

Relatório

Observatório de Qualidade
Agrupamento de Escolas de Sertã
2022-2023



EDUCAÇÃO



FICHA TÉCNICA

Título

Relatório Observatório da Qualidade

Autores

Cristina Veríssimo

Isabel Félix

Rosário Inácio

Vanda Marques

Coordenação

Vanda Marques

Capa: Jorge Correia

ÍNDICE

1. APRESENTAÇÃO	4
2. AUTOAVALIAÇÃO	6
2.1. Desenvolvimento do processo	6
2.2. Consistência e impacto do processo de autoavaliação	11
3. RESULTADOS	16
3.1. Resultados Acadêmicos	16
3.1.1- Resultados de educação e formação de adultos	16
3.1.2 - Resultados para a equidade, inclusão e excelência	17
3.2. Resultados Sociais	21
3.2.1- Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades	21
3.2.2- Cumprimento das regras e disciplina	22
3.2.3- Solidariedade E Cidadania	22
3.2.4 – Impacto da escolaridade no percurso dos alunos	24
4. PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO	26
4.1. Práticas de Ensino/Aprendizagem/Avaliação	26
4.2 Mecanismos de Regulação	35
5. LIDERANÇA E GESTÃO	37
5.1. Visão estratégica	37
5.2. Mobilização da comunidade educativa	40
5.3. Ambiente escolar	44
5.4. Comunicação interna e externa	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
BIBLIOGRAFIA / REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	55

1. APRESENTAÇÃO

O presente relatório (atinentemente a 2022/2023) dá seguimento ao registado no ano transato (2021/22), tendo a equipa do *Observatório de Qualidade* (OQ), executado, então, tal como agora, o trabalho de tratamento e análise de dados, cumprindo o previsto no artigo 6º da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro. Assim, procedeu-se neste enquadramento à autoavaliação do AES. Reiteramos que o normativo em referência institui de forma clara a avaliação das escolas, abrangendo as modalidades externa (assumida pela IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência) e a interna (autoavaliação) sem, no entanto, estabelecer um modelo para a sua implementação. Nesta sequência, e por forma a respeitar o espírito do sistema de avaliação em causa e a articulação das duas valências (avaliação externa das escolas e interna/autoavaliação), esta equipa continuou a tomar como ponto de partida e base de trabalho os domínios, campos de análise e referentes considerados pela IGEC, respeitando o *Quadro de Referência relativo ao Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas* (2019) que, particularmente, veio estabelecer como primeiro domínio o que se configura como autorreflexivo concernente à *Autoavaliação*.

Nesta nota introdutória, parece-nos pertinente recordar não só os eixos de sentido em que assenta o trabalho do OQ, conforme temos feito recursivamente, mas também esclarecer algumas especificidades atinentes ao relatório que ora se apresenta. Efetivamente, nunca será despiciendo recordar a articulação dos imperativos legais que validam os objetivos deste trabalho e convirá reiterar, aliás, que o produto da análise efetuada ao logo do presente ano pretende ir novamente ao encontro da finalidade crucial desta organização escolar e que corresponderá necessariamente à garantia de uma educação de qualidade (considerando a relação triangular ensino-aprendizagem-avaliação num contexto específico). Em concreto, e repetindo o que afirmámos no passado, *a autoavaliação de uma organização escolar sustenta-se na procura de uma adequação ética que visa a qualidade e o bem-estar da sua comunidade, respeitando a realidade em que se insere, observando os princípios da equidade e inclusão, bem como os atributos de rigor e exatidão. De facto, na recolha de informação que se pretende*

fiável, abrangente e conducente a conclusões válidas que permitam refletir sobre os caminhos traçados e a traçar na análise do grau de qualidade atingido pelo desempenho deste Agrupamento, a meta-avaliação colhe uma importância significativa. Acrescentamos, ainda, que se manteve como objetivo fulcral desta equipa proceder à ponderação sobre o grau de concretização de expectativas decorrentes do seu *desígnio amplo de garantir a construção de um percurso que visa a excelência e a superação a todos os níveis.* Salientamos que não nos referimos a *objetivos* visto que, ao longo do presente ano, o documento estruturante e fundamental, que é o Projeto Educativo do AES, esteve em reformulação, não se afigurando curial tomar como referência um documento que se encontra em sede de discussão.

Finalmente, acrescente-se que tomámos como fio condutor da presente análise os aspetos correspondentes às fragilidades e pontos críticos apontados nos relatórios anteriores, abarcando os quatro domínios e, concomitantemente, procurámos realizar uma análise mais estreita de alguns aspetos específicos dos diferentes domínios. Esta opção resultou da intenção expressa na análise realizada, nos anos transatos, atinente ao domínio da autoavaliação, em que se inscreveu a necessidade de estabelecer uma forma concreta, formal, mas simples e objetiva de monitorização das melhorias, bem como do facto do órgão de gestão estar no primeiro ano do seu mandato quadrienal, existindo toda uma reformulação em curso, tal como referido supra, no que respeita aos documentos estruturantes, bem como no que concerne às lideranças intermédias (a terminar o primeiro ano após eleição/designação, decorrente do novo órgão de gestão).

