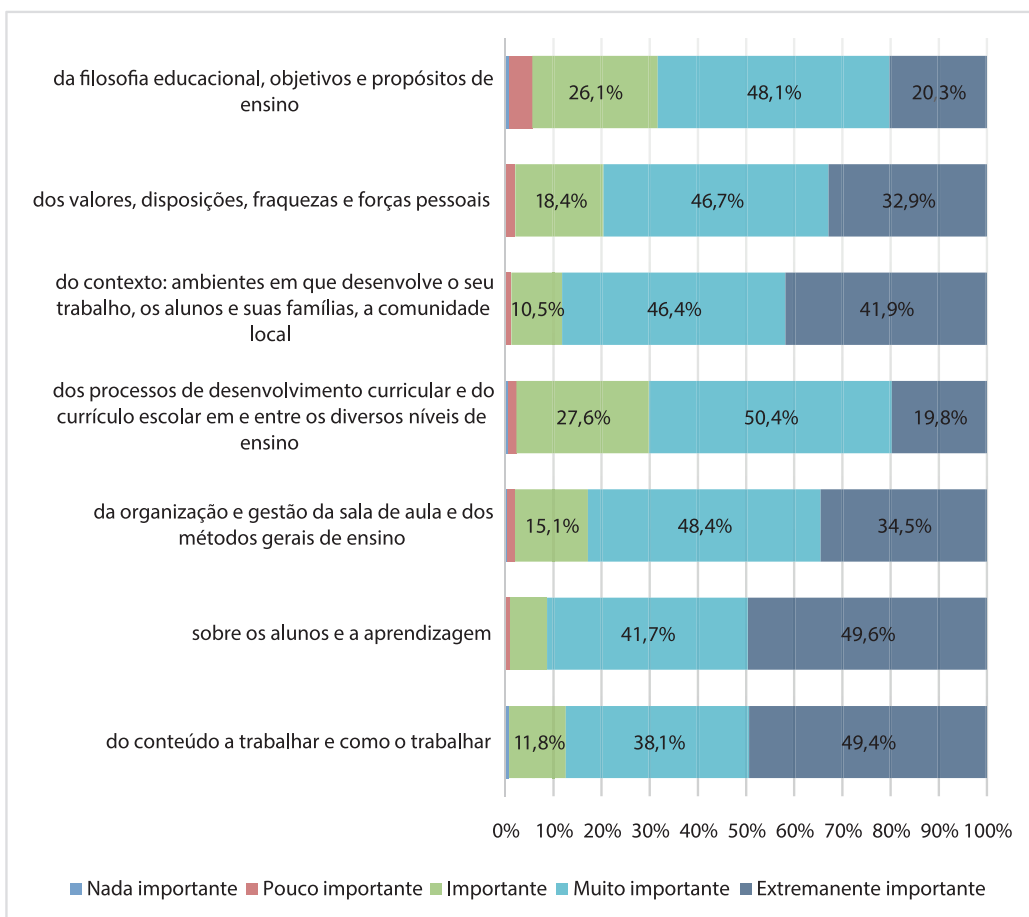
## 5.2 Saberes

Lembra-se que incluída na dimensão Saberes foi definida a categoria Saberes essenciais. Neste âmbito, inclui-se no questionário realizado aos professores a questão: *Na escala apresentada, assinale o grau de importância que atribui aos saberes de que os educadores de infância e professores necessitam para o exercício da atividade docente* e os resultados para N=406 estão expostos na figura 32.

Assinala-se que no gráfico apenas foram indicadas as percentagens superiores a 10%.

Os dados indicam que todos os saberes são considerados importantes pelos professores, classificando-se a grande maioria nos itens: extremamente importante, muito importante e importante.

Figura 32 – Saberes dos educadores e professores



O saber sobre os alunos e a aprendizagem, o saber do conteúdo a trabalhar e como o trabalhar, e o saber do contexto: ambientes em que desenvolve o seu trabalho, os alunos e suas famílias, a comunidade local sobressaem com percentagens superiores a 40% na classificação extremamente importante (49,6%, 49,4% e 41,9%, respetivamente).

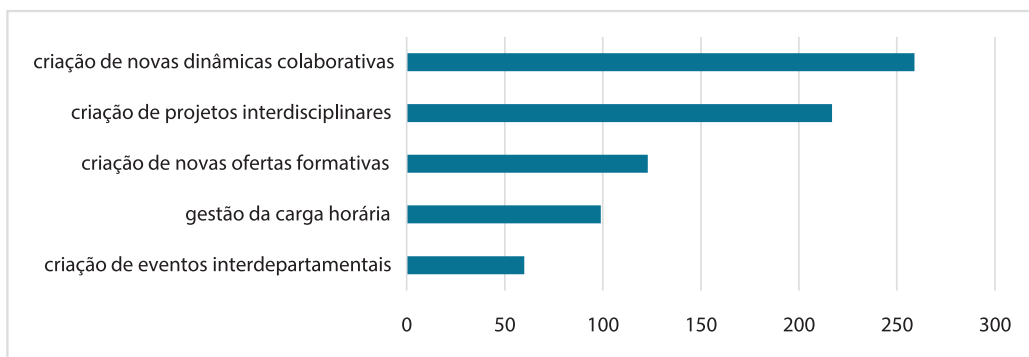
A importância dos saberes indicados é ainda relevada por ser muito reduzido o número de referências nos itens nada importante e pouco importante. O primeiro situa-se abaixo de 1% e o segundo varia de 1% a 2%, com exceção no saber da filosofia educacional, objetivos e propósitos de ensino que surge com 4,8%. Este saber apesar da importância que os respondentes (N=392) lhe atribuíram, surge com percentagem ligeiramente inferior à dos restantes.

### 5.3 Práticas

Lembra-se que a dimensão *Práticas* incorpora as categorias: *Flexibilidade curricular; Planificação; Organização e gestão de sala de aula; Avaliação das aprendizagens dos alunos; e Reflexão profissional.*

Relativamente à questão: *Na implementação da flexibilidade curricular no seu agrupamento, selecione as opções que melhor traduzem o processo desenvolvido* e, considerando N=380, os resultados apresentam-se na figura 33.

Figura 33 – Implementação da flexibilidade curricular

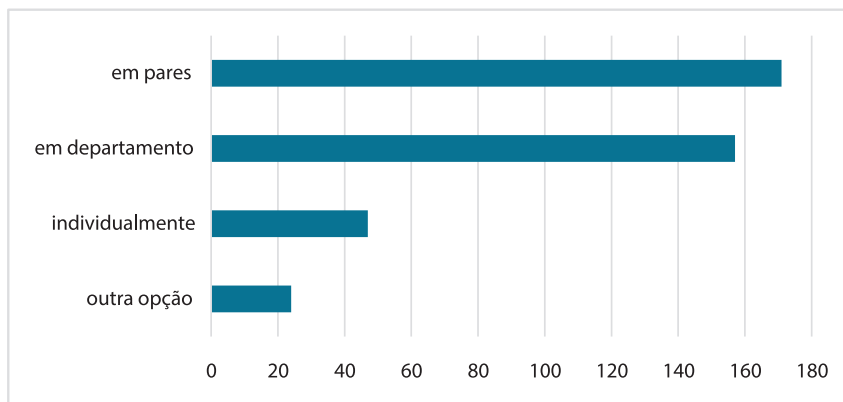


Os inquiridos afirmam que o processo desenvolvido se traduz principalmente na criação de novas dinâmicas colaborativas (68,2%) e na criação de projetos interdisciplinares (57,1%), ainda que a flexibilidade curricular também seja implementada através da criação de novas ofertas formativas (32,4%), gestão da carga horária (26,1%) e criação de eventos interdisciplinares (15,8%).

Sobre a questão: *Relativamente à planificação da prática letiva do seu agrupamento, em cada uma das questões, selecione a opção que melhor traduz o processo*, procedeu-se à subdivisão da análise pelas subquestões que a seguir se apresentam.

Na subquestão: *Com quem planifica?*, obtiveram-se para N=399 os resultados que se enunciam na figura 34.

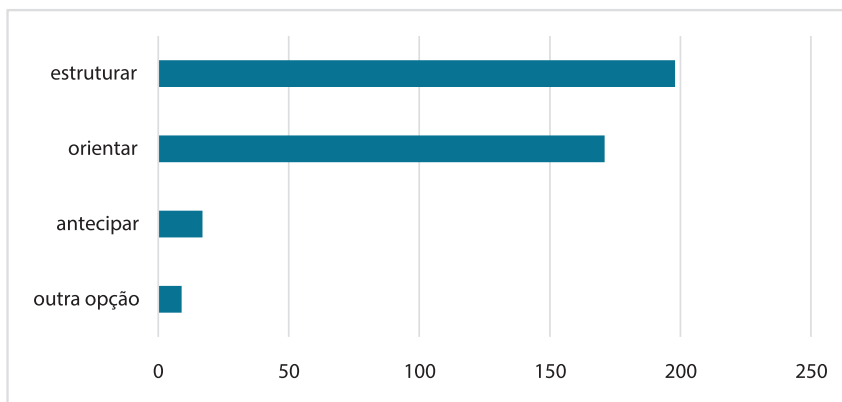
Figura 34 – Com quem planifica?



Observa-se que os professores planificam principalmente em pares (42,2%), mas também em departamento (38,8%) e individualmente (11,6%). Outras opções de como planificam foram referidas (7,4%), como por exemplo: “por anos de escolaridade, níveis de ensino; grupo/área disciplinar; e, todas as opções”.

Relativamente à segunda subquestão: *Para que planifica?* e considerando N=395, destacam-se os resultados que se apresentam na figura 35.

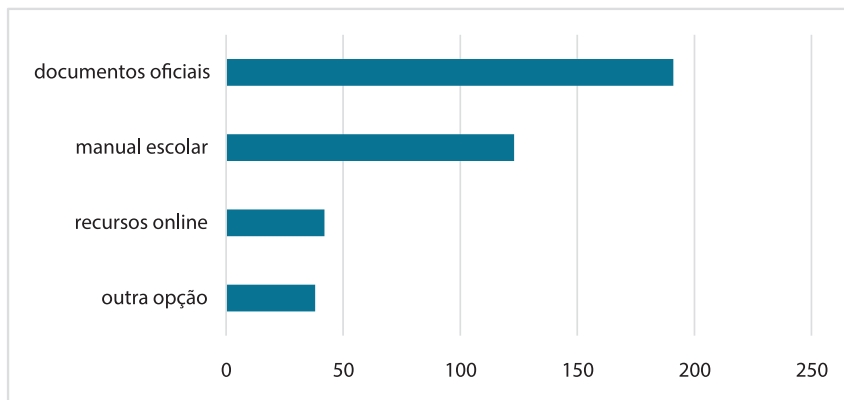
Figura 35 – Para que planifica?



Os inquiridos referem que planificam para estruturar (49,5%), orientar (42,8%). Outros consideram que a planificação tem a função de antecipar (4,2%) e outras opções (3,5%), nomeadamente: “todas as anteriores; planificar e melhorar; interajuda e equidade de ensino”.

Em relação à terceira subquestão: *Em que recursos se baseia?*, considerando N=394, observam-se os resultados indicados na figura 36.

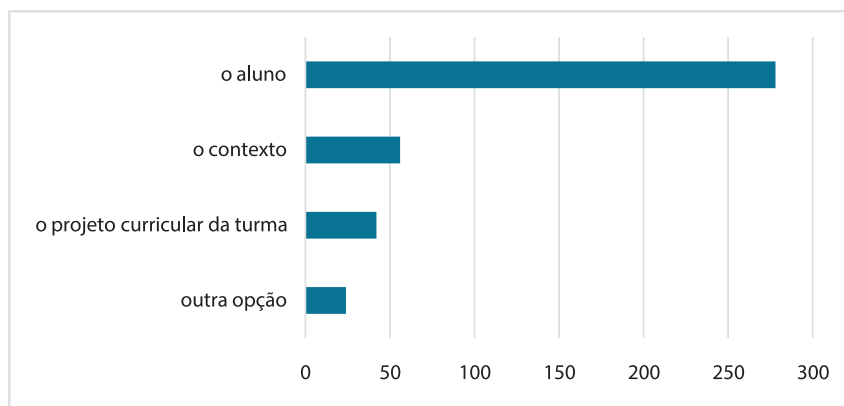
Figura 36 – Em que recursos se baseia?



Os participantes relevam que se baseiam fundamentalmente em documentos oficiais (48,5%) e no manual escolar (31,2%). Os recursos online são a escolha de alguns participantes (10,7%), bem como outros recursos (9,6%), referindo: “todos os anteriores; construídos pelos próprios; sugestões de colegas; recursos manipuláveis; vários recursos”.

Na quarta subquestão: *O que valoriza?* e para N=400 verificam-se os seguintes resultados (figura 37).

Figura 37 – O que valoriza?



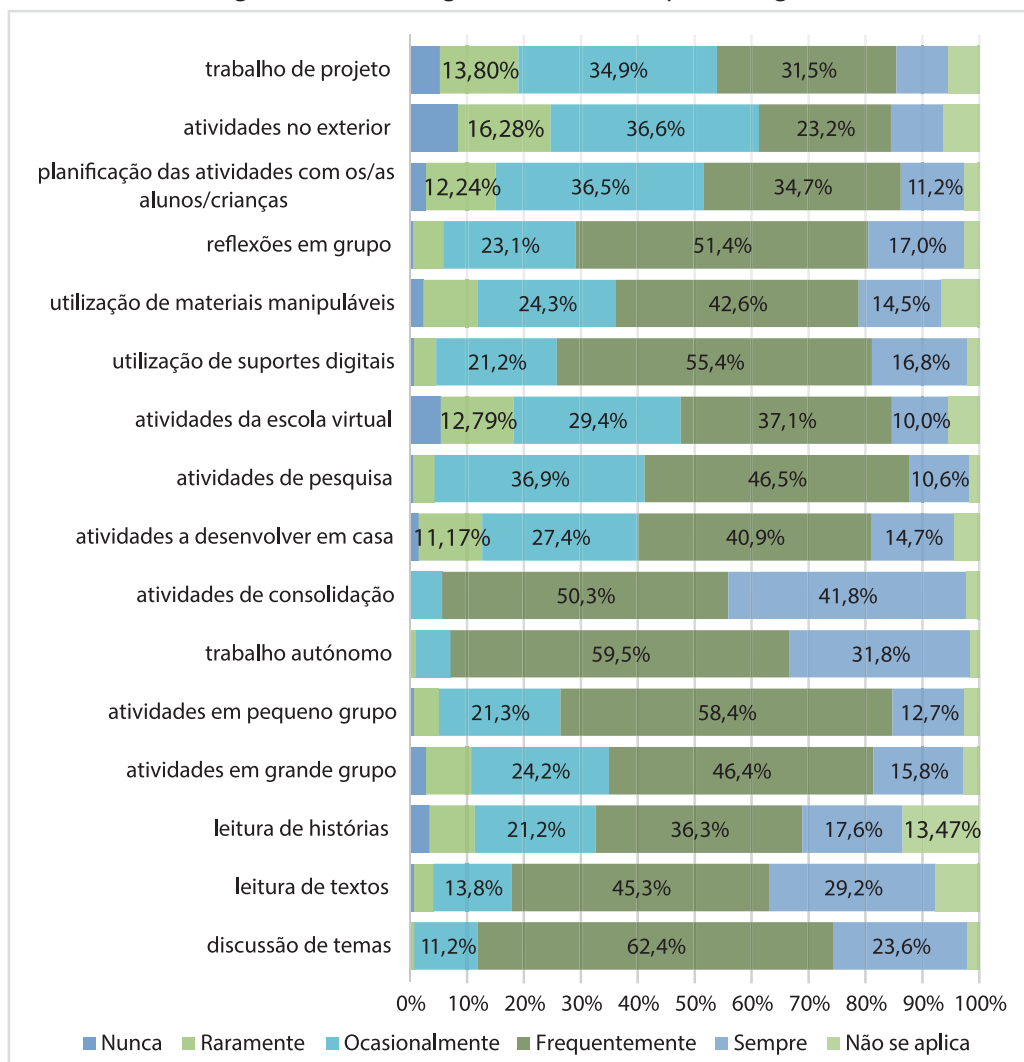
Os participantes afirmaram que valorizam maioritariamente o aluno (68,6%), seguidamente o contexto (13,8%) e o projeto curricular da turma (10,4%). Segundo alguns inquiridos (7,2%), outros aspetos são igualmente valorizados como: “aprendizagens essenciais; estratégias; perfil do aluno; programa; todas as opções”.

Relativamente à questão: *Na escala apresentada assinale a frequência com que desenvolve, na sua prática letiva, as estratégias indicadas*, os resultados para N=406 explicitam-se na figura 38.

Assinala-se que no gráfico apenas foram indicadas as percentagens superiores a 10%.

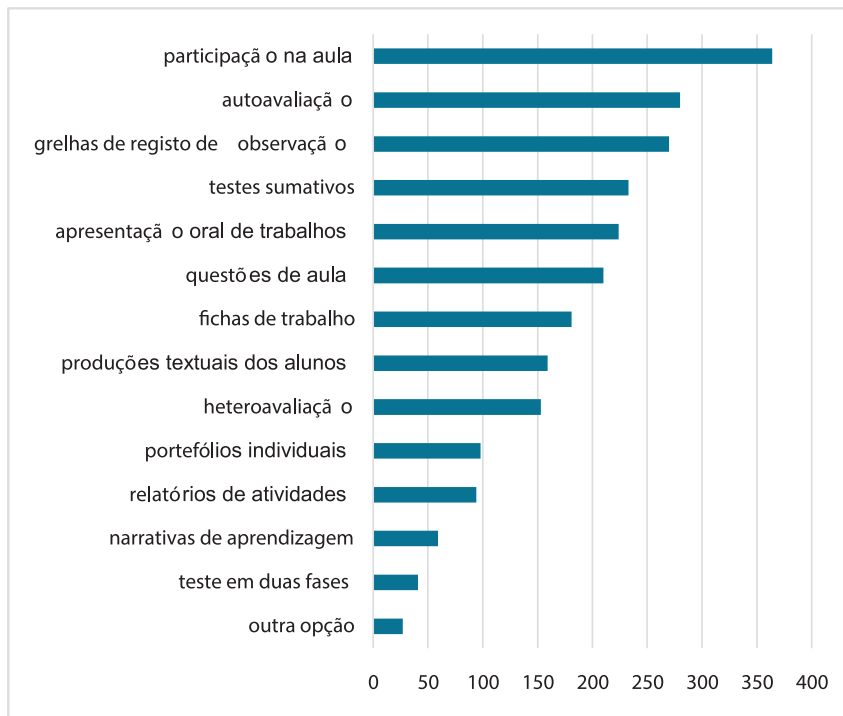
Da leitura deste sobressai que mais de metade do número de respondentes assinalaram que desenvolvem frequentemente ou sempre, as opções a seguir indicadas, seguindo a ordem de valorização: atividades de consolidação; trabalho autónomo; discussão de temas; leitura de textos; utilização de suportes digitais; atividades em pequeno grupo; reflexões em grupo; atividades em grande grupo; utilização de materiais manipuláveis; atividades de pesquisa; atividades a desenvolver em casa e leitura de histórias. As restantes estratégias apresentadas foram também indicadas como sendo utilizadas, embora com uma frequência inferior (atividades da escola virtual, planificação das atividades) com os/as alunos/crianças, trabalho de projeto e atividades no exterior).

Figura 38 – Estratégias de ensino e aprendizagem



Os resultados das respostas à questão: *De entre os meios/instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, indique os que privilegia*, para N=397, destacam-se os apresentados na figura 39.

Figura 39 – Meios/instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos

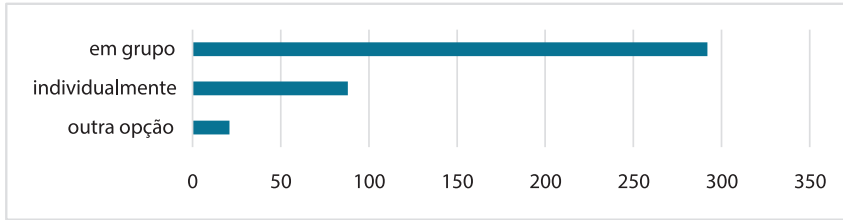


Os participantes indicaram que privilegiam especialmente a participação na aula (91,7%), não obstante outros meios/instrumentos de avaliação: fichas de trabalho (70,8%), autoavaliação (70,5%), grelhas de registo de observação (68%), testes sumativos (58,7%), apresentação oral de trabalhos (56,4%), questões de aula (52,9%), produções textuais dos alunos (40,1%), heteroavaliação (38,5%), portefólios individuais (24,7%), relatórios de atividades (23,7%), narrativas de aprendizagem (14,9%) e teste em duas fases (10,3%). Alguns inquiridos (8,1%) referiram que valorizam mais meios/instrumentos de avaliação: “fichas formativas, relatórios de atividades laboratoriais, aulas práticas, TPC; escrita criativa e opinativa; autonomia e participação; trabalhos práticos; assiduidade e comportamento; pesquisa, questionários”.

Sobre a questão: *Relativamente ao processo de reflexão sobre a prática, em cada uma das questões, selecione a opção que melhor o traduz*, realizou-se a análise pelas subquestões enunciadas.

A primeira subquestão: *Com quem reflete?* e para N=401 os resultados apresentam-se na figura 40.

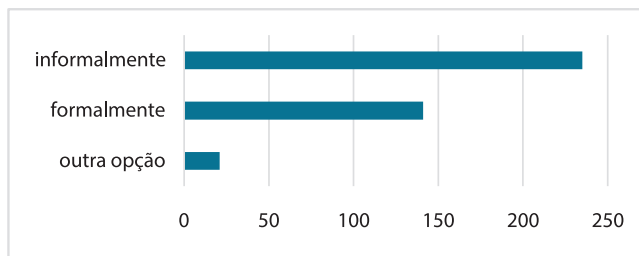
Figura 40 – Com quem reflete?



Os professores indicaram que refletem maioritariamente em grupo (72,8%), mas também individualmente (21,9%). Outros participantes (5,3%) acrescentaram que refletiam: quer em grupo quer individualmente; com crianças/alunos; com colegas de ano/disciplina.

A segunda subquestão: *De que forma reflete?* para N=397 evidenciam-se os resultados indicados na figura 41.

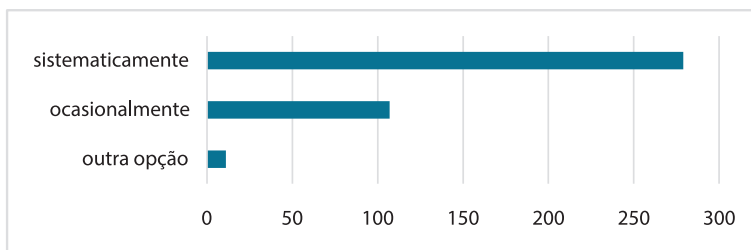
Figura 41 – De que forma reflete?



Observa-se que mais de metade afirmam refletir informalmente (59,2%) e somente alguns o fazem formalmente (35,5%), ainda que outras formas de reflexão sejam indicadas por alguns participantes (5,3%), tais como: "todas as opções; no conselho de docentes; ocasionalmente; presencialmente, reflexiva e criticamente".

A terceira subquestão: *Com que frequência reflete?* para N=397, os resultados são os indicados na figura 42.

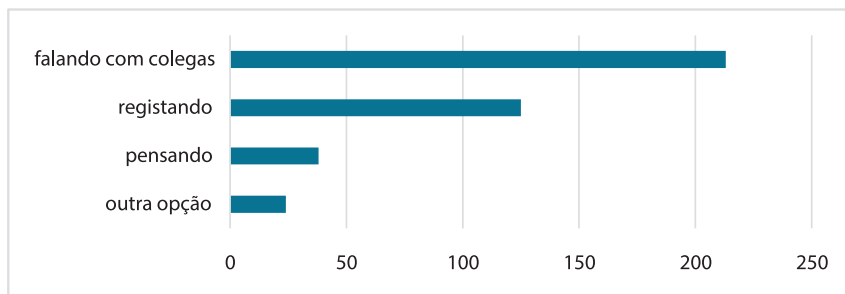
Figura 42 – Com que frequência reflete?



Destaca-se que a maioria dos participantes reflete sistematicamente (70,3%) e uma minoria ocasionalmente (27%). Uma percentagem muito reduzida de inquiridos (2,7%) referiu outras opções de frequência: “com alguma frequência; de vez em quando; sempre que necessário; com frequência; trimestralmente; mensalmente; quando convocada”.

A quarta subquestão: *Como reflete?* para N=400, os resultados são os expressos na figura 43.

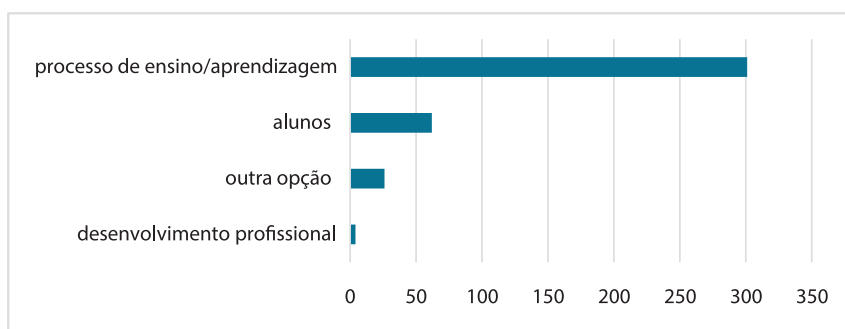
Figura 43 – Como reflete?



Os participantes mencionam que falando com colegas (53,3%) é a maneira como refletem, para além de o fazerem registando (31,3%) e pensando (9,5%). Outros (5,9%) acrescentam: “todas as opções; assistência a aulas de outros colegas; reuniões, falando e registando”.

Para a quinta subquestão: *Sobre o quê?* com N=393, os resultados apresentam-se na figura 44.

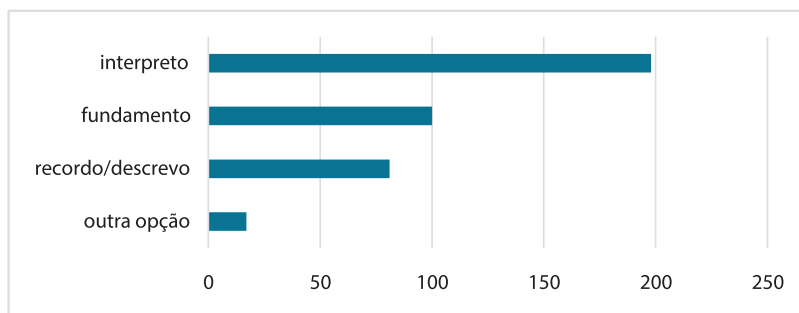
Figura 44 – Sobre o que reflete?



É visível que grande parte dos participantes (76,6%) destaca o processo de ensino/aprendizagem, seguido de os alunos (15,8%) e, por último o desenvolvimento profissional (1%). Alguns participantes (6,6%) referem que refletem sobre outros assuntos: “todas as opções; alunos e processo de aprendizagem; sucesso/insucesso dos alunos; inadequação dos normativos e sua aplicação; conjuntura educativa atual”.

Na resposta à subquestão: *Que análise efetua sobre o que reflete?* e considerando N=396 obtiveram-se os resultados apresentados na figura 45.

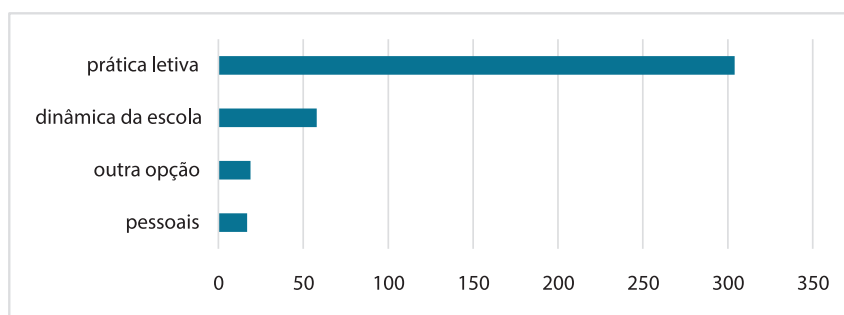
Figura 45 – Que análise efetua sobre o que reflete?



Verifica-se que 50% dos participantes indicam que interpretam, 25,3% que fundamentam, 20,5% que recordam/descrevem e 4,2% escolheram outra opção, indicando vários aspetos: “todas; reflexão de modo a implementar melhorias; aprendo sistematicamente com a análise dos erros; procuro novas estratégias; interpreto e fundamento; reoriento as aulas seguintes; melhorar, alterar e voltar a planificar”.

Para a última subquestão: *Com que efeitos?* apresentam-se os resultados na figura 46, considerando N=398.

Figura 46 – Com que efeitos?



Os professores indicam que o processo de reflexão sobre a prática tem efeitos principalmente na prática letiva (76,4%), podendo também ocorrer ao nível da dinâmica da escola (14,6%) e até ter efeitos pessoais (4,3%). Ainda assim, alguns participantes (4,7%) acreditam que os efeitos se verificam em todas as opções anteriores ou em duas delas (pessoais e prática letiva; prática letiva e dinâmica da escola).

Na dimensão crenças, a escola é considerada nas suas funções, como: local de formação, aprendizagem e socialização, de transmissão de conhecimento, valores e atitudes; enquanto organização, local de trabalho e instituição burocrática; e na sua relevância, com valor pessoal/societal e prospetivo. No âmbito da relação escola família, evidencia-se a relação positiva (diálogo, colaboração e partilha) e a relação intrusiva (desrespeito e confusão sobre as respetivas funções). Tendo em conta a relação escola comunidade destacam-se posições de índole relacional positiva (de proximidade e cooperação) e distante (vaga e restrita). Quanto ao papel da liderança num agrupamento de escolas, os professores acreditam que a liderança deve mobilizar e apoiar os intervenientes e definir a estratégia da escola. As crenças dos professores sobre o currículo revelam-se na variedade de significados do currículo, valorizando o conjunto de conhecimentos e de saberes, as competências a desenvolver, as disciplinas e os conteúdos, bem como as experiências de vida e de aprendizagens na escola. O currículo é também sinónimo de escola e de programa, influenciado por fatores diversos de ordem política. Na gestão do currículo os professores identificam várias limitações, considerando o currículo extenso, desatualizado e pouco adequado à faixa etária dos alunos, sendo difícil de gerir e de flexibilizar. Relativamente ao que se entende ser professor, salientam-se as características do professor (profissionais e pessoais) e o seu papel de orientar, desafiar, motivar, transmitir saberes e promover aprendizagens e experiências significativas. A atividade docente apresenta, por um lado, aspetos que geram satisfação associados a ação e relação com os alunos, por outro, insatisfação com o excesso de trabalho, falta de reconhecimento e instabilidade profissional. As opiniões dos professores sobre o que é ser aluno centram-se nas suas características e na sua relação com a aprendizagem. As características relacionam-se com a individualidade de cada aluno que poderão ser determinantes para o sucesso escolar e pessoal. Na relação com a aprendizagem o aluno deve ser ativo, explorador, criativo, produtivo, reflexivo e crítico na construção do conhecimento. Os professores acreditam que o sucesso escolar requer desenvolver uma cidadania plena, ativa e crítica na sociedade, bem como uma conjugação de diferentes competências. Os significados de sucesso sugerem o desenvolvimento de diferentes competências nos alunos para uma participação plena na sociedade e para enfrentar os desafios futuros. Associado ao sucesso escolar estão ainda os resultados académicos e a ausência de classificações negativas. A principal estratégia promotora de sucesso é a motivação, isto é, motivar o aluno para a aprendizagem implicando-o na construção do seu conhecimento. Os fatores de sucesso estão principalmente centrados no aluno, concretamente no gosto pela aprendizagem. Não obstante, outros

fatores podem condicionar o sucesso do aluno, tais como: a escola, professores e família.

No que concerne aos saberes de que os professores necessitam para o exercício da atividade docente, foi salientada a importância de todos os indicados, merecendo maior relevo o *saber sobre os alunos e a aprendizagem, o saber do conteúdo a trabalhar e como o trabalhar, e o saber do contexto: ambientes em que desenvolve o seu trabalho, os alunos e suas famílias, a comunidade local.*

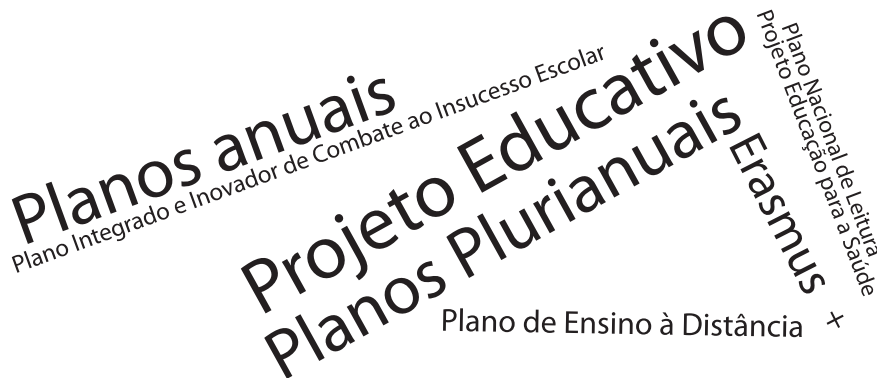
As práticas dos professores versam sobre a flexibilidade curricular no agrupamento, a planificação e desenvolvimento da prática letiva, a avaliação das aprendizagens dos alunos e o processo de reflexão sobre a prática. Assim, a implementação da flexibilidade curricular no agrupamento desenvolve-se principalmente pela criação de dinâmicas colaborativas e de projetos interdisciplinares. A planificação da prática letiva é elaborada, sobretudo em pares, com os objetivos de estruturar e orientar o processo de ensino e aprendizagem, utilizando como recursos os documentos oficiais e o manual escolar e considerando o aluno como o principal elemento valorativo da planificação. As estratégias mais frequentemente desenvolvidas na prática letiva dos professores são, entre outras, atividades de consolidação; trabalho autónomo e discussão de temas; leitura de textos. A avaliação das aprendizagens dos alunos é realizada por meio de variados instrumentos, privilegiando a participação na aula. A reflexão sobre a prática é entendida como um processo realizado fundamentalmente em grupo, decorrendo com mais frequência de forma informal, mas de forma sistemática, através do diálogo com colegas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os professores consideram que as reflexões que efetuam têm efeito na sua prática letiva.