2. AUTOAVALIAÇÃO

2.1. Desenvolvimento do processo

No presente ano, à semelhança do que expressámos no relatório de 2021/2022, pretendeu-se manter como ponto de focalização da autoavaliação os processos que conduzem aos resultados desejáveis, colocando a aprendizagem e a prestação de um serviço educativo de elevada qualidade no centro da mudança positiva do desempenho da organização escolar que é o AES. Dito de outra forma, e reiterando a postura que tem norteado este trabalho desde a primeira hora, foi assumida a consciência de que só uma Escola que prioriza as aprendizagens de todos os alunos, assumindo uma postura inclusiva, abraçando os desafios que se desenham perante a complexidade da realidade e do devir da sociedade, cumprirá, por um lado, o desígnio de garantir um ensino de qualidade engajado numa matriz humanista, e, por outro lado, assumirá a sua capacidade de autoanálise e autorregulação, com vista à concretização de elevadas metas de sucesso.

Se todos estes aspetos têm vindo a ser repetidos por se configurarem incontestáveis, no paradigma atual, não menos pertinente nos parece reforçar a importância do fator humano numa organização escolar virada para o futuro e consciente da época em que se inscreve. Efetivamente, ajudar os jovens a construir um percurso passa, cada vez mais, pela agilização de *skills* não substituíveis pela Inteligência Artificial, esta também criada pelo Homem para o servir (e não para o substituir). Queremos com isto dizer que é cada vez mais importante apostar numa Escola que fomenta e abraça as características, os *inputs*, as capacidades diversas, as competências, o saber *ser* e *estar*, em detrimento do conhecimento em sentido restrito que pode ser facilmente solicitado através da agilização de um algoritmo que, com muito mais rapidez, cruzará um universo vastíssimo de informação. No entanto, a flexibilidade mobilizada perante as mais diversas situações, a sobreposição da ética ao frio conhecimento, da estética e da criatividade às operações aritméticas ou às regras linguísticas poderão constituir o patamar fundamental para que a valorização do humano se mantenha. Neste percurso todos são/seremos aprendentes e agentes.

Consequentemente, e tendo presente o exposto, a equipa do OQ continuou a proceder ao tratamento e análise de diferentes dados incidindo a sua observação nos quatro domínios previstos: *Autoavaliação; Resultados Académicos; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão*, mantendo sempre como princípio fundamental a assunção de uma missão formativa que permita sustentar a tomada de decisões capazes de assegurar o sucesso de todos os alunos, avocando que a capacidade interna para a mudança e a autorregulação são mecanismos indissociáveis dessa finalidade.

Ao longo dos anos em que se desenvolveu este trabalho, foram colocados em evidência os pontos fortes do funcionamento do AES nos diversos domínios (subjacentes à qualidade da sua ação), bem como os seus pontos fracos ou constrangimentos, isto é, os campos a priorizar na construção de uma organização capaz de refletir sobre si própria, de se transformar, de mover o necessário para atingir a máxima eficácia na concretização do sucesso educativo, na formação dos alunos e na satisfação de todos os implicados. Para tal, a equipa recorreu a várias fontes documentais: artigos e fontes bibliográficas diversas relacionadas com a avaliação das organizações escolares (cf. referências bibliográficas registadas nos relatórios anteriores), atas, relatórios, pautas, estatísticas, resultados, documentos estruturantes do Agrupamento, em particular o Projeto Educativo (enquanto esteve em vigor) e o Projeto de Intervenção do Diretor, que se completaram com questionários realizados ao pessoal docente, ao pessoal não docente, aos alunos e aos encarregados de educação (atento o domínio em tratamento, dado que no passado houve uma estratégia de análise que teve em conta a observação de um domínio por ano). Em suma, houve sempre o propósito de, respeitando a especificidade do AES, plasmada nos seus documentos estruturantes e na visão da sua comunidade educativa, e considerando os pressupostos legais que informam o paradigma de Escola contemporânea (como o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* concretizado nos Decretos-Lei nº54 e nº 55/2018, de 6 de julho), proceder à autoavaliação desta organização escolar com rigor, transparência e objetividade.

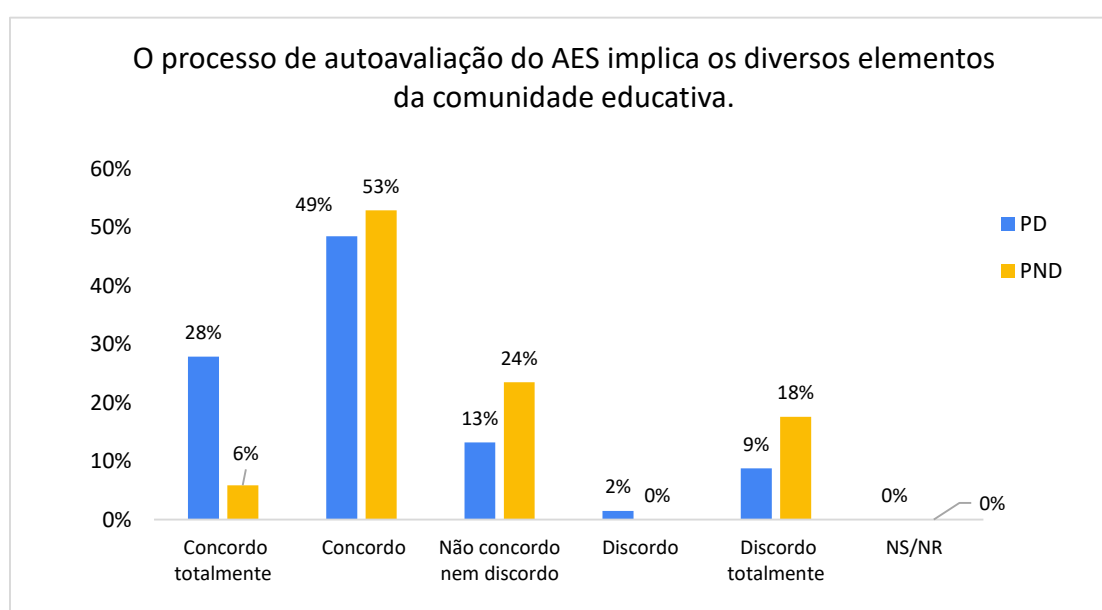
No presente ano, e mantendo o desígnio referido supra e profundamente explanado nos relatórios relativos aos anos transatos (*Módulo IV – Autoavaliação 2020/21; Relatório do Observatório de Qualidade 2021/22*), pretendemos tomar como referência

especificamente os pontos críticos fundamentais detetados no contexto dos diversos domínios, tendo sido construídos questionários e entrevistas, dirigidos aos vários setores da comunidade educativa, com vista a um tratamento mais eficaz, consistente, não obstante rigoroso, válido e objetivo dos aspetos apontados como devendo ser alvo de um olhar crítico e objeto de mudança. Recorremos ao uso, sempre que possível, de formulários *online*, nomeadamente na auscultação do pessoal docente, não docente e alunos, mantendo o formato de entrevista presencial às representantes da Associação de Pais (por nos parecer o mais adequado à necessidade de objetivar o seu envolvimento neste processo) e ao Sr. Diretor José Carlos Fernandes (em virtude da abrangência das questões colocadas e na ausência de documentos estruturantes aprovados e associados a um Plano de Melhoria formalizado).

Do tratamento dos resultados obtidos foram construídos gráficos que servirão para consubstanciar as observações apresentadas ao longo dos diversos campos que, neste relatório, nos pareceu fundamental abordar.

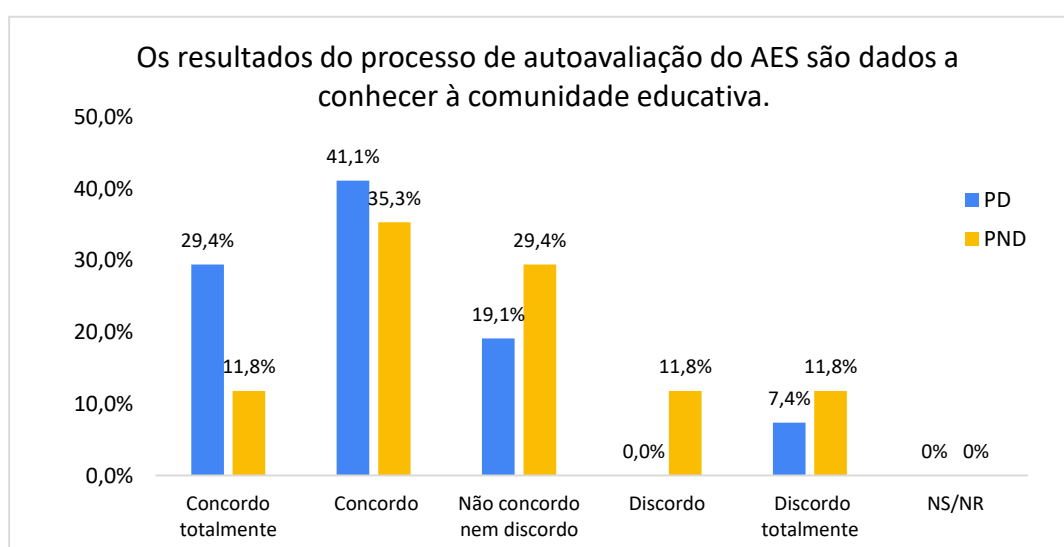
Consequentemente, quisemos aferir, novamente, a coerência da metodologia utilizada com o objetivo de envolver os diversos setores da comunidade educativa, no processo de autoavaliação do AES.