## 6 ENFOQUE DOCUMENTAL

O estudo foi complementado por análise do acervo documental disponibilizado pelos agrupamentos abrangidos pelo estudo e passíveis de consulta pública. Essa análise incidiu sobre quatro grupos de questões distintas, mas conexas: (i) tipologia de documentos normativos (o tipo e conteúdos); (ii) as referências feitas nesses documentos à implementação da flexibilidade curricular; (iii) as práticas promotoras de sucesso aconselhadas/implementadas no agrupamento; e (iv) experiências/medidas de carácter prático implementadas.

No que concerne ao primeiro ponto – tipologia dos documentos normativos – verifica-se que se podem englobar em quatro grandes categorias: 1. documentos de estruturação da atividade do agrupamento – Planos de Atividade, Projeto Educativo e outros de carácter mais idiossincrático como o Plano de Intervenção do Diretor; 2. documentos relativos a projetos de ação de âmbito nacional/internacional com repercussão no agrupamento – Plano Nacional de Leitura, Plano de Educação para a Saúde, Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar, Erasmus+; 3. documentos específicos ao agrupamento com influência direta nas atividades desenvolvidas – Projeto Mild (Focus on Students with Mathematics Learning Disabilities), Planos de ensino à distância, etc. e; 4. documentos de carácter burocrático – orçamentos, normas de avaliação entre outros. A análise efetuada centrou-se sobretudo nas três primeiras categorias. A figura 47 sugere a forma como esses documentos se distribuem.

Figura 47 – Tipologia dos documentos analisados

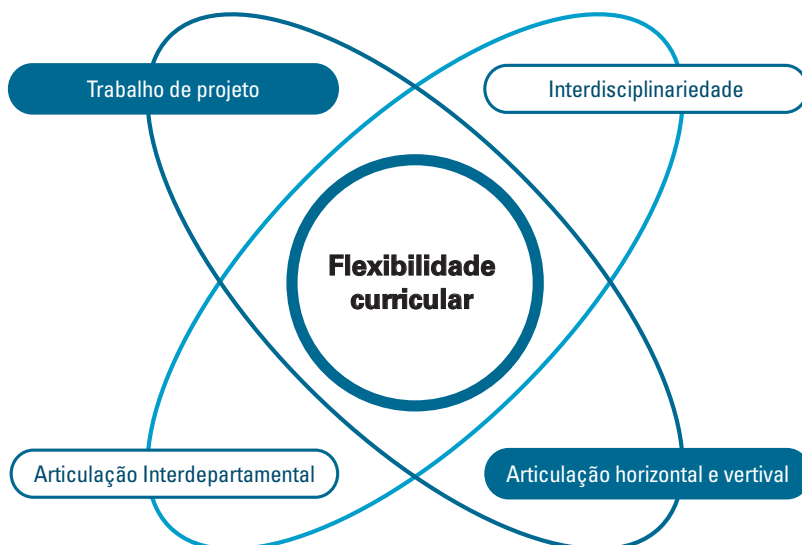


Pode verificar-se que a esmagadora maioria dos agrupamentos se articula em torno de um Projeto Educativo claramente enunciado, projeto esse que é muitas vezes complementado pela apresentação de Planos de Atividade anuais ou plurianuais (de duração bienal ou superior). São ainda frequentes, na articulação da atividade dos agrupamentos, referências a documentos enquadradores produzidos por instâncias exteriores (internacionais, nacionais ou regionais) como

sejam, por exemplo, o Projeto de Educação para a Saúde, o Plano Nacional de Leitura, o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar, o programa PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual na Saúde Escolar), ou o projeto Erasmus+. De salientar ainda que, alguns agrupamentos apresentam no seu acervo documental, planos especificamente dirigidos à implementação do ensino à distância.

Em relação ao ponto dois - referências feitas à implementação da flexibilidade curricular - apenas uma minoria dos agrupamentos a mencionam explicitamente, embora seja claro que as questões consideradas são bastante transversais a todos os textos analisados. A figura 48 resume esses aspetos.

Figura 48 – Implementação da flexibilidade curricular

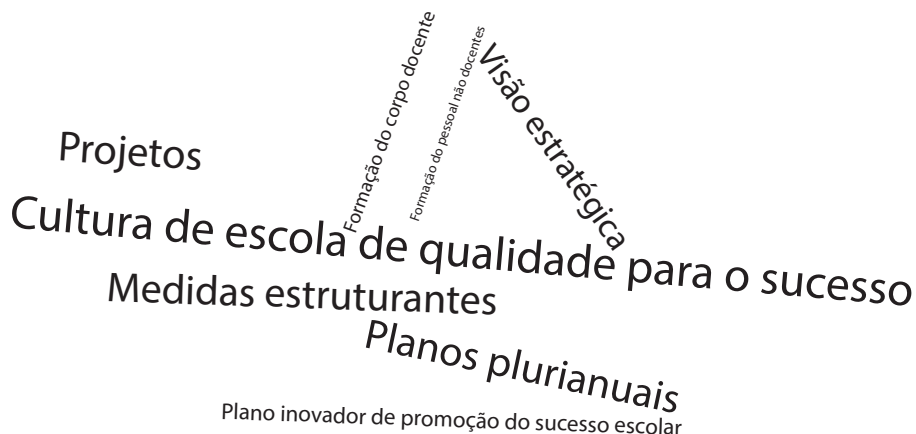


De acordo com os documentos analisados a implementação da flexibilidade curricular passa pela valorização do trabalho de projeto, pela articulação interdepartamental, pela interdisciplinaridade e pela articulação horizontal e vertical. Estes pressupostos contribuem para uma aprendizagem holística, ao incentivar práticas colaborativas e baseadas numa comunicação mais estruturada entre diferentes intervenientes, mobilizando competências e conhecimentos de diversas áreas do saber. Permitem ainda criar oportunidades de pesquisa e de descoberta, promovendo a autonomia e o desenvolvimento de aprendizagens significativas, através de uma estreita ligação com a realidade.

No que diz respeito ainda à sua implementação, uma primeira abordagem permite distinguir entre um conjunto de medidas de carácter mais genérico; uma outra, operacionalizando essas propostas, consagrando atuações mais específicas ou práticas; e uma terceira, mais centrada em competências particulares. Nesta abordagem transversal verifica-se que algumas dimensões são comuns aos diferentes níveis de análise.

Neste sentido, no ponto 3 - práticas promotoras de sucesso – merecem menção relevante as referências à implementação de medidas para o sucesso escolar. A figura 49 sintetiza as medidas genéricas promotoras do sucesso escolar.

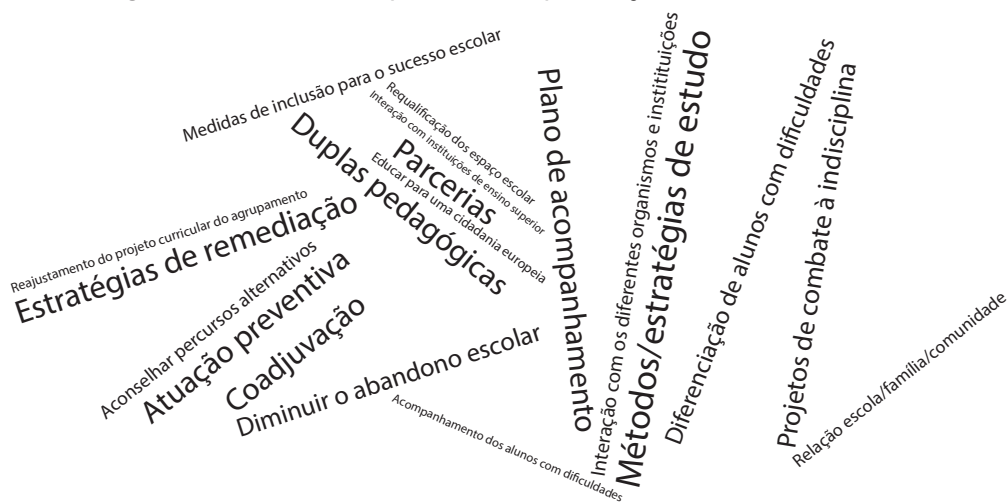
Figura 49 – Medidas genéricas para a promoção do sucesso escolar



Desta análise sobressai a necessidade da criação de uma Cultura de Escola de Qualidade para o Sucesso, que se pode articular com a existência de uma Visão Estratégica clara para o agrupamento e com o Plano Inovador de Promoção do Sucesso Escolar. Saliente-se ainda que as preocupações atinentes à formação contínua do corpo docente e não docente se encontram também presentes num número considerável de documentos.

As medidas genéricas apontadas revestem uma grande diversidade, sendo complementadas por um conjunto de iniciativas de carácter mais específico, tal como indicado na figura 50.

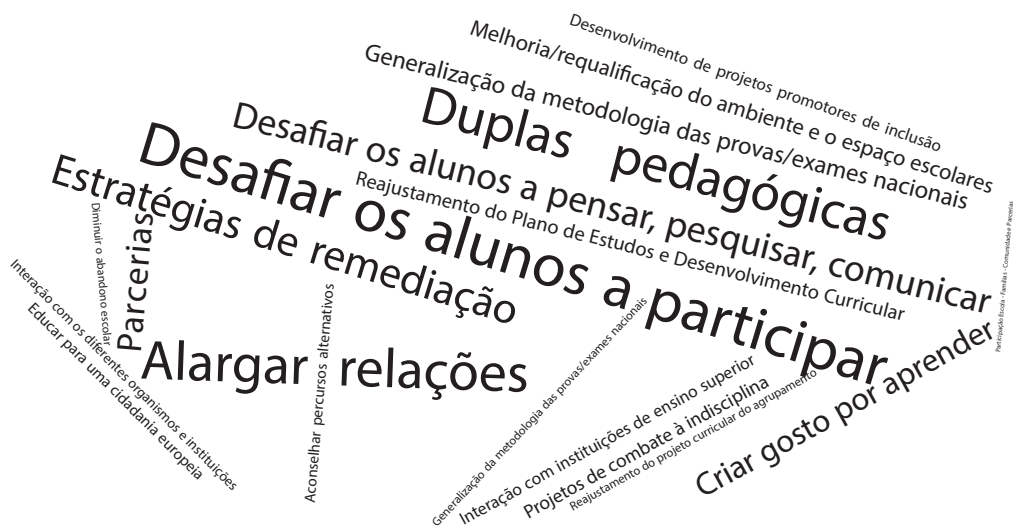
Figura 50 – Medidas específicas de promoção do sucesso escolar



Desta análise é de salientar um conjunto de métodos/estratégias de estudo e/ou de remediação destinados a aumentar o sucesso. Transparece uma preocupação com a necessidade de deteção precoce e preventiva de situações de risco, como forma de diminuir o abandono escolar, surgindo o aconselhamento de percursos alternativos como uma das formas de atingir este objetivo. As medidas de inclusão para o sucesso escolar, a diferenciação e o acompanhamento de alunos com dificuldades, muitas vezes concretizado num plano de acompanhamento individual e no reajustamento do Projeto Curricular de Agrupamento e Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular, são enfoques transversais para a promoção do sucesso escolar. Uma outra proposta que merece relevância é a da utilização de coadjuvação/duplas pedagógicas em turmas numerosas ou com dificuldades evidenciadas, que também se verifica nas medidas centradas em competências.

As propostas centradas em competências aparecem representadas na figura 51.

Figura 51 – Medidas centradas em competências



Quanto às competências particulares ressaltam aquelas que apontam para a relevância da participação ativa dos alunos que, para além da necessidade de os desafiar a participar, a pensar, pesquisar e comunicar, enfatizam a necessidade de criar gosto por aprender e alargar relações.

A interação com diferentes organismos e instituições, bem como com instituições de ensino superior, integrada em parcerias ou assumindo outras formas, é por vezes referida, tal como a fundamental relação escola/família e comunidade. Diversos documentos salientam ainda a importância da educação para a cidadania e, mais especificamente, de educar para a cidadania europeia, bem como a criação e desenvolvimento de projetos promotores de inclusão.



- atividades centradas em projetos abrangentes, como sejam o Projeto Ler+, o Projeto Pé ativo, o Projeto Fénix, o Projeto - “Espaço Ciência”, o Projeto Promover a Leitura e a Escrita (disponível na Plataforma Aprender+), o Projeto Inclusivamente, a Escola Ciência Viva, e ainda projetos de mobilidade, como o projeto Mobilidade Erasmus;
- atividades centradas na criação de clubes ou grupos, de que são exemplos, além das ligadas ao desporto escolar, o fomento de atividades ligadas ao teatro, a criação de jornais escolares ou a participação em clubes, como os clubes de programação e robótica ou de línguas (francês);
- eventos dedicados a temas particulares/celebração de datas de eventos festivos ou evocativos, em que, para além das celebrações de Natal e Carnaval, se destacam a realização da semana internet segura ou da semana da língua, a implementação de atividades de índole cultural, como o Café com Pessoa, destinado a alunos do ensino secundário e o Chá com Camões, mais orientado para alunos do 3.º CEB. Estes eventos são complementados por visitas de estudo e atividades que incidem em conteúdos disciplinares específicos ou em áreas transversais. Existem ainda algumas atividades concretamente orientadas para a área da educação pré-escolar, como seja a iniciativa Crescer... com pequenos gestos. Uma preocupação recorrente é a de organizar atividades que mobilizem e orientem os alunos para a pesquisa desde uma fase inicial do seu percurso escolar;
- atividades centradas em estratégias de diferenciação, como para além da já referida Turma+, a implementação de tutorias para alunos com dificuldades;
- atividades centradas em estratégias de combate ao insucesso, em que se salientam a organização de turmas, de forma a permitir, tanto quanto possível, assegurar a continuidade de vínculos sociais e familiares e a continuidade dos professores, a oferta de tempos de apoio e de formações complementares, de que são exemplos: TIC para o 1.º CEB, Cidadania para os 2.º e 3.º CEB e Ciências Agropecuárias para o 3.º CEB. São ainda apresentadas como relevantes, as atividades relativas a conteúdos disciplinares específicos ou em áreas transversais e a necessidade de articulação das atividades extracurriculares com as necessidades dos alunos;
- participação em concursos/olimpíadas, de que são exemplo participações no Concurso Nacional de Leitura ou nas Olimpíadas da Língua Portuguesa;
- atividades apelando ao envolvimento de elementos da comunidade escolar, mobilizando quer os alunos através da criação de Assembleias de turma e de consultas às turmas, quer os pais, estabelecen-

do parcerias com a Associação de pais e agendando momentos de reflexão com os encarregados de educação, como por exemplo, a organização e uma sessão de esclarecimento sobre “Parentalidade Mais Positiva”;

- um último leque de ações centra-se sobre o desenvolvimento profissional quer do pessoal docente através de jornadas de reflexão e atualização científica e pedagógica, quer do pessoal não docente: formação contínua, otimização das funções, encontros culturais. Alguns agrupamentos organizam ainda sessões de informação e ações de formação transversais sobre o processo educativo.

O momento pandémico justifica ainda a inclusão de documentação referente a atividades respeitantes à implementação do ensino não presencial e, em determinados casos, como seja o dos cursos profissionais, a atenção dada à formação em contexto de trabalho.

### Enfoque documental: síntese

No enfoque documental é perceptível a importância atribuída ao Projeto Educativo e ao Plano de Atividades, sobretudo no que respeita à articulação das atividades dos agrupamentos. A referência à flexibilidade curricular em documentos específicos dos agrupamentos é escassa, possivelmente dada a existência do documento oficial que a enquadra. As práticas promotoras de sucesso são relevadas no conteúdo dos diferentes documentos analisados, bem como na referência específica ao Plano Inovador de Promoção do Sucesso Escolar. Verifica-se uma grande diversidade de medidas genéricas de promoção do sucesso educativo (e.g. Cultura de Escola de Qualidade para o Sucesso, Visão Estratégica), mas também de medidas específicas (e.g. conjunto de métodos/estratégias de estudo e deteção precoce e preventiva de situações de risco). Quanto à indicação de competências particulares salienta-se, por exemplo a participação ativa dos alunos. Há ainda a destacar a presença de experiências/medidas de carácter prático implementadas, como sejam as centradas em projetos abrangentes (e.g. Projeto Promover a Leitura e a Escrita) ou as centradas na criação de clubes ou grupos, entre outras.

Pode dizer-se que os documentos analisados, e independentemente da sua tipologia, se concentram essencialmente sobre três grandes ordens de questões: o funcionamento quotidiano do agrupamento, sobretudo no que concerne à prática letiva, os projetos e atividades que permitem acrescentar valor à referida dimensão e, finalmente, questões relativas ao funcionamento burocrático das instituições.