Gráfico 1- Processo de Autoavaliação do AES



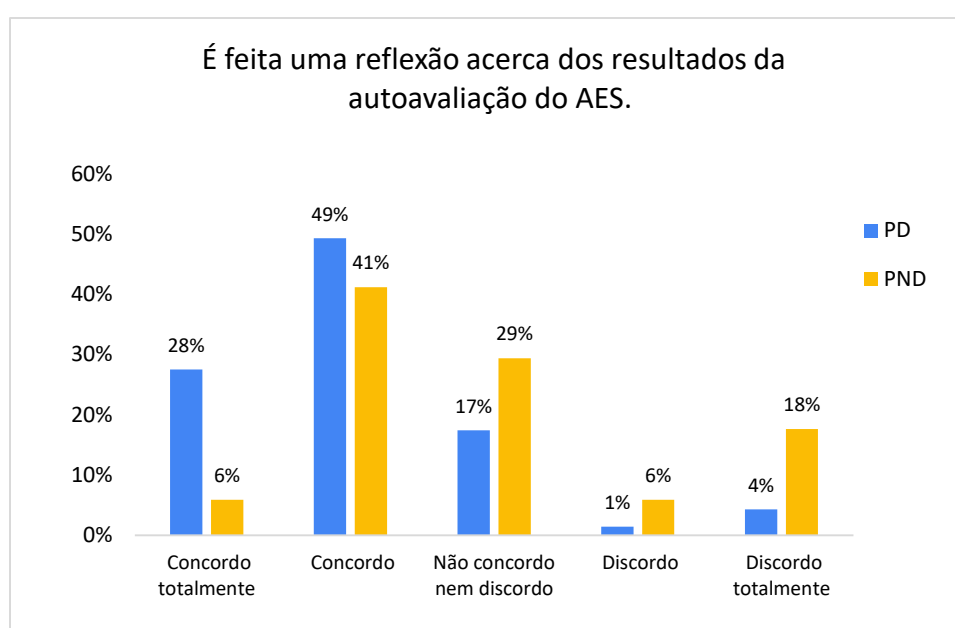
De acordo com as respostas obtidas pelos inquiridos, e conforme o gráfico 1 apresentado supra, registamos que a reunião realizada em setembro de 2022 com o pessoal não docente, no sentido de clarificar o propósito do trabalho desta equipa e do expectável envolvimento e colaboração destes profissionais, terá tido o resultado globalmente esperado, tendo diminuído a discrepância entre as respostas dos dois universos (PD/PND). Com efeito, embora a manifestação de concordância com o envolvimento no processo em apreço seja mais expressiva no universo PD, satisfaz-nos que 53% dos inquiridos PND manifestem concordância com a sua implicação no processo (recordemos que este campo, no ano transato, correspondia a uns parcos 38%). Da mesma forma, a redução para 18% no campo relativo à discordância total (de 28% no ano transato) revela, na nossa opinião, que a persistência numa aproximação direta às pessoas no respeitante à apresentação dos resultados e na clarificação dos propósitos desta equipa começa a revelar-se eficaz. Contudo, existe claramente um caminho a percorrer neste processo de clarificação/envolvimento dos diversos profissionais do AES naquilo que é a autoavaliação da Organização a que pertencem ou em que prestam diretamente o seu serviço. Paradoxalmente, e na sequência da observação do gráfico infra, quando questionados sobre a tomada de conhecimento (e não já sobre a implicação/participação no processo) a discrepância entre os dois universos volta a manifestar-se.

Gráfico 2- Conhecimento dos resultados do processo de autoavaliação do AES



Com efeito, apenas 47% dos inquiridos PND exprimem que os dados resultantes do processo de autoavaliação são dados a conhecer (11,8% concordam totalmente e 35,3% concordam) o que fica claramente aquém das expectativas e que, na nossa opinião, terá que ver com a ausência de momentos de reflexão formais acerca destas questões, facto já anteriormente apontado como uma fragilidade, por esta equipa, e que os dados, sobretudo no que diz respeito ao universo do PND, vêm confirmar. Efetivamente, registamos, e conforme se observa no gráfico seguinte, que 18% destes profissionais assinalam discordar totalmente da existência de reflexão sobre os resultados da autoavaliação do AES.

Gráfico 3 - Reflexão acerca dos resultados de autoavaliação do AES



Saliente-se que a perspetiva do Diretor do AES confirma os itens em análise, reiterando o envolvimento de “todos os intervenientes da comunidade educativa”, destacando que o processo de autoavaliação, tal como tem sido implementado, “traduz, de forma abrangente, o pulsar do agrupamento” (cf. questão nº 1 da *Entrevista ao Diretor do AES*, em anexo).

Ainda, no sentido dos aspetos anteriormente destacados, particularmente no que respeita à promoção da comunicação e reflexão dos dados decorrentes da

autoavaliação do AES na e com a comunidade, é, também, reconhecido pelo órgão de gestão que a promoção da reflexão foi insuficiente, devendo, futuramente, ser concedida mais relevância à ação em causa, sobretudo no que concerne ao envolvimento dos alunos/Associação de Estudantes “incentivando-os a pronunciarem-se sobre os relatórios, bem como a proporem estratégias e atividades (...) O incentivo à participação cívica ativa dos alunos é, pois, uma estratégia que urge estimular, nomeadamente através de uma consulta mais amíúde dos delegados de turma.” (cf. questão nº 2 da Entrevista ao Diretor do AES, em anexo).

Relativamente à auscultação realizada às representantes da Associação de Pais do AES, foi confirmada a participação desta estrutura no processo de autoavaliação do Agrupamento, através da realização de uma entrevista presencial e através da apresentação do Relatório final ao Conselho Geral, órgão em que têm assento (cf. resposta à questão nº 8 da *Entrevista às representantes da Associação de Pais do AES*, em anexo).

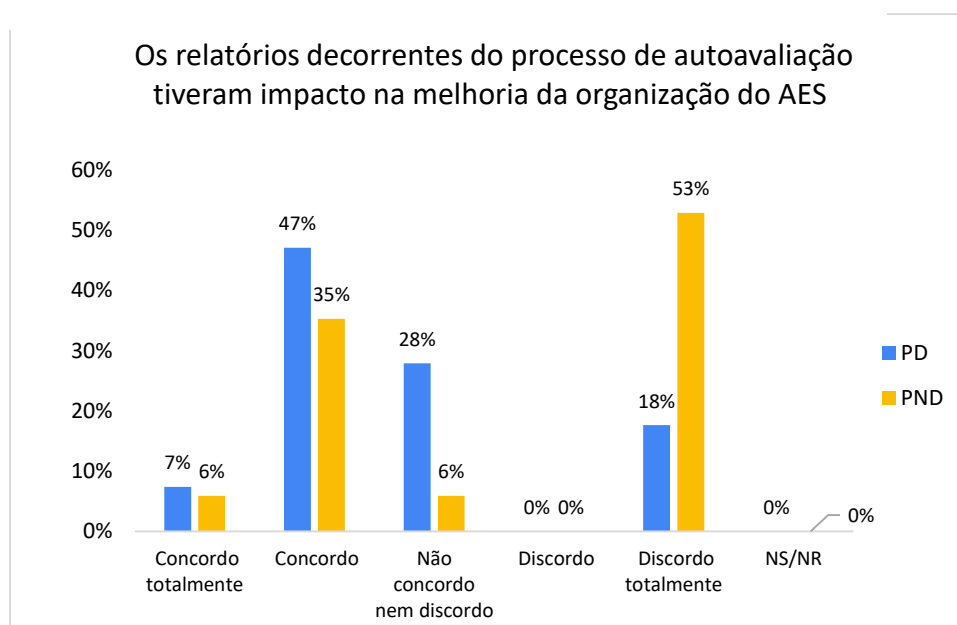
2.2. Consistência e impacto do processo de autoavaliação

Como referimos no ponto anterior, a importância do processo de autoavaliação e a forma como este se constitui como um instrumento importante na construção de mudança e no garante de qualidade das Escolas é inquestionável e unanimemente aceite. Pretendemos, nesta sequência e ainda, observar o grau de consistência do mesmo e a sua adequação ao contexto, bem como o seu impacto. Caberá, neste momento, reforçar que, desde a primeira hora, o funcionamento do OQ do AES esteve alinhado com a especificidade desta organização escolar, com a visão estratégica do seu Diretor e, necessariamente, com os documentos estruturantes que refletem o carácter próprio do AES e assumem a existência da estrutura/equipa *Observatório de Qualidade*. De facto, é, desde logo, o próprio Diretor que avalia, conforme se depreende das suas palavras citadas no ponto anterior, a adequação do OQ ao contexto, no entanto, pareceu-nos importante verificar, no presente, como se posiciona a comunidade

educativa relativamente à forma como os aspetos colocados em evidência pelos relatórios do OQ são tomados como pontos de partida para efetivas mudanças.

De acordo com os questionários endereçados ao pessoal docente e não docente, verifica-se, conforme o gráfico infra, que existe uma discrepância significativa relativamente às respostas colhidas nos dois universos. Com efeito, são avassaladores os 53 pontos percentuais registados no campo “discordo totalmente” pelo PND, no que se refere ao impacto dos relatórios do OQ na melhoria da organização do AES (é de notar que existem 18% no mesmo campo, no atinente ao PD, pouco expressivos, portanto, se comparados com os dados relativos ao outro universo).

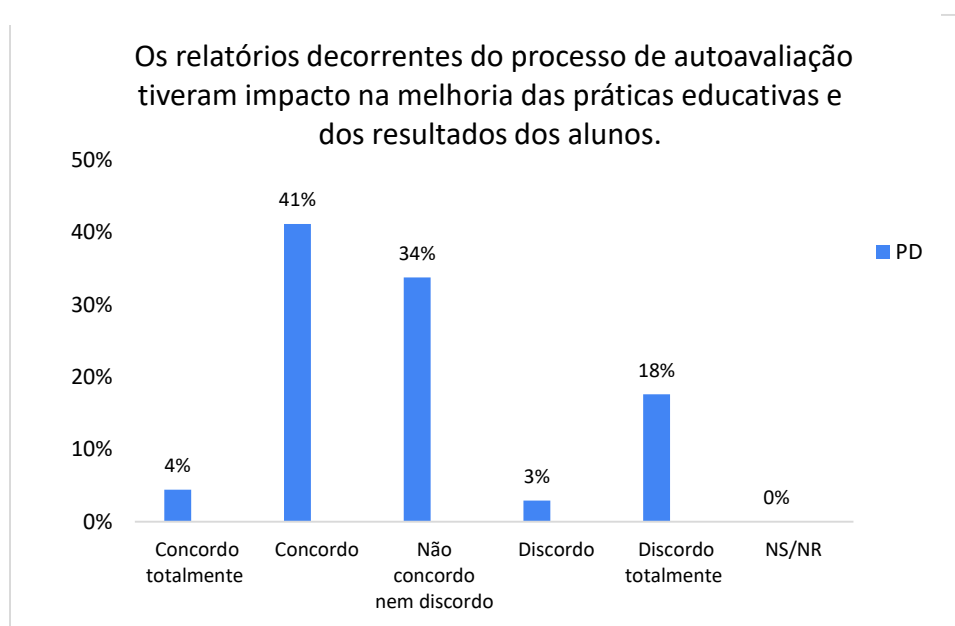
Gráfico 4 - Impacto dos relatórios de autoavaliação