## 7 REFERENCIAL ORIENTADOR

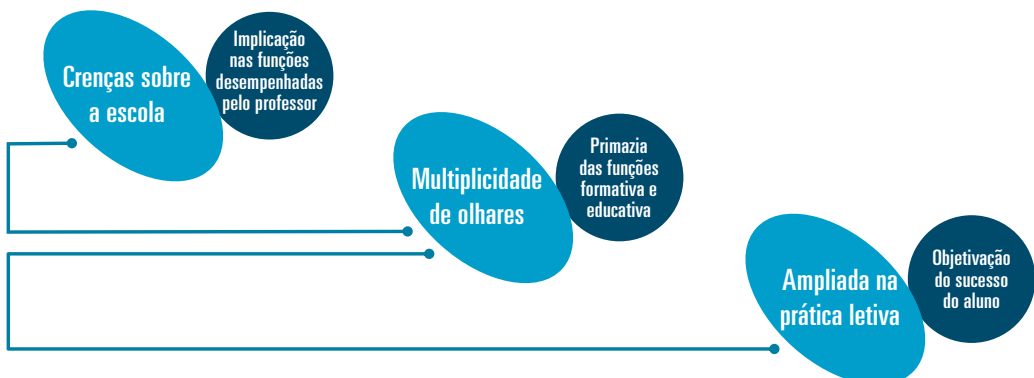
Este estudo partiu da averiguação das crenças, saberes e práticas das lideranças escolares e dos professores, procurando articular estas três dimensões, num contexto de flexibilidade curricular. Este ponto resulta dos diversos contributos sobre a análise dos resultados obtidos no estudo, com impacto nas práticas letivas. É constituído por dois subpontos. O primeiro - crenças e saberes dos professores: relação com as práticas - constitui uma sistematização do estudo que pretende estabelecer a relação entre as crenças e saberes e as práticas dos professores, percebida através da interpretação dos resultados. O segundo - recomendações emergentes - constitui uma proposta de recomendações sustentadas nas vozes das lideranças e dos professores, bem como em autores e estudos nacionais ou internacionais, que podem servir de apoio às escolas, aos seus responsáveis e aos professores, na promoção do sucesso escolar.

### 7.1 Crenças e saberes dos professores: relação com as práticas

Nesta sistematização destacam-se os principais aspetos do estudo e particularmente estabelece-se a relação entre as crenças e saberes e as práticas dos professores.

Da interpretação dos resultados, sobressai que as crenças sobre a escola (figura 53) influenciam as funções desempenhadas pelo professor que, por sua vez, se alicerçam nos saberes essenciais destacados. Apesar da percebida multiplicidade de olhares sobre a escola, destacam-se, de uma forma explícita, as suas funções formativa e educativa que, constantemente, se evidenciam nas práticas letivas de planificação, gestão e organização de sala de aula, avaliação das aprendizagens dos alunos e reflexão profissional, tendo presente o objetivo de promover o desenvolvimento de competências do aluno.

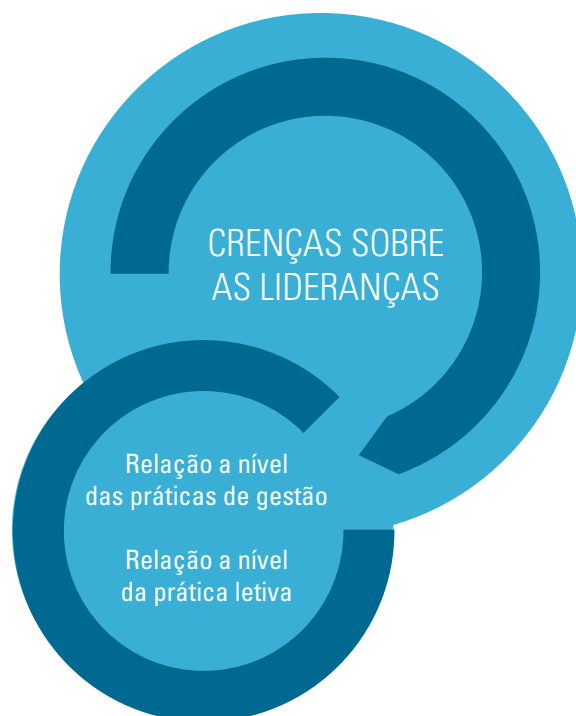
Figura 53 – Crenças sobre escola: relação com a prática letiva



Nesta linha de análise e considerando a variedade de crenças em torno da escola, pode dizer-se que o impacto das mesmas nas práticas se observa nessas duas funções complementares. No que se refere à função formativa, esta envolve as crenças da escola respeitantes às aprendizagens inerentes ao currículo, apoiadas no domínio dos saberes disciplinar, pedagógico e de conteúdo, e centradas na avaliação dos alunos. Paralelamente, a função educativa assenta numa visão mais ampla, na qual se evidencia a oportunidade de partilhar e refletir sobre a planificação, a organização da sala de aula e a flexibilidade curricular. Neste âmbito, deve considerar-se a importância crescente da família e da comunidade, no sentido de formar alunos/cidadãos que tenham um papel ativo na sociedade, que se pretende mais justa e ético-valorativa, na qual sejam protagonistas da sua própria história e da história coletiva. Torna-se, assim, necessário associar as duas funções, a fim de construírem uma visão comum e reforçar a construção da sua identidade.

É visível que, na escola, o que se acredita e espera das lideranças (figura 54) tem impacto nas práticas desenvolvidas, essencialmente a dois níveis: o primeiro, nas práticas de gestão e o segundo, nas práticas letivas.

Figura 54 – Crenças sobre as lideranças: relação com a prática letiva



Sobre as práticas de gestão, evidencia-se que a articulação entre diferentes níveis de liderança as beneficia (figura 55).

Figura 55 – Crenças sobre as lideranças: relação com as práticas de gestão

Crenças sobre lideranças: relação com as práticas de gestão	Articulação entre diferentes níveis de liderança
	Impacto na construção de uma escola eficiente
	Escola enquanto espaço de desenvolvimento humano
	Impacto na construção de uma visão de liderança transformadora
	falta de reconhecimento face à complexidade das funções
	Impacto na satisfação para as exercer

A existência de diferentes intervenientes e órgãos da escola, líderes de topo (diretores, subdiretores, adjuntos da direção) e lideranças intermédias (coordenadores de departamento e diretores de turma) tem impacto na construção de uma escola eficiente, uma vez que se distribui a multiplicidade de funções, como sejam as de gestão e administração, as de articulação curricular e pedagógica e as de mediação, pelos diferentes órgãos e líderes, para a concretização dos objetivos esperados. A ideia de escola enquanto espaço de desenvolvimento humano, tanto para alunos, como para professores, tem impacto na construção de uma visão de liderança transformadora, consentânea com as necessidades da sociedade atual. Porém, a identificada falta de reconhecimento face à complexidade das funções, sobretudo as de avaliação inerentes ao cargo de Coordenador de departamento, têm impacto na satisfação para o exercer. A satisfação face ao trabalho colaborativo, realizado com os restantes professores, manifesta-se no desenvolvimento de uma ação coletiva, embora urja a necessidade de generalizar a criação de tempos e espaços de concretização.

A nível das práticas letivas, salienta-se a relação com os diferentes níveis de liderança (figura 56).

Figura 56 – Crenças sobre as lideranças: relação com a prática letiva

Crenças sobre lideranças: relação com a prática letiva	Diretor de turma ou do titular de turma/grupo enquanto mediador
	Impacto na promoção do sucesso escolar (a articulação do sucesso académico dos alunos com o seu bem-estar)
	Trabalho promovido ao nível do Conselho de turma
	Contribui para a implementação da flexibilidade curricular, atendendo-se às especificidades das turmas, dos alunos e dos contextos.
	Funções dos diretores de agrupamento
	Criação de um projeto de Escola atendendo às especificidades dos contextos e dos alunos.

A visão do Diretor de turma ou do Titular de turma/grupo, enquanto mediador, sustenta relações de proximidade com os alunos, os colegas e os pais, tendo impacto na promoção do sucesso escolar. Esta mediação favorece a articulação do sucesso académico dos alunos com o seu bem-estar. Reconhece-se que o trabalho promovido ao nível do Conselho de turma contribui para a implementação da flexibilidade curricular, uma vez que se torna imperativo atender às especificidades das turmas, dos alunos e dos contextos.

Assinala-se igualmente que as funções dos Diretores de agrupamento têm naturalmente consequências no quotidiano da sala de aula, sendo, neste caso, evidente que o conhecimento profundo da comunidade conduz à criação de um projeto de Escola em consonância com a realidade onde está inserida, ou seja, um projeto de gestão curricular em que se atende às especificidades dos contextos e dos alunos.

Neste estudo transparecem também as implicações que as crenças sobre o currículo têm nas orientações curriculares dos professores e nas decisões sobre as práticas (figura 57).

**Figura 57 – Crenças sobre o currículo: relação com a prática letiva**

<b>Crenças sobre o currículo: Relação com a prática letiva</b>	Significados do currículo: reflexo nas práticas sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos
	Relação do currículo com o conhecimento, os conteúdos e os saberes num sentido restrito: impacto na valorização da avaliação sumativa
	Ligação do currículo à experiência, às aprendizagens e às competências, num sentido lato: necessidade de adoção de práticas de avaliação formativa mais efetivas.
	Associação do currículo à Escola: reflexo nas práticas de reflexão profissional
	Influência do currículo oculto no processo de ensino e aprendizagem: génese de práticas de reflexão com os alunos em sala de aula e influência nas práticas de organização e gestão da sala de aula
	Conotação política do currículo: implicações nas práticas de planificação

As crenças sobre os significados do currículo associados ao conhecimento, conteúdos disciplinares, experiência e aprendizagens refletem-se nas práticas sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, ao reconhecer a sua subjetividade/dificuldade. Sustentam ainda a necessidade de integração de componentes de diversos domínios e a discrepância entre os princípios e as práticas de avaliação. Relacionar o currículo com o conhecimento, os conteúdos e os saberes num sentido restrito tem impacto, sobretudo, na prática de valorização da avaliação sumativa e na preocupação em quantificar, que se constata na escolha dos testes como o instrumento de avaliação mais utilizado. Ressalva-se que na análise dos questionários aos professores se destaca

a valorização de outros instrumentos de avaliação. A necessidade de adotar práticas de avaliação formativa mais efetivas assenta na ligação do currículo à experiência, às aprendizagens e às competências, num sentido lato. A crença de associar o currículo à escola, como base e forma de garantir a resposta às necessidades sociais e económicas da sociedade e, nesse sentido, como construção social, reflete-se nas práticas de reflexão profissional e na multiplicidade do seu objeto de análise. Admitir a crença da influência do currículo oculto no processo de ensino e aprendizagem origina práticas de reflexão com os alunos em contexto de sala de aula, relevantes para a avaliação e remete para o papel decisivo do professor nas práticas de organização e gestão da sala de aula, nomeadamente quanto à (in)disciplina.

As questões de poder ligadas ao currículo e a crença na sua conotação política têm implicações nas práticas de planificação, ao envolver diferentes intervenientes e órgãos da escola, e ao evidenciar a necessidade de concretizar as orientações pedagógicas previstas nos diplomas curriculares em vigor, considerando as características dos contextos e dos grupos/turma. Acreditar no sentido utópico do currículo pode favorecer práticas de reflexão profissional, ao incidir, por exemplo, na reflexão sobre o sucesso dos alunos de forma idealista.

As crenças sobre a gestão do currículo refletem-se de forma evidente nas práticas de planificação, flexibilidade curricular, gestão e organização da sala de aula, nas práticas de avaliação e reflexão profissional (figura 58).

**Figura 58 – Crenças sobre a gestão do currículo: relação com a prática letiva**

<b>Crenças sobre a gestão do currículo: relação com a prática letiva</b>	No professor como executor e como construtor: reflexo nas práticas de planificação e na oportunidade de gerir o currículo
	Na flexibilização curricular: promoção de práticas no âmbito das medidas previstas na legislação e adequadas aos contextos específicos
	Na integração da componente regional ou local do currículo: sustenta as práticas que a concretizam e podem ser objeto de reflexão e de decisão
	Na esperança sobre a flexibilidade curricular e as suas potencialidades: reconhecimento da necessidade de dar continuidade ao percurso (e.g. práticas colaborativas, trabalho de projeto e de gestão dos horários)
	Na discrepância entre a conceção e a implementação da flexibilidade curricular: visível nos constrangimentos experienciados e as potencialidades reconhecidas.
	Na valorização da individualidade do aluno: implicações ao nível das práticas de planificação e das orientações dos diplomas curriculares

Em particular, considerar o professor como executor e como construtor do currículo, reflete-se nas práticas de planificação, mediante a oportunidade de gerir o currículo, por exemplo através da promoção do trabalho colaborativo,

na seleção prévia de estratégias e na criação de oportunidades de aprendizagem explicitadas nas práticas de flexibilidade curricular. O papel do professor como construtor do currículo resulta e influencia os processos de reflexão profissional e de decisão sobre as práticas dos professores, também ao nível da organização e gestão da sala de aula. Há práticas dos professores sobre a organização e gestão da sala de aula, com particular repercussão na avaliação das aprendizagens dos alunos, condicionadas pelos enquadramentos legais como suporte fundamental às decisões, que são influenciadas pela crença acerca do reconhecimento do currículo como orientação e do controlo sobre o cumprimento do programa. Esta ideia reforça o entendimento do programa como instrumento e, num sentido restrito, como sinónimo de currículo. A crença na flexibilidade curricular tem vários efeitos visíveis na promoção de práticas no âmbito das medidas previstas na legislação em vigor. Ao justificar as práticas de flexibilidade curricular através da adequação aos contextos específicos, verifica-se uma gestão do currículo que atende às especificidades dos contextos e dos alunos. A crença na integração da componente regional ou local do currículo sustenta as práticas que a concretizam e que podem ser objeto de reflexão e de decisão pelas escolas e pelos professores. A afirmação da esperança sobre a flexibilidade curricular e as suas potencialidades consiste no reconhecimento da necessidade de dar continuidade ao percurso já efetuado, nomeadamente quanto ao trabalho promovido pelos conselhos de turma para a sua implementação e nas práticas colaborativas, de trabalho de projeto e de gestão dos horários. Algumas limitações relativas à flexibilidade curricular decorrem da crença sobre a discrepância entre a conceção e a sua implementação. As práticas de flexibilidade curricular refletem os constrangimentos experienciados e as potencialidades reconhecidas, que contribuem para uma realidade consolidada no futuro, aberta a várias possibilidades. No âmbito da flexibilidade curricular, a valorização da individualidade do aluno tem implicações ao nível das práticas de planificação, considerando a especificidade dos alunos nos grupos/turma e das orientações dos diplomas curriculares, nomeadamente ao nível da educação inclusiva.

O questionamento da finalidade do currículo e a valorização da componente prática, de orientação profissional são crenças evidenciadas nas práticas de reflexão profissional, que ocorrem formalmente em reuniões dos órgãos institucionais, em processos de reflexão e de autorreflexão. Revelam-se ainda nas práticas de avaliação, equacionadas na definição de critérios e na diversificação dos instrumentos. A crítica à extensão, ao peso excessivo e ao desajuste dos programas, bem como o carácter prescritivo e limitativo da liberdade de decisão dos professores, apesar do esforço de adequação às exigências e necessidades atuais, tem repercussões nas práticas dos professores, uma vez que a obrigatoriedade do currículo condiciona os limites da decisão. Refira-se o seu impacto, em particular, ao nível da planificação, da organização e ges-

tão da sala de aula, na avaliação das aprendizagens, em diversos contextos e momentos (por exemplo, nas reuniões, na partilha de ideias e conversas entre professores quando refletem sobre as suas práticas).

Na análise das crenças sobre a escola, as lideranças e o currículo, fica patente a importância de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (figura 59).

Figura 59 – Crenças sobre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem: relação com o saber profissional e a prática letiva



Neste âmbito, assume particular relevo a relação pedagógica, verificando-se a interseção entre as crenças relativas às características comportamentais do aluno com os saberes pedagógico e disciplinar e, conseqüentemente, a sua relação com as práticas de gestão de sala de aula, desenvolvidas pelo professor.

Naturalmente, a gestão comportamental dos alunos, por parte do professor, visa gerar conexões positivas que possam assegurar as condições de aprendizagem. No entanto, quer as crenças pessoais, quer as crenças socioinstitucionais, interligam-se no sentido de procurar soluções junto da família e no meio escolar, para atenuar ou suprimir comportamentos menos desejados na sala de aula. De facto, a variabilidade de crenças pessoais/profissionais relativa à disciplina/indisciplina, reflete-se quer nas estratégias desenvolvidas em contexto de sala de aula, quer no recurso a diferentes atores internos e externos do contexto escolar. Esta associação intrínseca com as práticas e com as crenças socioprofissionais é explicitada nas estratégias de comunicação da escola com a família, no sentido de melhorar as condições de aprendizagem e educação do aluno/filho.

As crenças sobre o professor assentes, sobretudo, na desvalorização da classe docente, na exigência crescente da sua atividade, que se reflete na multiplicidade de papéis desempenhados e, nas dimensões essenciais do ser professor, nomeadamente a dimensão pessoal, interpessoal e profissional relacionam-se com prática letiva evidenciada na voz dos participantes deste estudo (figura 60).

**Figura 60 – Crenças sobre o professor: relação com a prática letiva**

<b>Crenças sobre o professor: relação com a prática letiva</b>	Relação com a flexibilidade curricular: garantia de tempo, espaço para a sua concretização e continuidade.
	Relação com a planificação: desenvolvimento de trabalho concreto com os intervenientes no processo.
	Relação com a organização e gestão, fruto da motivação do professor em estar com os seus alunos no contexto de sala de aula: seleção e diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem e autorreconhecimento da sua ação na superação da indisciplina em sala de aula.
	Relação com a avaliação das aprendizagens do aluno: tornar as práticas de avaliação mais efetivas.
	Relação com a reflexão profissional: tendo em vista a desconstrução das burocracias inerentes à função docente.