Confrontando os dados em análise com a questão colocada ao Diretor do AES acerca das evidências da autoavaliação na melhoria organizacional de Escola, emerge claro que as mesmas se centram em aspetos diretamente ligados ao universo do pessoal docente e só lateralmente ao pessoal não docente (cf. alínea a) da questão nº 5 da *Entrevista ao Diretor do AES*, em anexo), facto que merece uma reflexão, não obstante a consciência de as ações deverem confluir, em primeiro lugar, para assegurar a excelência da prestação do serviço educativo que tem, obviamente, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no seu epicentro. Neste contexto, e tendo sido auscultados os docentes relativamente às melhorias decorrentes da autoavaliação nas práticas

educativas e nos resultados dos alunos, é de notar que a relação entre o trabalho desta equipa e o seu impacto não se configura clara ou eficaz para a generalidade dos inquiridos. Efetivamente, no gráfico número 5, regista-se que mais de 50% dos docentes não estabelecem uma relação entre a autoavaliação do AES e a melhoria das suas práticas e, conseqüentemente, dos resultados. De notar que a percentagem expressiva (34%) concentrada no campo do não compromisso (“Não concordo nem discordo”) poderá decorrer de alguma mudança no corpo docente, existindo um número de professores a quem não foi possível um acompanhamento do processo de mudança que poderá ter sido efetuado, dada a sua recente entrada nesta organização escolar.

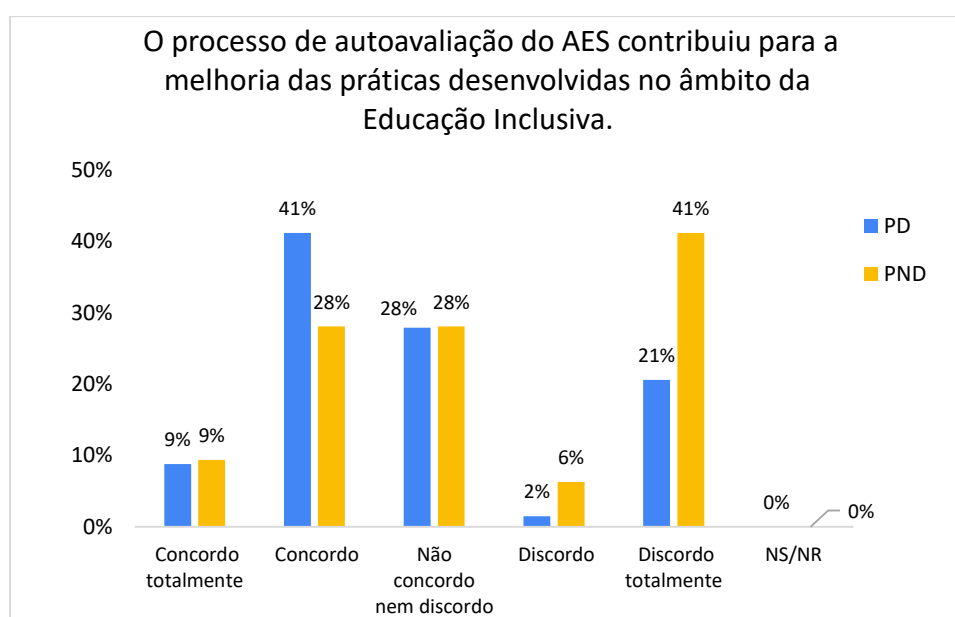
Gráfico 5-Impacto na melhoria das práticas educativas



Não obstante o exposto, será de destacar o elenco significativo de ações/iniciativas indicadas pelo órgão de gestão como evidências da autoavaliação na melhoria verificada no processo de ensino-aprendizagem, e que passam por medidas de reforço do trabalho colaborativo e também pela adesão a Programas específicos direcionados para o estímulo à efetivação de uma aprendizagem centrada no aluno (cf. alínea c) da questão nº 5 da *Entrevista ao Diretor do AES*, em anexo).

Ainda neste âmbito, pareceu-nos fundamental observar com uma atenção particular as questões atinentes ao impacto da autoavaliação na melhoria das práticas desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva. Relativamente a este contexto, será de efetuar uma reflexão significativa sobre as respostas obtidas (conforme o que se observa no gráfico número 6), visto que, particularmente no universo do PND, os dados se afiguram problemáticos: 41% dos inquiridos discordam totalmente da existência de tais contributos.

Gráfico 6 - Impacto na melhoria das práticas no âmbito da educação inclusiva.



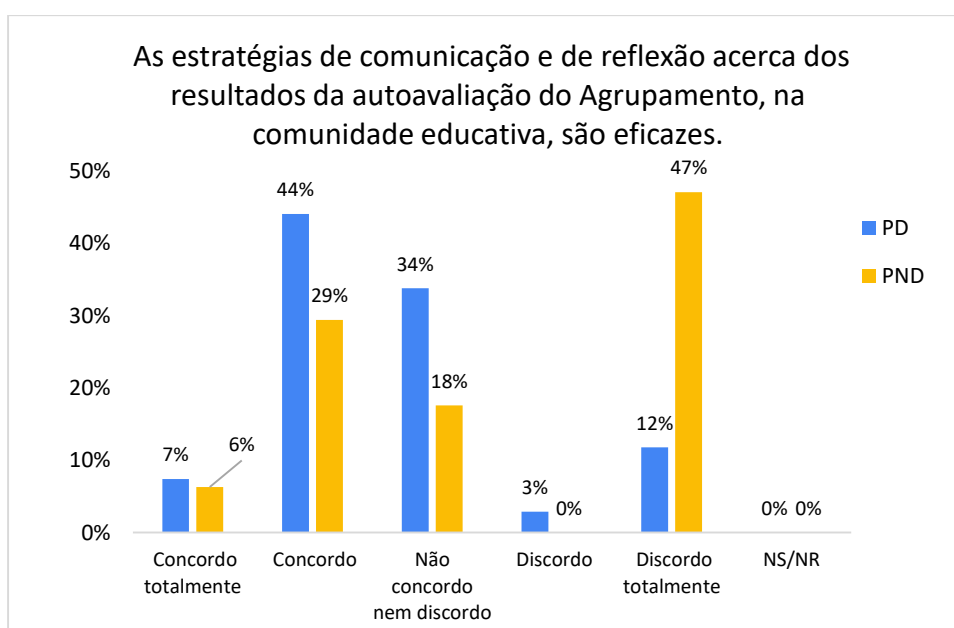
No contexto em referência, no entanto, é feita, pelo Diretor, uma enumeração de pertinentes evidências da melhoria da educação inclusiva em articulação com o processo de autoavaliação do AES (cf. alínea d) da questão nº 5 da *Entrevista ao Diretor do AES*, em anexo), sobretudo no que respeita à afetação de recursos e ao funcionamento das estruturas de suporte.

Tendo sido auscultada a EMAIE (sendo, contudo, desenvolvidos os aspetos relativos ao âmbito da sua ação mais adiante, neste relatório) será de destacar, desde já, que na opinião desta equipa “O principal constrangimento (...) é a resistência que persiste ao ‘trabalho colaborativo’ entre docentes, assistentes operacionais e encarregados de educação, bem como a falta de motivação de alguns docentes para mudar práticas

enraizadas.”. Em suma, parece existir necessidade de destacar de forma clara e veemente, desde logo em sede de autoavaliação, as questões relativas à Educação Inclusiva, cuja melhoria se prende com uma mudança de atuação e articulação naquilo e daquilo que será a intervenção concertada e necessária dos vários intervenientes (ação e mobilização).

Para terminar o campo deste relatório relativo à autoavaliação (agilização e impacto na melhoria do funcionamento em geral do AES), importa reiterar que urgirá garantir uma maior eficácia deste processo e, a montante, uma reflexão mais profunda e orientada para que a perceção dos seus efeitos e da pertinente concretização de mudanças seja relevante para a generalidade dos setores que constituem a comunidade educativa e cuja visão, de forma global, se espelha no seguinte gráfico que sintetiza o indiscutível desconforto (que tem permanecido no tempo, saliente-se) registado, sobretudo, no universo PND e que se prende com alguns problemas a aprofundar no campo em que serão abordados aspetos atinentes à liderança e gestão, nomeadamente no que se refere à mobilização da comunidade educativa e às estratégias de comunicação interna e externa.

Gráfico 7 - Mobilização da comunidade educativa na reflexão dos resultados da autoavaliação



3. RESULTADOS

Neste ponto, faz-se uma análise dos resultados do AES tendo por base as entrevistas feitas ao diretor, associação de pais/encarregados de educação, EMAEI e ao Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento, mas também os inquéritos aplicados ao pessoal docente e aos alunos. Foram ainda analisados dados relativos ao Centro Qualifica do AES, alunos com apoio da Ação Social Escolar e Ensino Profissional. São tratadas as vertentes resultados académicos e resultados sociais. As questões em análise pretendem permitir uma reflexão a alguns dos desafios que o mundo atual coloca à escola tendo em conta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e outros documentos legais e curriculares em vigor, bem como as orientações emanadas pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) para o acompanhamento às escolas.

3.1. Resultados Académicos

3.1.1- Resultados de educação e formação de adultos

De acordo com a base de dados SIGO, com o intervalo de tempo de janeiro de 2019 até 31 de outubro de 2022, foram inscritos 49 adultos em Estado Escolar e 118 em Estado Profissional. Destes, 38 foram certificados, correspondendo a 23%.

Verificamos que, sendo os processos em Estado Profissional muitos superiores aos que correspondem ao Estado Escolar, na área de abrangência do nosso Centro Qualifica, haverá maior necessidade de aumentar os níveis de qualificação e melhorar a empregabilidade dos ativos, dotando-os de competências ajustadas às necessidades do mercado de trabalho, bem como adequar a oferta formativa às necessidades do mesmo. A correção do atraso estrutural em matéria de escolarização e a redução do analfabetismo ainda necessitam de algum cuidado, mas menos significativo.