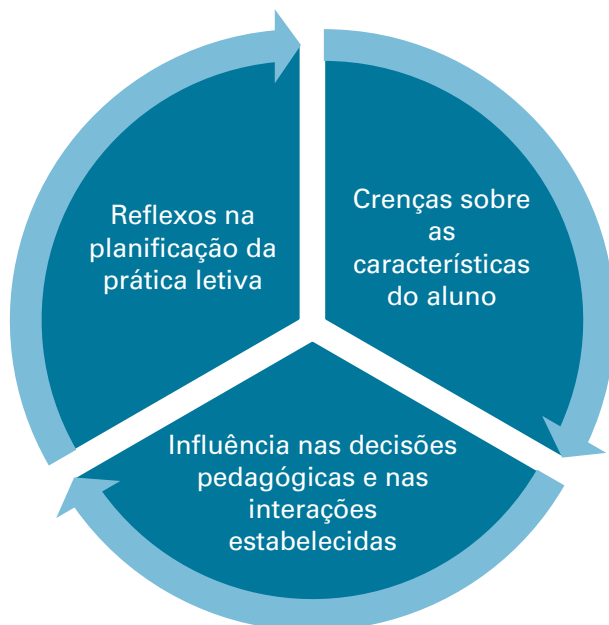
Verifica-se que as crenças se evidenciam nas práticas explicitadas pelos participantes neste estudo. As medidas legislativas em vigor, no âmbito da flexibilidade curricular, exigem do professor disponibilidade para ultrapassar os constrangimentos experienciados, a fim de assimilar as potencialidades que se lhe reconhecem. As práticas colaborativas exigidas por aquelas medidas precisam de tempo e espaço para a sua concretização e para uma continuidade sustentada. Em plena articulação com este aspeto está a planificação da prática letiva. Para planificar é necessário tempo, espaço e motivação, a fim de os vários intervenientes, tendo em consideração o conhecimento do aluno, do contexto e das orientações curriculares preconizadas pelos documentos oficiais, efetuarem trabalho concreto, por exemplo a nível do desenvolvido no conselho de turma.

Independentemente do sentimento de uma desvalorização da classe docente e de um reconhecimento decrescente do seu estatuto profissional e, por vezes, um desencanto em torno das condições de trabalho inerentes à organização institucional da escola, surge de forma clara a crença sobre a motivação do professor em estar com os seus alunos no contexto de sala de aula. Consequentemente, esta traduz-se na organização e gestão da sala de aula, antecipando a seleção e a diversificação de estratégias de ensino. Acresce, neste âmbito, referenciar o autorreconhecimento da sua ação na superação da indisciplina em sala de aula. Percebe-se, igualmente, a pertinência de tornar as práticas de avaliação mais efetivas e a necessidade de uma maior reflexão sobre as mesmas. Reconhece-se que a aposta está numa reflexão

crítica e construtiva das dimensões pessoal, interpessoal e profissional do professor e na desconstrução das burocracias inerentes à função docente, dado que estas muitas vezes funcionam como entrave ao desenvolvimento profissional, no sentido pró-ativo, de melhores práticas letivas.

O basilar de todos estes cruzamentos é o aluno, funcionando como o centro de toda esta organização que é a escola, os seus intervenientes e os diferentes contextos onde estes interagem (figura 61).

Figura 61 – Crenças sobre o aluno: relação com a prática letiva



É inegável que as características socioemocionais do aluno estão conectadas com o processo de ensino e aprendizagem, pois dependendo da forma como são compreendidas elas podem influenciar, de diferentes maneiras a atuação subsequente do professor. De facto, as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com o aluno, funcionam como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas, diante dos seus progressos e dificuldades, podendo, inclusive, induzir o comportamento real deste, em direção às suas expectativas. É perceptível, que as crenças educacionais dos professores e do contexto escolar podem representar condições promotoras, ou não, de aprendizagem dos alunos e do seu sucesso escolar. A importância atribuída à indisciplina coloca a primazia em práticas reflexivas sobre a gestão comportamental, com o foco nas interações desenvolvidas com os alunos. Portanto, as crenças sobre as características individuais dos alunos, do ponto de vista socioemocional e comportamental, torna necessário adaptar o ensino. Além da flexibilidade

curricular que aqui se impõe, e que se reflete na planificação, também é imprescindível uma postura reflexiva que dê suporte às condições de aprendizagem que efetivem uma dinâmica formativa apoiada no desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, interesse e disciplina, necessários ao sucesso escolar.

As crenças sobre o sucesso escolar, neste estudo, focaram-se essencialmente na obtenção de classificações positivas e no progresso do aluno, na relatividade do conceito e na perspectiva crítica face às políticas educativas, na inclusão de conhecimentos, capacidades e atitudes e na indexação da sua promoção a fatores pessoais, familiares e sociais (figura 62).

**Figura 62 – Crenças sobre o sucesso escolar: relação com a prática letiva**

<b>Crenças sobre o sucesso escolar: relação com a prática letiva</b>	Crença sobre a obtenção de classificações positivas e o progresso do aluno: relação com as práticas de avaliação (valorização da avaliação sumativa e quantificação).
	Crença na relatividade do conceito e perspectiva crítica face às políticas educativas: necessidade de reflexão sobre os enquadramentos legais.
	Crença na inclusão de conhecimentos, capacidades e atitudes: relação com práticas avaliativas que integrem componentes de diversos domínios e com a seleção e diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem.
	Crença que a promoção do sucesso escolar é indexada a fatores pessoais, familiares e sociais: relação com o processo de planificação e com a perceção da flexibilidade curricular como um meio para a criação de diferentes oportunidades de aprendizagem.

As crenças sobre o sucesso escolar associadas à obtenção de classificações positivas e ao progresso do aluno relacionam-se de forma evidente com as práticas de avaliação evidenciadas pelos participantes, nomeadamente no que respeita à valorização da avaliação sumativa e à preocupação do professor em quantificar.

A consideração da relatividade do conceito de sucesso escolar e a perspectiva crítica face às políticas educativas vêm dar força à necessidade de existir uma prática de reflexão sobre os enquadramentos legais referentes ao processo de avaliação, servindo esta como estratégia para um melhor entendimento do mesmo.

A crença de sucesso escolar associada à inclusão de conhecimentos, capacidades e atitudes que preparem os alunos para os desafios da sociedade e da vida, bem como o atender às suas singularidades e ao serem cidadãos autónomos, responsáveis, ativos, críticos, interventivos e felizes cruza-se com a questão de nas práticas avaliativas os professores sentirem a necessidade da integração de componentes de diversos domínios. Fica, igualmente, claro que na prática, o reconhecimento por parte dos professores da importância da seleção prévia de estratégias de ensino, bem como da sua diversificação

(e.g. o trabalho colaborativo, a pesquisa orientada, as assembleias de turma, as situações de jogo) alertam para o entendimento de sucesso escolar.

Nas crenças a promoção do sucesso escolar surge indexada a fatores pessoais, familiares e sociais, aspeto que notoriamente tem repercussões nas práticas dos professores, especificamente quando no processo de planificação são consideradas as características dos contextos e dos grupos/turma e quando, na prática, as medidas de flexibilidade curricular são encaradas como uma oportunidade de gerir o currículo, de modo a atender às especificidades dos contextos e dos alunos, e à criação de diferentes oportunidades de aprendizagem. É neste âmbito, igualmente, contemplada a perceção de flexibilidade curricular como o enquadramento para a tomada de medidas de apoio e de ensino individualizado.

Neste estudo é destacada a multidimensionalidade dos saberes dos professores e as suas implicações ao nível das suas práticas letivas (figura 63).

**Figura 63 – Saberes do professor: relação com a prática letiva**

<b>Saberes dos professores: relação com a prática letiva</b>	Conhecimento global sobre a educação e o currículo: influência na forma como o professor gere e organiza as suas aulas.
	Conhecimento científico geral e específico, da área disciplinar: traduzido na abordagem de conteúdos de maior qualidade para os alunos.
	Conhecimento pedagógico: conducente à seleção de estratégias de ensino.
	Conhecimento pedagógico do conteúdo a ensinar, do contexto e das características individuais: impacto na forma como os professores planificam.

Assume-se que o conhecimento global sobre a educação e o currículo influencia a forma como o professor gere e organiza as suas aulas. Contudo, os programas, as aprendizagens essenciais e as atividades propostas nos manuais escolares têm uma forte influência no desenvolvimento da ação dos professores em sala de aula. Uma base sólida de conhecimento científico geral e específico, da área disciplinar, é assumida e traduz-se na abordagem de conteúdos de maior qualidade para os alunos.

A nível do conhecimento pedagógico salienta-se, neste estudo, a importância da seleção de estratégias de ensino, reconhecendo o trabalho colaborativo, a pesquisa orientada, as assembleias de turma e as situações de jogo como mecanismos fundamentais para a aprendizagem dos alunos. Todavia, parece ter muito impacto na ação do professor uma linha pedagógica de cariz mais tradicional. Salienta-se a relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo a ensinar, do contexto e o das características individuais dos alunos, como forma de favorecer a sua adequação e garantir que todos aprendem. Este conhecimento tem impacto na forma como os professores

planificam e que, apesar de partirem de uma planificação que abrange todos, é reajustada posteriormente, pelos professores, tendo em conta a especificidade das suas turmas e dos seus alunos.

Aquilo que o professor é, e a forma como ele assume a sua ação em contexto, tem forte impacto na gestão da sala de aula. Reconhece-se que a prática exerce uma significativa influência sobre a (in)disciplina, pelo que se considera que a antecipação de comportamentos menos adequados, o recurso ao diálogo e o trabalho de equipas multidisciplinares, têm impacto na construção de ambientes de aprendizagem mais positivos.

Reconhece-se, contudo, que a proximidade com os alunos, como acontece em educação pré-escolar e no 1.º CEB, conduz à inexistência de comportamentos de indisciplina.

Destaca-se que as experiências profissionais e pessoais, entendidas como prática recorrente do dia a dia do professor, as reuniões dos órgãos institucionais, de carácter formal, a autorreflexão e o relatório de autoavaliação, a partilha de ideias, conversas realizadas com colegas (na sala de professores, no decurso de viagens de deslocação), e a reflexão com os alunos em contexto de sala de aula (avaliação), têm impacto na construção do conhecimento profissional. Esta é entendida como uma construção pessoal, social e profissional ao longo da vida. A operacionalização da legislação em vigor com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho, bem como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) têm impacto na necessária adequação da ação do professor, sobretudo na dimensão pedagógica, para dar resposta às exigências da sociedade atual e à educação para a cidadania global.

Para finalizar, releva-se que as crenças, saberes e práticas podem ser entendidas como uma configuração de influências do passado, uma angariação para o presente e uma orientação reflexiva para o futuro.

## 7.2 Recomendações emergentes

Com a intenção de dar voz às lideranças e aos professores e, tendo presente os dados documentais recolhidos junto dos agrupamentos, bem como o enquadramento teórico de referência, são apresentadas algumas recomendações que, no entender das autoras do estudo, podem constituir-se como um alicerce no desenvolvimento profissional dos professores e no sucesso escolar dos alunos.

### 1. Reconhecimento da não neutralidade das crenças, saberes e práticas dos professores

É reconhecido que o professor é marcado pela sua história de vida pessoal e profissional e pelas circunstâncias atuais. Este estudo veio reforçar esta

ideia: as crenças, os saberes e as práticas dos professores não são neutras. Por conseguinte, considera-se que ao conhecer, analisar e refletir sobre as suas crenças, saberes e práticas, o professor pode gerar mudanças na sua prática letiva, no sentido da melhoria da mesma.

Recomenda-se que, através de um esforço intencional coletivo, se dê corpo a uma análise profunda das crenças, saberes e práticas dos professores, em cada escola, em cada agrupamento, conducentes à sua compreensão e descoberta de um sentido prático que influencie a sua ação e conduza ao desenvolvimento das competências dos alunos previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

## 1

### Reconhecimento da não neutralidade das crenças, saberes e práticas dos professores

#### Possíveis sugestões

Criação de um modelo de desenvolvimento profissional centrado nos contextos (escolas, agrupamentos), fundado em ambientes de aprendizagem cooperada, com apoio especializado, que permita desocultar as crenças dos professores, valorizar os seus conhecimentos e ressignificar as suas práticas.

Neste modelo, particulariza-se a possibilidade de serem realizadas sessões de trabalho que, perante o levantamento efetuado, neste estudo, permitam ao professor confrontar as suas crenças, saberes e práticas com as evidências da ciência.

Trabalho sobre os documentos oficiais que orientam o processo de ensino e aprendizagem (e.g. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) em reuniões definidas para o efeito, consubstanciadas em trabalho colaborativo e conducentes a práticas potenciadoras da sua concretização.

## 2. Consciencialização da emergência de uma identidade própria da escola

Deste estudo emerge a necessidade de refletir sobre as funções e finalidades da escola com o objetivo de as adequar a uma sociedade em constante transformação. Recorde-se a multiplicidade de olhares que foi possível verificar nos resultados relativos a esta categoria, se por um lado se observam diferentes crenças caracterizadas por uma tendência da autonomia e mudança, por outro, verifica-se a existência de um pendor de inércia, imputado às medidas impostas pela tutela. Consequentemente, urge que em cada escola, em cada agrupamento, se tome consciência da necessidade de construir uma identidade própria da escola.

Recomenda-se a criação de sentidos comuns numa escola que se quer eficiente; uma escola com missão clarificadora dos valores e da direção profissional e uma visão partilhada e inclusiva que vise melhorar as experiências de aprendizagem de todos os alunos. É, para tal, necessário interpretar as determinações que orientam o trabalho quotidiano e organizacional da escola e o desenvolvimento de estratégias concretas de envolvimento mútuo, interação e comunicação entre a escola, a família e a comunidade, imprescindíveis para a valorização mútua destes intervenientes.

## 2

### Consciencialização da emergência de uma identidade própria da escola

#### Possíveis sugestões

Desenvolvimento de laboratórios vivos, onde todos os intervenientes (lideranças, professores, alunos, pais, membros da comunidade) sejam convidados a participar e a responder ao que se pretende da escola, como forma de garantir a criação de uma visão coletiva, onde todos se sintam responsáveis.

Concretização de processos de ensino e aprendizagem para a construção da referida visão coletiva e única de escola, envolvendo todos os intervenientes no processo de monitorização do seu impacto no sucesso dos alunos.

## 3. Reconhecimento do impacto e das necessidades das lideranças na Escola

Deste estudo sobressai a importância dos papéis das várias lideranças na vivência da escola, destacando-se o carácter pedagógico e socioafetivo de que se reveste a função de Diretor de turma, o papel de interlocutor do Coordenador de departamento com outros órgãos da escola, a gestão confiada ao Diretor de agrupamento.

Recomenda-se que se enquadre a ação das lideranças intermédias numa linha de gestão centrada no desenvolvimento profissional do professor e apoio à transformação praxiológica da escola. As lideranças de topo deverão sustentar as suas opções de gestão nos pressupostos de uma pedagogia participativa. Esta deverá compreender a tomada de decisões face à gestão curricular, às abordagens pedagógicas a considerar, ao leque de ações a desenvolver e aos resultados de aprendizagem esperados. É necessário ser assumido pela tutela que os espaços, os tempos e as interações são dimensões pedagógicas que precisam de ser repensadas para garantir uma ação baseada na aprendizagem dos alunos.

## 3

### Reconhecimento do impacto e das necessidades das lideranças na Escola

#### Possíveis sugestões

Promoção de estratégias formativas contextualizadas na área da resolução de conflitos que permitam aos diretores de turma desenvolverem competências neste âmbito.

Criação de condições efetivas às lideranças intermédias para que promovam o diálogo profissional, a colaboração e a partilha de conhecimentos.

Apoiar todos os níveis de liderança no desenvolvimento de ações inovadoras na escola (e.g. conhecimento de realidades escolares de referência, nacionais e internacionais).

Criação de um projeto de ação, liderado pelo Diretor de agrupamento, centrado na transformação praxiológica, assente nos pressupostos da pedagogia ao serviço da gestão.

Assegurar que as ações de gestão e organização institucional são consistentes com a visão, os objetivos e valores, utilizando processos de monitorização interna frequentes.

## 4. Atualização dos saberes dos professores

Deste estudo evidencia-se a importância de o professor possuir um conjunto de saberes e competências essenciais para a sua prática letiva, promotores da mudança inovadora e fundamentada da escola.

Recomenda-se a valorização de oportunidades de formação de professores, que permitam consolidar saberes e práticas profissionais, adequadas à necessária atualização do desempenho docente. Nesta recomendação privilegia-se a troca de ideias e de experiências entre professores sobre os seus saberes e práticas, em fases distintas da sua carreira, de diferentes níveis de ensino e em articulação com futuros profissionais em formação.

<b>4</b> <b>Atualização dos saberes dos professores</b> <b>Possíveis sugestões</b>	Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem profissional partindo da identificação dos objetivos, prioridades e necessidades dos professores.
	Projeção de desafios de aprendizagem profissional, como impulso à mudança da prática letiva.
	Disponibilização de tempo e recursos de apoio à aprendizagem profissional.

## 5. Reconhecimento de um currículo valorizador da região

A literatura científica tem revelado a importância das crianças e dos jovens descobrirem e explorarem os contextos sociais e naturais, enquanto fundações da sua identidade individual e social e, ao mesmo tempo, fator de sustentabilidade regional e coesão territorial. Currículos regionalmente situados, desempenham um papel fundamental para as gerações mais jovens, no sentido de construir sensibilidade e conhecimento sobre a memória, o património natural e cultural da região.

Recomenda-se a criação de currículo baseado no currículo nacional, sustentado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais*, que responda à integração de conhecimentos, aprendizagens e experiências orientadas para as exigências atuais e para os saberes regionais. Este currículo poderá constituir-se como um currículo imersivo que decorra de uma construção partilhada e vivencial e que favoreça o desenvolvimento de oportunidades e desafios de ensino e aprendizagem (de natureza

<b>5</b> <b>Reconhecimento de um currículo valorizador da região</b> <b>Possíveis sugestões</b>	Análise do contexto/ambiente externo à escola, fazendo o levantamento dos desafios e das oportunidades que este apresenta.
	Construção de um currículo potenciador da aprendizagem experiencial dos alunos, recorrendo às medidas de flexibilidade curricular, que não se limite à aprendizagem em sala de aula e que valorize o conhecimento das características da região.
	Assunção da região como um espaço de aprendizagem, um laboratório pedagógico vivo, focalizado no conhecimento e intervenção social através da comunicação, da arte e do desporto, entre outras áreas.
	A consideração da escola como um sistema aberto, acolhedor de colaborações externas chamadas a participar no seu projeto (e.g. empresas da região, centros de investigação), de forma a permitir o desenvolvimento de projetos e abordagens integradoras (e.g. metodologia de trabalho de projeto ou a abordagem Science, Technology, Engineering and Math - STEM ) e colocando a ciência ao alcance de todos.

interdisciplinar), ao mesmo tempo que contribua para a construção de uma visão positiva da região.

## 6. Assegurar o sucesso escolar dos alunos e a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos

Partindo do pressuposto que o foco fundamental da atividade da escola é o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens, importa que se reconheça a mais-valia da diversidade dos alunos, encontrando formas de lidar com as diferenças individuais e culturais. Essa aceção implica a adequação dos processos de ensino e aprendizagem às características dos alunos, às suas particularidades e condições individuais. Daqui emerge a necessidade de refletir sobre o conceito de sucesso, considerando-se que não existe apenas um sucesso escolar, existem várias formas de sucesso escolar. O sucesso escolar será tanto maior quanto maior for a sua aproximação ao sucesso educativo.

Recomenda-se assegurar e diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem tendo em conta o envolvimento dos alunos, sabendo que a motivação intrínseca, embora seja uma meta educacional desejável, não é um fator, por si só, imprescindível às condições de aprendizagem, sendo fundamental interrelacionar a motivação intrínseca e extrínseca e reconhecer que a motivação e o grau de autonomia para aprender varia de aluno para aluno.

Sugere-se ainda a criação de condições para que a escola se assuma como um espaço privilegiado de Educação para o Desenvolvimento/Educação para a Cidadania Global. Importa também reconhecer o impacto das tecnologias no desenvolvimento humano e o seu reflexo nos processos de ensino e aprendizagem, considerar a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e a conceção de estratégias concretas de envolvimento mútuo, interação e comunicação da escola-família-comunidade.

### 6

#### Assegurar o sucesso escolar dos alunos e a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos

#### Possíveis sugestões

Criação de salas de aula onde o trabalho cooperativo potencie o respeito pelas diferenças e ritmos individuais e se desenvolva o espírito de aprendizagem solidária.

A colaboração entre escolas/agrupamentos, família, comunidade, instituições de ensino superior e outros parceiros, potenciadoras da mudança e inovação pedagógica.

Continuar a desenvolver projetos que permitam aos alunos refletir e construir uma visão positiva sobre a diferença.

## 7. Valorização da articulação curricular e da reflexão como meios fundamentais na construção de aprendizagens significativas

Reconhece-se que a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem que favoreçam a articulação curricular e a reflexão é fundamental para a promoção de aprendizagens significativas pelos alunos. A articulação curricular poten-

cia a construção de uma visão holística da realidade em estudo e a reflexão permite problematizar essa mesma realidade e desenvolver o pensamento crítico da criança, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Esta conceitualização implica que se compreenda a forma como a criança vai construindo o seu conhecimento e as características desenvolvimentais inerentes a cada faixa etária, bem como os processos educativos que melhor fomentam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Recomenda-se que dos professores de diferentes níveis de educação e ensino desenvolvam projetos de articulação curricular horizontal, que favoreçam uma aprendizagem holística, e projetos de articulação vertical que facilitem a transição entre ciclo.

## 7

### Valorização da articulação curricular e da reflexão como meios fundamentais na construção de aprendizagens significativas

#### Possíveis sugestões

Conceção do espaço de sala de atividade/aula como uma oportunidade de problematização intencionalizada, enquadrando os conteúdos de aprendizagens como meios potenciadores da construção do pensamento crítico.

Desenvolvimento de projetos de articulação curricular horizontal e vertical que favoreçam a aprendizagem holística, integrada e experiencial dos alunos.

Criação de uma cultura de valorização de todos os níveis de educação e ensino, promovendo iniciativas que facilitem a transição dos alunos/crianças entre os mesmos.

## 8. Dar visibilidade à ação dos professores

O conhecimento produzido nas escolas só será conhecimento profissional se for partilhado. Importa tornar visível os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em contexto educativo, evidenciando os processos, os produtos e as conquistas realizadas pelos alunos. Considerando o desgaste que envolve a profissão, tornado visível nas vozes das lideranças e nas vozes dos professores, importa encontrar formas de cooperação e de parceria interpares que permitam valorizar o conhecimento construído pelos professores ao longo da sua carreira, bem como a construção de um sistema de apoio aos professores que se integram na escola pela primeira vez.

Recomenda-se a partilha de práticas de flexibilidade curricular e outras, mobilizando instituições diversas da comunidade educativa ou outras a nível local, nacional e internacional (e.g. autarquias, instituições profissionais, sociais, formadoras, ...). Importa partilhar as práticas e os projetos, como meio de tornar visível a ação dos professores e dos alunos. Sugere-se ainda a criação de um sistema de cooperação interpares que valorize a diversidade dos professores e os seus saberes acumulados.

## 8

### Dar visibilidade à ação dos professores

#### Possíveis sugestões

Partilha de experiências desenvolvidas em contextos, em fóruns reflexivos.

Criação de um sistema de apoio e mentoria, dos professores mais experientes aos professores mais jovens, que lhes permita apropriar-se da cultura da escola e valorizar a atividade que nela se desenvolve.

Desenvolvimento de ações que apoiem os professores com mais idade e experiência, no reconhecimento das suas competências numa cultura de cooperação interpares, tornado visível o manancial de conhecimentos que construíram na sua experiência profissional.

## 9. Transformação dos mecanismos de avaliação dos professores em estratégias de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem

Assume-se a avaliação dos professores como um processo gerador de valores apropriados pelas pessoas e pela organização onde estão integradas. A reflexão e o trabalho colaborativo assumem, nesta perspetiva estratégias fundamentais no desenvolvimento dos saberes dos professores e, nesse sentido, a avaliação deve ser um ato que incide sobre uma realidade em ação, onde se cruzam diversos atores (departamentos e conselhos de turma), colocando em destaque a problemática da comunicação e a necessidade da partilha de critérios que assegurem a melhoria do ensino e aprendizagem.

Recomenda-se que as escolas sustentem estes processos em práticas profissionais supervisivas interpares e reflexivas, promotoras da consciência profissional dos professores, que se fundamentem na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e que se traduzam numa maior satisfação profissional.

## 9

### Transformação dos mecanismos de avaliação dos professores

#### Possíveis sugestões

Desenhar colaborativamente um plano de avaliação interpares, a partir dos objetivos definidos por todos os membros de cada departamento.

Nos momentos de reflexão sobre a prática, já enunciados, garantir o feedback sobre os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

## 10. Promoção de diferentes abordagens de desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional do professor é inquestionável. As constantes mudanças que ocorrem na sociedade, as mudanças curriculares, a vontade de melhorar as aprendizagens dos alunos, a própria natureza da profissão, a evolução tecnológica, conduzem o professor à necessidade constante de se desenvolver profissionalmente.

Recomenda-se uma abordagem de desenvolvimento profissional que contemple as várias sugestões que foram referidas ao longo das recomendações

anteriores e, tendo presente que atender a diferentes abordagens permite aceder aos pontos fortes de cada abordagem e colmatar os seus pontos fracos. Assim, sintetizam-se algumas destas abordagens: (ii) integradas na atividade habitual da escola; (iii) ligação ao currículo; (iv) organização em torno de problemas reais da prática letiva; (v) ligação com a análise do ensino e da aprendizagem do aluno; (vi) sustentadas cientificamente; (vii) contínuas e no tempo; (viii) apoiadas pelo supervisor/formador/especialista; (ix) centradas no trabalho colaborativo; (x) centradas na valorização do professor reflexivo e investigador da sua própria prática.

<b>10</b> <b>Promoção de diferentes abordagens de desenvolvimento profissional</b> <b>Possíveis sugestões</b>	Desenvolvimento de formação contínua em contexto
	- concebendo o professor como investigador das suas próprias práticas;
	- promovendo a investigação de dados que emergem da prática;
	- favorecendo o envolvimento e a colaboração com outros professores, especialistas e investigadores;
	- produzindo documentação pedagógica que permita perceber como os alunos/crianças estão a aprender;
- partilhando saberes e práticas.	



## REFERÊNCIAS



Abelson, R. (1979). Differences between beliefs and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.

Alarcão, I., & Roldão, M.C (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.

Almarshad, Y., O. (2017). The Effects of Instructional, Transformation and Distributed Leadership on Students' Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *International Journal of Education*, 9(2), 1. <https://doi.org/10.5296/ije.v9i2.10263>

Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas J., Sampaio, M., Alves, M., & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5.º ano. Em B. D. Silva, & L. Almeida (Coords.), *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia* (pp.3629-3642). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>

Alves, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Instituto de Inovação Educacional.

Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coord.). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Desafios da Escola e dos Professores*. Universidade Católica.

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Almedina.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Edições Asa.

Amatea, E.S. (2013). From separation to collaboration: The changing paradigms of family-school relations. Em E.S. Amatea (Ed.), *Building Culturally Responsive Family School Relationships* (pp. 17-45). Pearson.

Ashton, P. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. Em F. Helenrose, & M. G. Gill (Eds), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 31- 47). Routledge.

Azevedo, J. (2012). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*. [Comunicação oral]. Seminário sobre a Promoção do Sucesso Escolar, Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.14/22381>

Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Em J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bas, G. (2013). Curriculum design orientations preference scale of teachers: validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 981-991. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017362.pdf>

Bas, G., & Senturk, C. (2019). Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A Relational Research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45-53. <http://dx.doi.org/10.15663/tandc.v19i1.336>

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>

Basturkmen, H. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243>

Batista, B.; Rodrigues, D.; Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Orgs.) *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação: Recolha de Dados Vol. 2*, (pp.13-36). UA Editora.

Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: políticas e práticas*. Projeto ESCXEL- Rede de Escolas de Excelência.

Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Didáctica Editora.

Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: Participação dos encarregados de educação na escola. Em *Atas do Congresso Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 603-612). <https://www.researchgate.net/publication/320353337>

Bisquerra, A., R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

- Black, P., & William, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. Em J. Gardner (Ed.), *Assessment And Learning* (pp. 9-25). Sage.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Edições Asa.
- Boterf, G. L. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Editora Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6.a ed., pp. 793– 828). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bush, T. (2018). Transformational leadership: Exploring common conceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 883–887. <https://doi.org/10.1177/1741143218795731>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). Para um modelo integrado de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. Em I. Cabral, & J. M. Alves, (Orgs.) *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da Teoria à(s) Prática(s)* (pp.5-30). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Quarteto.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*, 13(2), pp. 225-248.
- Chin, J. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). Macmillan.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education* (24), 249-305. <https://doi.org/10.2307/1167272>.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Teachers College Press.

Connelly, M. F., Clandinin, J. D., & He, M., F. (1997). Teachers personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665- 674).

Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Mais Leituras.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Lypsic.

Cosme, A. (2017). Apresentação da articulação curricular e interdisciplinaridade: contributo para uma reflexão. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/articulacaocurricular\\_aveiro.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/articulacaocurricular_aveiro.pdf)

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*, 8(22), 62-82. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536>

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Edições Asa.

Coutinho, C. P. (2020). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República, 1.ª Série - A - n.º 102.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, 1.ª Série - n.º 126.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série - n.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série - n.º 129.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série - n.º 79.

Denzin, N.K, & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2013). The discipline and practice of qualitative research. Em Normal K. Denzin & Yvonna S. Lincoln *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp.1-42). Sage Publications.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª Série - n.º 128.

Develay, M. (2004). Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. Em A. Adão & E. Martins (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 55-60). Edições Universitárias Lusófonas.

Dewey, J. (2010). *The school and society and the child and the curriculum*. Unbranded.

Dinis, G., & Martins, C. (2017). Integração das atitudes/valores no processo de avaliação dos alunos. Em M. V. Pires, C. Mesquita, R.P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, & C. Teixeira (Eds.). *Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp.330-338). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/15647>

Donaghue, H. (2003). An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT Journal*, 57(4), 344–351. <https://doi.org/10.1093/elt/57.4.344>

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Em M. Witrock, (Ed.). *Handbook of Research of Teaching* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 392-431). Mc Millan.

Duarte, A.; Oliveira, D. A.; Augusto, M. H.; & Melo, S. (2008). Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa* 38(133), 221-236.

Edwards, A., & Ogden, L. (1998). Constructing curriculum subject knowledge in primary school teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 14 (7), 735 747.

Eisner, E., & Vallance, E. (1974). Five conceptions of curriculum: their roots and implications for curriculum planning. Em E. W. E. E. Vallance (Ed.), *Conflicting Conceptions of Curriculum* (pp. 1-18). McCutchan Publishing.

Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Zahar.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Editorial Presença.

Estrela, T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto Editora.

Felix, C., Franconeri, S., & Bertini, E. (2018). Taking word clouds apart: an empirical investigation of the design space for keyword summaries. *IEEE Transactions on Visualisation and Computer Graphics*, 24 (1), 657-667.

Fernandes, D. (2011). *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas*. Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10451/6988>

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. Em I. Fialho, & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e Sucesso Escolar. Contributos Teóricos e Práticos* (pp. 81-107). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10451/5664>

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. Em M. L. Rodrigues (Org.) (2014). *Quarenta Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino* Vol. 1, (pp.231-268). Almedina. <http://hdl.handle.net/10451/16010>

Fernandes, D. (2015). Prefácio. Em A. C. Neves, & A. L. Ferreira (2015). *Avaliar é preciso? Guia Prático de Avaliação para Professores e Formadores* (pp. 13-15). Guerra e Paz.

Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. Em M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para Aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento* (pp.139-164). Editora CRV.

Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores...e só deles*. Editora Sete Caminhos.

Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto Editora.

Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. Em *Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas - Reflexividade e Ação Atelier: Teorias e Metodologias de Investigação* (pp.102-107). Associação Portuguesa de Sociologia.

Fives, H. & Bruehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? Which have been examined? What can they tell us? Em K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds). *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-000>

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135–148. <https://doi.org/10.1080/02607470120067882>

- Flyvbjerg, B. (2004a). *Making organization research matter: Power, values and phronesis*. Department of Development and Planning, Aalborg University.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (2.ª ed.). Celta.
- Font, C. M. (Coord.). (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Edições Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Modernidade, burocracia e pedagogia. Em J. M. Sousa & C. N. Fino (Org.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 97-119). Edições Asa.
- Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. *School Leadership & Management*, 28(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/13632430802292258>
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Universidade Aberta.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A., & Simard, D. (2013). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: Editora INIJUI.
- Gencer, A., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Giglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4.ª ed.). Celta Editora.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in english language teaching and learning: a review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>
- Gil-Flores, J. (2017). *The role of personal characteristics and school characteristics in explaining teacher job satisfaction*. Universidad del País Vasco. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15501>
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Gonçalves, E. (2015). *A escola e a família, uma parceria ou uma simples aproximação? Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados*. [Tese de doutoramento]. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Gonçalves, J. (2007). A carreira dos professores do ensino primário. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp.141-170). Porto Editora.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.

Grossman, P. L., & Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62.

Guerreiro, A. & Martins, C. (2020). Avaliação e comunicação na aula de matemática: concepções e práticas de professores do 2.º ciclo do ensino básico. *Quadrante*, 29 (2), 6-23.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Mc Graw-Hill.

Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. Em L. Torres & J. Palhares. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp.133-164). Edições Húmus.

Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Belachaux. Niestle.

Hutmacher, W., (1992). *A escola em todos os seus estados*. Edições Dom Quixote.

Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições.

Jesus, S. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, Vol. 7, (2), 192-202. Universidade Federal de Santa Catarina.

John, M., Marbach, E., Lohman, S., Heimerl, F., & Ertl, T. (2018). MultiCloud: interactive word cloud visualization for the analysis of multiple texts. Em *GI '18: Proceedings of the 44th Graphics Interface Conference* (pp. 34-41). Canadian Human-Computer Communications Society.

Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose times has come. *Educational Research*, 33 (7), 14-26.

Justino, D., & Santos, M. E. B. (2017). *Estado da educação - 2016*. Conselho Nacional de Educação.

- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist* 27, 65-90.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. (2.<sup>a</sup> ed.). Morata.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Center for the Study of Teaching & Policy, University of Washington.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research* (4.<sup>a</sup> Ed.). Sage.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003011>
- Larrivee, B., & Cooper, J. M. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. Stamford, C.T: Cengage Learning.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Leithwood, K., & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 143-144. <https://doi.org/10.1080/09243450600565688>
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Five & M.G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp.48- 65). Routledge.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo Governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 172-192.
- Liu, L. (2009). Personal knowledge in educational autobiography: an investigation on good teachers. *Frontiers of Education in China*, 4(1), 123-132. <https://doi.org/10.1007/s11516-009-0008-z>.
- Lopes, J., & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 5-24.
- Loureiro, M. (2017). Relação escola-família: educação dividida ou partilhada? *INFAD Revista de Psicologia*, 1(2), 103-114.
- Lourenço, V. (Coord.), Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa.

Macedo, E. (2018). *A relação entre família e escola na adolescência: vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Brasília.

Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Edições Asa.

Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 29-43.

Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187. Wiley. <https://www.researchgate.net/publication/233896997>

Marôco, J., (Coord.), Gonçalves, C., Lourenço, V., Mendes, R. (2016). *PISA 2015 – Portugal. Volume 1: literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática*. Instituto de Avaliação Educativa.

Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, 43-59.

Martins, C. & Santos, L. (2012). O Programa de formação contínua em matemática como contexto favorável para o desenvolvimento da capacidade de reflexão de professores do 1.º ciclo. *Quadrante*, XXI(1), 95-119.

Martins, C., & Santos, L. (2011). Refletir no âmbito do PFCM: algumas ideias emergentes. *Educação e Matemática*, 113, 45-48.

Martins, C., Pires, M. V., & Sousa, J. (2016). A reflexão nos relatórios finais de estágios: um balanço na área da matemática. Em C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Coords.), *Atas do XIII SPCE: Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação* (pp. 979-988). Instituto Politécnico de Viseu.

Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L., Alves, M. M., Horta, M. J., Calçada, M.T., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Martins, M. C. E.S. (2011). *O desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino básico: Contributos da participação no programa de formação contínua de Matemática*. [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Matos, M. (2008). Jovens, alunos, ensino secundário – Um mundo crescente de contradições. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 15-26.

Menezes, I. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. Em G. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 93-117). Relógio D'Água Editores.

Mesquita, C. (2013). *A Voz da criança sobre a inovação pedagógica*. [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10198/13791>

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5394>

Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565–576. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242>

Mesquita-Pires, C. (2012). The child's voice in praxiological transformation. Em 22nd EECERA Conference (p. 158). European Early Childhood Education Research Association. <http://hdl.handle.net/10198/7577>

Miles, M., & Huberman, A. (2005). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>a</sup> ed.). De Boeck & Larcier S.A.

Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Instituto Piaget.

Morgado, J. C., & Pinheiro, J. A. (2011). *Lideranças intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/15672>

Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). *Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa*. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Neto, V., & Costa, M. C. (2016). Saberes docentes: entre concepções e categorizações. *Revista Tópicos Educacionais*, 22(2), 76-99. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>

Novo, R., & Prada, A. (2015). A aprendizagem profissional da gestão de comportamentos na educação pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. (6), A6-09. <http://doi:10.17979/reipe.2015.0.06.253>. ISSN: 2386-741

Novo, R., & Prada, A. (2016). Relación escuela-familia: ¿qué nos dicen los mensajes escritos? Em Castejón-Costa, J.L. (Coord), *Psicología y Educación: Presen-*

- te y Futuro* (pp. 2900- 2906). Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as suas histórias. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001a). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 49-71. Universidade do Minho. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414104.pdf>
- Pacheco, J. A. (2001b). *Currículo: teoria e práxis* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. Cortez Editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. *Educação em Revista*, 45, 197-221. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100011>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. <http://links.jstor.org/sici?sici=0034-6543%28199223%2962%3A3%3C307%3A-TBAERC%3E2.0.CO%3B2-8>
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Coord.) (2016). *Promoção do sucesso educativo. Estratégias de inclusão, inovação e melhoria*. Universidade Católica.
- Paraskeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Edições Asa.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Passos, C., Nacararto, A., Fiorentini, D., Miskulin, R., Grando, R., Gama, R., Megid M. A., Freitas, M. T., & Melo, M. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, 15, 193-219.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. Em C. Montandon & P. Perrenoud (Coord.). *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível?* (pp. 57- 112). Celta Editora.

- Piaget, J. (1984). *El critério moral en el niño*. Ediciones Martinez Roca.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto Editora.
- Ponte, J. P. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. Em J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e Formar em Educação: Atas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59-72). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rabelo, A. O. (2010). A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*, 26(1), 57-87.
- Ramos S. (2004). (In)Satisfação e stress na profissão docente. *Interações*, 6, 87-130.
- Ramos, M., Fernandez, A., Furtado, K., Ramos, E., Silva, S., & Pontes, F. (2016). Satisfação no trabalho docente: uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 179-191.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. National Academies Press.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Série Estudos, nº 97. Instituto Politécnico de Bragança.
- Rivadeneira, A., Gruen, D. M., Muller, M. J., & Millen, D. R. (2007). Getting our head in the clouds: toward evaluation studies of tagclouds. *CHI 2007 Proceedings* (pp. 995-998). CA.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Centro Integrado de Formação de Professores. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Edições Asa.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. Em J. Machado & J. M. Alves (Org.). *Melhorar a escola – su-*

cesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas (pp. 131-140). Universidade Católica.

Roldão, M. C. (2015). Distâncias na educação e no currículo – professores, discurso e escola. *EducA, International Catholic Journal of Education*, 1. <https://educa.fmleao.pt/no1-2015/distancias-na-educacao-e-no-curriculo-profesores-discurso-e-escola-2/>

Roldão, M. C. (2017). Estratégias de ensino: de uma retórica gasta a uma prática eficaz. Em I. Cabral & J. M. Alves (Coords.) *Da construção do Sucesso Escolar* (pp. 185-202). Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Em M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspetivas* (pp. 99- 118). Edições Pedagogo.

Sanches, A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspetivas. *EDUSER: Revista de Educação*, 111-124.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora.

Sanches, M. A. (2014). A educação de infância como tempo fundador: repensar a ação de educadores para uma ação educativa integrada. Em I. Sá-Chaves (Coord.). *Educar, Investigar e Formar: Novos Saberes* (pp. 115–135). UA Editora, Universidade de Aveiro.

Santos, G. (2003). Desenvolvimento profissional de professores. *Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Coimbra.

Santos, G. (2015). *Conceções de aprendizagem e decisões curriculares para o 1.º ciclo do ensino básico*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10198/15825>

Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? Em P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico: ava-*

*liação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.75-83). Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio*, 24(92), 637-669.

Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. Em F. Veiga (Coord.), *O Ensino como Fator de Envolvimento numa Escola para Todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores.

Santos, M. E. B. (Dir.) (2020). *O estado da educação - 2019*. Conselho Nacional de Educação.

Schoonmaker, F. (2002). *Growing up teaching: from personal knowledge to professional practice*. Teachers College Press.

Schwab, J. J. (1964). The structure of the disciplines: meanings and significances. Em G. W. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 6-30). Rand McNally.

Seco, G. (2000). *A Satisfação na atividade docente*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(3), 4 -14.

Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino e aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.

Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175–190.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE. [http://www.dge.mec.pt/ocpe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocpe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.

Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 3-30.

Silva, P. S., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - uma reflexão crítica. Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Orgs.) *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de Dados* Vol. 2, (pp.37-51). UA Editora, Universidade de Aveiro.

Silver, E., Mills, V., Castro, A., Ghoussein, H., & Stylianides, G. (2007). Complementary approaches to mathematics teacher professional development: integrating case analysis and lesson study in the BI: FOCAL project. *Proceedings of the 15th ICMI study, the professional education and development of teachers of mathematics*. UNESP – Universidade Estadual Paulista.

Simões, M. G. (2013). *Formação Parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre escola e família*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra.

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. Em H. Fives & M. G. Gill (Eds). *International Handbook of research on Teachers' Beliefs* (pp.13-30). Routledge.

Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: a multidimensional, multilevel model of professional learning communities in dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118–137. <https://doi.org/10.1086/671063>

Smith, G. (2008). *Tagging: people powered metadata for the social web*. PeachPitt Press - New Riders.

Sousa, J., Martins, C., & Pires, M. V. (2017). Profundidade da reflexão nos relatórios finais de estágios: recordação, racionalização ou reflexividade? Em P. R. Pinto, R. Remião, J. Oliveira, L. Castro, M. A. Pereira, & R. Cadima (Eds.), *Atas Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (pp. 403-409).

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73–91.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. Em W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-251). McMillan.

Stribling, S. M., DeMulder, E. K., Barnstead, S., & Dallman, L. (2015). The teaching philosophy: an opportunity to guide practice or an exercise in futility? *Teacher Educators' Journal*, (pp.37-50). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085637>

Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do currículo*. Porto Editora.

Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-268. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90033-L](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90033-L)

Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. Em Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical perspectives on education: an intro-*

duction. *Singapore: Prentice Hall*, (pp. 21-40). [https://www.researchgate.net/publication/305655612\\_Philosophical\\_perspectives\\_on\\_education](https://www.researchgate.net/publication/305655612_Philosophical_perspectives_on_education)

Tanriverdi, B., & Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 842-848. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814003255>

Tardif, M. & Lessard, C. (2008). *O ofício de professor*. Editora Vozes.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.

Timperley, H. S. (2005). Instructional Leadership Challenges: The Case of Using Student Achievement Information for Instructional Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 4(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/15700760590924591>

Troutot, Pierre-Yves, & Montandon, C. (1988). Systèmes d'action familiaux, atitudes éducatives et rapport a l'école: une mise en perspective typologique. Em P. Perrenoud e C. Montandon (org.). *Qui Maître l'École? Politiques d'Institutions et Pratiques des Acteurs. Realités Sociales*, (p. 133-153).

Valdés, A., Urias., & Montoya, G. (2010). Creencias del docente com respecto al desempeño académico de los estudiantes. Em J. Angulo, A. Valdés, S. Mortis, & R. Garcia (Eds.), *Education, Tecnologia e Innovación*. Instituto Técnico de Sonora.

Vale, R., Castiñeiras, J. & Garrote. L. (2011). Escuela, familias e ócio en la conciliación de los tempos cotidianos de la infância. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.

Vara-Pires, M. (2005). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de matemática: três estudos de caso*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Santiago de Compostela.

Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Instituto Piaget.

Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino – para uma prática teórica. Coleção Horizontes da Didáctica*. Edições Asa.

Villas-Boas, M.A. (1996). *Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias*. Em ADEF e CIIE(Org.). Ciências da Educação: Profissões e Espaços Sociais. CIIE- Universidade do Porto.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação social da mente*. Martins Fontes Editora.

Wang, M., Sierra, C. & Folger, T. (2003). Building a Dynamic Online Learning Community among Adult Learners. *Education Media International*, 40(1/2), 49-61.

Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (1995). Teacher planning. Em L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 188-192). Pergamon.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.<sup>a</sup> ed.). Edições Asa.

Zaslavsky, O., Chapman, O., & Leikin, R. (2003). Professional development of mathematics educators: Trends and tasks. Em A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education – Part two* (pp. 877-917). Kluwer Academic Publishers.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Educa.

## ANEXOS



## Anexo 1 Guião de entrevista – Diretor do agrupamento de escolas

Tema: crenças, saberes e práticas dos professores.

Objetivo geral: compreender as perspetivas do Diretor do agrupamento de escolas.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
<p>0. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista, informando o/a entrevistado/a sobre a natureza e objetivos deste trabalho.</li> <li>- Garantir a confidencialidade dos dados.</li> <li>- Valorizar o contributo do/a entrevistado/a motivando-o/a a colaborar.</li> <li>- Agradecer a participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoriza a gravação desta entrevista?</li> <li>- Deseja saber algo mais acerca deste trabalho?</li> <li>- Tem alguma questão a colocar?</li> </ul>
<p>A. Perspetiva sobre: - a escola, currículo e flexibilidade curricular; - as relações escola/família e comunidade; - a liderança escolar; - o professor, o aluno e o sucesso educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a visão de Escola, currículo e flexibilidade curricular.</li> <li>- Perceber a relevância das relações com a família e comunidade.</li> <li>- Conhecer a visão de liderança.</li> <li>- Clarificar a imagem de professor, aluno e a conceção de sucesso educativo.</li> <li>- Situar a satisfação face ao exercício profissional do professor.</li> <li>- Referenciar as aprendizagens relevantes para os alunos.</li> </ul>	<p>O que é, para si, a escola? Como vê o currículo? Como perspetiva a flexibilidade curricular?</p> <p>Como vê a relação escola-família? Como vê a relação escola-comunidade?</p> <p>O que é, para si, ser diretor/a do agrupamento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é, para si, ser professor? Como vê o aluno?</li> <li>- O que entende por sucesso educativo?</li> </ul> <p>- Enquanto diretor/a-coordenador/a, como descreve a satisfação dos professores no exercício da sua profissão?</p> <p>O que considera que o aluno deve aprender?</p>
<p>B. Perspetiva sobre os saberes profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os saberes profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que saberes considera serem fundamentais para o exercício profissional do professor?</li> </ul>

<p>C. Perspetiva sobre as práticas letivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever como se realiza a planificação.</li> <li>- Conhecer o processo de implementação da flexibilidade curricular.</li> <li>- Explicar a gestão do trabalho em sala de aula dos educadores/professores ao nível do agrupamento.</li> <li>- Descrever o processo de avaliação dos alunos.</li> <li>- Equacionar o processo de reflexão profissional desenvolvido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se elabora a planificação?</li> <li>- Como é implementada a flexibilidade curricular?</li> <li>- Como se organiza, na generalidade, o tempo letivo? Como é gerida a disciplina/indisciplina em contexto de sala de aula?</li> <li>- Como é avaliada a aprendizagem dos alunos?</li> <li>- Para que serve a reflexão? Como é realizada? Qual(ais) o(s) foco(s) das reflexões efetuadas?</li> </ul>
--	--	---

## Anexo 2 Guião de entrevista – Coordenadores de departamento

Tema: crenças, saberes e práticas dos Professores.

Objetivo geral: compreender as perspetivas dos Coordenadores de departamento.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
<p>0. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista, informando o/a entrevistado/a sobre a natureza e objetivos deste trabalho.</li> <li>- Garantir a confidencialidade dos dados.</li> <li>- Valorizar o contributo do/a entrevistado/a motivando-o/a a colaborar.</li> <li>- Agradecer a participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoriza a gravação desta entrevista?</li> <li>- Deseja saber algo mais acerca deste trabalho?</li> <li>- Tem alguma questão a colocar?</li> </ul>
<p>A. Perspetiva sobre: - a escola, currículo e flexibilidade curricular; - as relações escola/família e comunidade; - a liderança escolar; - o professor, o aluno e o sucesso educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a visão de Escola, currículo e flexibilidade curricular.</li> <li>- Perceber a relevância das relações com a família e comunidade.</li> <li>- Conhecer a visão de liderança.</li> <li>- Clarificar a imagem de professor, aluno e a conceção de sucesso educativo.</li> <li>- Situar a satisfação face ao exercício profissional do professor.</li> <li>- Referenciar as aprendizagens relevantes para os alunos.</li> </ul>	<p>O que é, para si, a escola? Como vê o currículo? Como perspetiva a flexibilidade curricular?</p> <p>Como vê a relação escola-família? Como vê a relação escola-comunidade?</p> <p>O que é, para si, ser Coordenador de departamento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é, para si, ser professor? Como vê o aluno?</li> <li>- O que entende por sucesso educativo?</li> <li>- Enquanto diretor/a-coordenador/a, como descreve a satisfação dos professores no exercício da sua profissão?</li> </ul> <p>O que considera que o aluno deve aprender?</p>

<p><b>B.</b> Perspetiva sobre os saberes profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os saberes profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que saberes considera serem fundamentais para o exercício profissional do professor?</li> </ul>
<p><b>C.</b> Perspetiva sobre as práticas letivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever como se realiza a planificação.</li> <li>- Conhecer o processo de implementação da flexibilidade curricular.</li> <li>- Explicar a gestão do trabalho em sala de aula dos educadores/professores ao nível do departamento.</li> <li>- Descrever o processo de avaliação dos alunos.</li> <li>- Equacionar o processo de reflexão profissional desenvolvido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se elabora a planificação?</li> <li>- Como é implementada a flexibilidade curricular?</li> <li>- Como se organiza, na generalidade, o tempo letivo? Como é gerida a disciplina/indisciplina em contexto de sala de aula?</li> <li>- Como é avaliada a aprendizagem dos alunos?</li> <li>- Para que serve a reflexão? Como é realizada? Qual(ais) o(s) foco(s) das reflexões efetuadas?</li> </ul>

Anexo 3 Guião de focus group Educadores titulares de grupo; Professores do 1.º CEB titulares de turma e Diretores de turma dos 2.º CEB; 3.º CEB; e Ensino secundário

Tema: crenças, saberes e práticas dos Professores.

Objetivo geral: compreender as perspetivas dos titulares de turma do 1.º ciclo do ensino básico, dos titulares de grupo da educação pré-escolar e dos diretores(as) de turma dos 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
0. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista, informando o/a entrevistado/a sobre a natureza e objetivos deste trabalho.</li> <li>- Garantir a confidencialidade dos dados.</li> <li>- Valorizar o contributo do/a entrevistado/a motivando-o/a a colaborar.</li> <li>- Agradecer a participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoriza a gravação do focus group?</li> <li>- Deseja saber algo mais acerca deste trabalho?</li> <li>- Tem alguma questão a colocar?</li> </ul>
A. Perspetiva sobre: - a escola, currículo e flexibilidade curricular; - as relações escola/família e comunidade; - a liderança escolar; - o professor, o aluno e o sucesso educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a visão de Escola, currículo e flexibilidade curricular.</li> <li>- Perceber a relevância das relações com a família e comunidade.</li> <li>- Conhecer a visão de liderança.</li> <li>- Clarificar a imagem de professor, aluno e a conceção de sucesso educativo.</li> <li>- Situar a satisfação face ao exercício profissional do professor.</li> <li>- Referenciar as aprendizagens relevantes para os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é a escola?</li> <li>- Como veem o currículo? Como perspetivam a flexibilidade curricular?</li> <li>- Como veem o papel do diretor de turma? (Na relação com as famílias das crianças; na relação com os órgãos de gestão da escola?)</li> <li>- O que é ser diretor de turma, professores titulares de turma e educadores titulares de grupo?</li> <li>- Como veem os alunos? O que significa um aluno ter sucesso?</li> <li>- Enquanto diretor de turma/educador/professor titular como descreve a satisfação dos professores no exercício da sua profissão?</li> <li>- O que consideram importante que os alunos aprendam? era que o aluno deve aprender?</li> </ul>

<p><b>B.</b> Perspetiva sobre os saberes profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os saberes profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que saberes considera serem fundamentais para o exercício profissional do professor?</li> </ul>
<p><b>C.</b> Perspetiva sobre as práticas letivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever como se realiza a planificação.</li> <li>- Conhecer o processo de implementação da flexibilidade curricular.</li> <li>- Explicar a gestão do trabalho em sala de aula dos educadores/professores ao nível da titularidade de turma/grupo/direção de turma.</li> <li>- Descrever o processo de avaliação dos alunos.</li> <li>- Equacionar o processo de reflexão profissional desenvolvido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as principais tarefas que o diretor de turma desempenha? Qual a vossa intervenção como diretores de turma ao nível da planificação do projeto curricular e do plano de atividades da turma?</li> <li>- Como é concretizada a flexibilidade curricular na vossa direção de turma?</li> <li>- Que estratégias de articulação curricular são desenvolvidas ao nível da titularidade de turma/grupo/ e direções de turma? - Como é gerida a disciplina/indisciplina em contexto de sala de aula?</li> <li>- Qual o papel e a intervenção do diretor de turma no processo de avaliação? Que estratégias utilizam os diretores de turma para prevenir situações de insucesso dos alunos?</li> <li>- Que espaços de reflexão existem sobre questões referentes à direção de turma? Em que aspetos incidem essas reflexões?</li> </ul>

# Crenças, Saberes e Práticas dos Professores

O Instituto Politécnico de Bragança, através da Escola Superior de Educação, está a desenvolver o projeto: "Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores", no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes.

Este projeto pretende aferir as crenças, os saberes dos educadores de infância, dos professores e das lideranças escolares e o seu impacto nas práticas pedagógicas.

Este questionário é um dos instrumentos usados pelos investigadores.

\* Required

### Indicações de preenchimento

O questionário estrutura-se em 4 blocos. A maioria das questões são abertas, solicitando respostas curtas (uma ou duas frases) e permitindo a sua livre expressão sobre o item em análise. Pretende-se aceder àquilo que cada um pensa sobre a escola e sobre as suas dinâmicas. A sua espontaneidade e sinceridade são o melhor contributo para este questionário. O preenchimento durará aproximadamente 30 minutos. O sucesso desta investigação depende da sua colaboração, pelo que gostaríamos de poder contar com a sua disponibilidade.

### Declaração de confidencialidade

A participação é voluntária e a qualquer momento pode recusar ou interromper a sua participação, sem ter que justificá-la e sem nenhuma consequência para si.

As respostas que der são confidenciais e anónimas. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo e o seu tratamento e disseminação serão realizados em conjunto, sem apresentar dados individuais.

### Contacto da Coordenadora da Equipa

Caso deseje entrar em contacto connosco envie um e-mail com o tópico "Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores" endereçado à investigadora responsável:

Cristina Martins

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança

e-mail: [mcesm@ipb.pt](mailto:mcesm@ipb.pt)

1. Declaro que li e aceito as condições da minha participação \*

*Mark only one oval.*

Aceito participar

Não aceito participar

## Caracterização de participantes

### Dados pessoais

#### 2. Idade

*Mark only one oval.*

- 20 a 30 anos  
 31 a 40 anos  
 41 a 50 anos  
 51 a 60 anos  
 mais de 60 anos

#### 3. Sexo

*Mark only one oval.*

- Masculino  
 Feminino

#### 4. Habilitações Académicas

*Check all that apply.*

- Bacharelato  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutoramento

Other:  \_\_\_\_\_

### Dados Profissionais

#### 5. Situação Profissional

*Mark only one oval.*

- Quadro de agrupamento de escolas/Quadro de escola  
 Quadro de zona pedagógica  
 Externo  
 Other: \_\_\_\_\_

6. Tempo de serviço docente (em anos)

---

7. Nível de educação/ensino em que exerce funções docentes

*Check all that apply.*

- Pré-escolar
- 1.º CEB
- 2.º CEB
- 3.º CEB
- Ensino secundário

8. Departamento Curricular

---

9. Exerce algum cargo na escola? Se sim, qual?

---

Crenças dos educadores de infância e professores sobre a escolha, o currículo, a flexibilidade curricular, a relação escola-família e a relação escola-comunidade

1) Exprese a sua opinião, através de frase(s), tópico(s) ou palavra(s), sobre o que acredita ser:

10. a escola

---

---

---

---

---

11. o currículo

---

---

---

---

---

12. a relação escola-família

---

---

---

---

---

13. a relação escola-comunidade

---

---

---

---

---

2) De entre as 5 afirmações seguintes assinale as duas que melhor traduzem a sua crença relativamente ao papel da liderança num agrupamento de escolas.

14. A liderança tem o papel de:

*Check all that apply.*

- executar o que é emanado da tutela
- definir a estratégia da escola
- mobilizar e apoiar os intervenientes
- superar dificuldades
- garantir resultados

15. Justifique de forma resumida as suas opções

---

---

---

---

---

3) Exprese a sua opinião, através de frase(s), tópico(s) ou palavra(s), sobre:

16. O que é para si ser professor(a)?

---

---

---

---

---

17. O que é para si ser aluno(a)?

---

---

---

---

---

4) De entre as 5 afirmações seguintes assinale as duas que melhor traduzem o que acredita ser o sucesso escolar.

18. O sucesso escolar é:

*Check all that apply.*

- a ausência de classificações negativas
- centrado nos resultados dos alunos
- os alunos gostarem de aprender
- desenvolver uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade
- uma conjugação de diferentes competências

19. Justifique as suas opções

---

---

---

---

---

## Saberes dos educadores e professores

20. 5) Na escala apresentada, assinale o grau de importância que atribui aos saberes de que os educadores de infância e professores necessitam para o exercício da atividade docente:

*Mark only one oval per row.*

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
do conteúdo a trabalhar e de como o trabalhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sobre os alunos e a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
da organização e gestão da sala de aula e dos métodos gerais de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dos processos de desenvolvimento curricular e do currículo escolar em e entre os diversos níveis de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do contexto: ambientes em que desenvolve o seu trabalho, os alunos e suas famílias, a comunidade local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dos valores, disposições, fraquezas e forças pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
da filosofia educacional, objetivos e propósitos de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 6) Na implementação da flexibilidade curricular no seu agrupamento, selecione as opções que melhor traduzem o processo desenvolvido:

*Check all that apply.*

- criação de projetos interdisciplinares
- criação de novas ofertas formativas
- gestão da carga horária
- criação de eventos interdepartamentais
- criação de novas dinâmicas colaborativas

Other:  \_\_\_\_\_

22. Exemplifique as opções escolhidas.

---

---

---

---

---

- 7) Relativamente à planificação da prática letiva do seu agrupamento, em cada uma das questões, selecione a opção que melhor traduz o processo:

23. Com quem planifica?

*Mark only one oval.*

- individualmente
- em departamento
- em pares
- Other: \_\_\_\_\_

24. Para quê?

*Mark only one oval.*

orientar

antecipar

estruturar

Other: \_\_\_\_\_

25. Em que recursos se baseia?

*Mark only one oval.*

manual escolar

documentos oficiais

recursos online

Other: \_\_\_\_\_

26. O que valoriza?

*Mark only one oval.*

o aluno

o projeto curricular da turma

o contexto

Other: \_\_\_\_\_

27. 8) Na escala apresentada assinale a frequência com que desenvolve, na sua prática letiva, as estratégias indicadas:

*Mark only one oval per row.*

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não se aplica
discussão de temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leitura de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leitura de histórias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades em grande grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades em pequeno grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trabalho autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades de consolidação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades a desenvolver em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades da escola virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utilização de suportes digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utilização de materiais manipuláveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reflexões em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
planificação das atividades com os/as alunos/crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

atividades no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trabalho de projeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Outras estratégias (especifique)

---



---



---



---



---

29. 9) De entre os meios/instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, indique os que privilegia:

*Check all that apply.*

- fichas de trabalho
- testes sumativos
- relatórios de atividades
- narrativas de aprendizagem
- grelhas de registo de observação
- produções textuais dos alunos
- questões de aula
- portefólios individuais
- apresentação oral de trabalhos
- autoavaliação
- heteroavaliação
- teste em duas fases
- participação na aula

Other:  \_\_\_\_\_

10) Relativamente ao processo de reflexão sobre a prática, em cada uma das questões, seleccione a opção que melhor o traduz:

30. Com quem?

*Mark only one oval.*

individualmente

em grupo

Other: \_\_\_\_\_

31. De que forma?

*Mark only one oval.*

informalmente

formalmente

Other: \_\_\_\_\_

32. Com que frequência?

*Mark only one oval.*

sistematicamente

ocasionalmente

Other: \_\_\_\_\_

33. Como?

*Mark only one oval.*

registando

pensando

falando com colegas

Other: \_\_\_\_\_

34. Sobre o quê?

*Mark only one oval.*

- alunos
- processo de ensino/aprendizagem
- desenvolvimento profissional
- Other: \_\_\_\_\_

35. Que análise efetua sobre o que reflete?

*Mark only one oval.*

- recorde/desrevo
- interpreto
- fundamento
- Other: \_\_\_\_\_

36. Com que efeitos?

*Mark only one oval.*

- pessoais
- prática letiva
- dinâmica da escola
- Other: \_\_\_\_\_

**Agradecemos a sua participação.**

Por favor faça a submissão das suas respostas para terminar.

**Terminou o seu inquérito. Obrigado pela sua participação.**

## Anexo 5. Termo de consentimento informado – Diretor

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através da Escola Superior de Educação (ESE), está a desenvolver o projeto: “Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores”, no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM).

Este projeto pretende aferir as crenças, os saberes dos professores e das lideranças escolares e o seu impacto nas práticas pedagógicas.

A recolha de dados prevê a realização de uma entrevista dirigida ao/à Diretor/a do Agrupamento (ou a um elemento da Direção designado, em sua representação). As informações obtidas serão sigilosas e exclusivamente destinadas a fins investigacionais. A participação é voluntária e anónima.

Declaro, por meio deste termo, que aceito participar neste estudo e autorizo a utilização dos dados recolhidos para os fins explicitados.

O/A participante:

---

Representante da equipa técnica:

---

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de março de 2020

*A equipa técnica:*

Cristina Martins (Coordenadora do projeto), Angelina Sanches, Céu Ribeiro, Cristina Mesquita, Ilda Freire-Ribeiro, Graça Santos, Raquel Patrício, Rosa Novo

## Anexo 6. Termo de consentimento informado – Coordenadores de Departamentos Curriculares do Agrupamento

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através da Escola Superior de Educação (ESE), está a desenvolver o projeto: “Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores”, no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM).

Este projeto pretende aferir as crenças, os saberes dos professores e das lideranças escolares e o seu impacto nas práticas pedagógicas.

A recolha de dados prevê a realização de entrevistas dirigidas aos coordenadores de departamentos curriculares. As informações obtidas serão sigilosas e exclusivamente destinadas a fins investigacionais. A participação é voluntária e anónima.

Declaro, por meio deste termo, que aceito participar neste estudo e autorizo a utilização dos dados recolhidos para os fins explicitados.

O/A participante:

---

Representante da equipa técnica:

---

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de março de 2020

*A equipa técnica:*

Cristina Martins (Coordenadora do projeto), Angelina Sanches, Céu Ribeiro, Cristina Mesquita, Ilda Freire-Ribeiro, Graça Santos, Raquel Patrício, Rosa Novo

Anexo 7. Termo de consentimento informado - Educadores titulares de grupo; Professores do 1.º CEB titulares de turma e Diretores de turma dos 2.º CEB; 3.º CEB; e Ensino secundário

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através da Escola Superior de Educação (ESE), está a desenvolver o projeto: “Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores”, no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM).

Este projeto pretende aferir as crenças, os saberes dos professores e das lideranças escolares e o seu impacto nas práticas pedagógicas.

A recolha de dados prevê a realização de um focus group dirigido a: Educadores titulares de grupo; Professores do 1.º CEB titulares de turma e Diretores de turma dos 2.º CEB; 3.º CEB; e Ensino secundário. As informações obtidas serão sigilosas e exclusivamente destinadas a fins investigacionais. A participação é voluntária e anónima.

Declaro, por meio deste termo, que aceito participar neste estudo e autorizo a utilização dos dados recolhidos para os fins explicitados.

O/A participante:

---

Representante da equipa técnica:

---

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de março de 2020

*A equipa técnica:*

Cristina Martins (Coordenadora do projeto), Angelina Sanches, Céu Ribeiro, Cristina Mesquita, Ilda Freire-Ribeiro, Graça Santos, Raquel Patrício, Rosa Novo

## Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através da Escola Superior de Educação (ESE), está a desenvolver o projeto: “Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores”, no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM).

Este projeto pretende aferir as crenças, os saberes dos professores e das lideranças escolares e o seu impacto nas práticas pedagógicas.

\*Obrigatório

### Ficha de dados pessoais e profissionais

Esta ficha de dados pessoais e profissionais visa a caracterização geral e anónima do(a) diretor(a) dos Agrupamentos Escolares dos Municípios que integram a CIM-TTM.

#### A. Dados pessoais

##### 1. Idade \*

Indique a sua idade em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

##### 2. Sexo \*

Feminino

Masculino

##### 3. Habilitações académicas \*

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: \_\_\_\_\_

## B. Dados profissionais

### 1. Situação profissional \*

- Quadro de escola
- Quadro de zona pedagógica
- Contratado
- Outra: \_\_\_\_\_

### 2. Tempo de serviço como professor(a) \*

Indique o seu tempo de serviço em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

### 3. Departamento curricular \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

### 4. Tempo de exercício de funções de diretor(a) \*

Indique o tempo de exercício de funções de diretor(a) em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

Submeter

## Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através da Escola Superior de Educação (ESE), está a desenvolver o projeto: “Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores”, no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM).

Este projeto pretende aferir as crenças, os saberes dos professores e das lideranças escolares e o seu impacto nas práticas pedagógicas.

\*Obrigatório

### Ficha de dados pessoais e profissionais

Esta ficha de dados pessoais e profissionais visa a caracterização geral e anónima dos(as) coordenadores(as) de departamento curricular dos Agrupamentos Escolares dos Municípios que integram a CIM-TTM.

#### A. Dados pessoais

##### 1. Idade \*

Indique a sua idade em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

##### 2. Sexo \*

Feminino

Masculino

##### 3. Habilitações académicas \*

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: \_\_\_\_\_

## B. Dados profissionais

### 1. Situação profissional \*

- Quadro de escola
- Quadro de zona pedagógica
- Contratado
- Outra: \_\_\_\_\_

### 2. Tempo de serviço como professor(a) \*

Indique o seu tempo de serviço em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

### 3. Departamento curricular \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

### 4. Tempo de exercício de funções de coordenador(a) de departamento curricular \*

Indique o tempo de exercício de funções de coordenador(a) de departamento curricular em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

Submeter

Anexo 10. Ficha de dados pessoais – Educadores Titulares de grupo; Professores do 1.º CEB Titulares de turma e Diretores de turma dos 2.º CEB; 3.º CEB e Ensino Secundário

## Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através da Escola Superior de Educação (ESE), está a desenvolver o projeto: “Estudo sobre Crenças, Saberes e Práticas dos Professores”, no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM). Este projeto pretende aferir as crenças, os saberes dos professores e das lideranças escolares e o seu impacto nas práticas pedagógicas.

\*Obrigatório

### Ficha de dados pessoais e profissionais

Esta ficha de dados pessoais e profissionais visa a caracterização geral e anónima dos(as) diretores(as)/titulares de turma/grupo dos Agrupamentos Escolares dos Municípios que integram a CIM-TTM.

#### A. Dados pessoais

##### 1. Idade \*

Indique a sua idade em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

##### 2. Sexo \*

Feminino

Masculino

##### 3. Habilitações académicas \*

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: \_\_\_\_\_

## B. Dados profissionais

### 1. Situação profissional \*

- Quadro de escola
- Quadro de zona pedagógica
- Contratado
- Outra: \_\_\_\_\_

### 2. Tempo de serviço como professor(a) \*

Indique o seu tempo de serviço em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

### 3. Departamento curricular \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

### 4. Tempo de exercício de funções de diretor(a)/titular de turma/grupo \*

Indique o tempo de exercício de funções de diretor(a)/titular de turma/grupo em anos.

A sua resposta \_\_\_\_\_

### 5. Nível de ensino em que é diretor(a)/titular de turma/grupo \*

- Pré-escolar
- 1.º CEB
- 2.º CEB
- 3.º CEB
- Ensino secundário

Submeter



**Terras de  
Trás-os-Montes**  
Comunidade Intermunicipal



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