3.1.2 - Resultados para a equidade, inclusão e excelência

De acordo com vários estudos (PISA, por exemplo), o contexto socioeconómico do aluno tem impacto no seu desempenho académico. Verifica-se que alunos provenientes de condições socioeconómicas mais desfavorecidas tendem a apresentar resultados escolares mais baixos. Quando falamos de equidade na educação, e adotando a perspetiva da OCDE, consideramos que esta significa que os resultados dos alunos são apenas determinados pelas capacidades e pelo esforço dos alunos e não por fatores não controláveis pelo mesmo, como o seu contexto socioeconómico, a sua etnia ou género.

No AES, no ano letivo 2021/2022, dos 77 alunos inscritos no 12º ano de escolaridade, 38 usufruíram de Ação Social Escolar. Destes, 9 não se candidataram ao ensino superior e 3 não concluíram o ensino secundário. Os restantes (68,4%) entraram e estão a frequentar o ensino superior. Não foi possível averiguar a razão pela qual alguns alunos não se candidataram ao ensino superior, mas podemos verificar que a percentagem de sucesso entre os alunos que usufruem de apoio é elevada pelo que o AES pode definir-se como uma escola equitativa, uma vez que são dadas oportunidades a todos os alunos para desenvolverem o seu potencial de aprendizagem, dependendo o sucesso apenas do esforço e capacidade de cada aluno.

Uma escola inclusiva deve proceder à implementação de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam à diversidade dos alunos com e sem necessidades específicas. A maioria dos docentes reconhece que o DL 54 (em conjunto com os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o PASEO) se constitui como suporte à implementação de mudanças do processo educativo.

Citando Maria Deolinda Oliveira, em Revista Portuguesa de Pedagogia, “Considera-se que uma escola para todos pressupõe uma exigência, uma caminhada na sua reorganização, na mudança de atitudes e práticas, para que seja, efetivamente, uma ‘Escola de Todos’, onde todos desenvolvam sentimentos de respeito, tolerância, amizade, valorização da diferença e cooperação. Partindo do pressuposto que todos os alunos estão na escola para ‘aprender’, cabe à mesma adaptar-se a cada situação em

particular procedendo a mudanças organizacionais, funcionais e no processo de ensino e aprendizagem”.

Analisando os inquéritos aplicados a pessoal docente e a entrevista aos elementos da EMAEI, verifica-se, no AES, um reconhecimento de que a colaboração entre docentes e o desenvolvimento de uma cultura de solidariedade, cooperação e respeito entre os alunos (Cidadania e Desenvolvimento), por forma a conseguir implementar estratégias que conduzam a uma escola com ambiente inclusivo e “Amigo da Aprendizagem”, são fundamentais.

Tendo em conta que cada aluno e cada momento de aprendizagem são únicos e que não existem receitas ou fórmulas, verifica-se uma elevada percentagem de docentes que admite dificuldade em trabalhar com alunos com necessidades específicas. Assim, seria importante a promoção de partilha e reflexão sobre estratégias a implementar em sala de aula por forma a conseguir uma escola cada vez mais inclusiva.

No pré-escolar a Intervenção com as crianças com necessidades de medidas de apoio é assegurada pelas educadoras do regular e pelas docentes do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Esta intervenção pedagógica do SNIPI foi realizada no contexto natural das crianças, de forma a facilitar a estruturação individual e os conteúdos abordados, estando sempre presente o envolvimento dos grupos de crianças, das educadoras titulares de grupo e das famílias, tendo como objetivo ajudar a colmatar dificuldades e promover o sucesso educativo. Sempre que foi possível, colaboraram também nos projetos e atividades realizadas no âmbito dos Planos Anuais de Atividades das Instituições. Em geral, as medidas surtiram discretos efeitos. Houve evolução ao nível da autonomia. Este apoio e acompanhamento do SNIPI foi considerado positivo e contribuiu para a evolução das crianças e para a boa inclusão. No entanto, devia ser mais consistente, com maior permanência das educadoras nas turmas. O apoio chega a ser de apenas uma hora semanal ou quinzenal, com várias educadoras a irem ao mesmo estabelecimento. O acompanhamento que é realizado no domicílio e com as famílias nem sempre está em concordância com o funcionamento

dos Jardins de Infância. Deveriam existir mais técnicos /as e terapeutas, em colaboração.

No primeiro ciclo, 2,2% dos alunos estavam contemplados com Medidas Universais, Seletivas e Adicionais e todos obtiveram sucesso escolar. Estes alunos cumprem pelo menos 60% do seu tempo curricular na sala de aula. Nos restantes 40%, essa presença na sala de aula varia consoante as problemáticas. De referir que 8,4% dos alunos estavam contemplados com Medidas Universais e Seletivas, tendo 2 deles (5,7%) obtido Insuficiente a Português e Matemática, pelo que ficaram retidos no 2º ano. 12 dos alunos com Medidas Seletivas e Universais (34,3%) obtiveram insuficiente ou a português ou a Matemática. Estes alunos cumprem todo o seu tempo curricular na sala de aula, usufruindo de mais ou menos 120 minutos semanais de apoio do Professor de Educação Especial. O maior constrangimento é a falta de autonomia da maioria destes alunos e a falta de recursos humanos para um acompanhamento mais efetivo de cada um deles.

Quando se pretende medir a “Excelência”, impõe-se, em primeiro lugar, explicitar os parâmetros da sua definição. No dicionário, a excelência é definida como “Grau superior de bondade, de perfeição”.

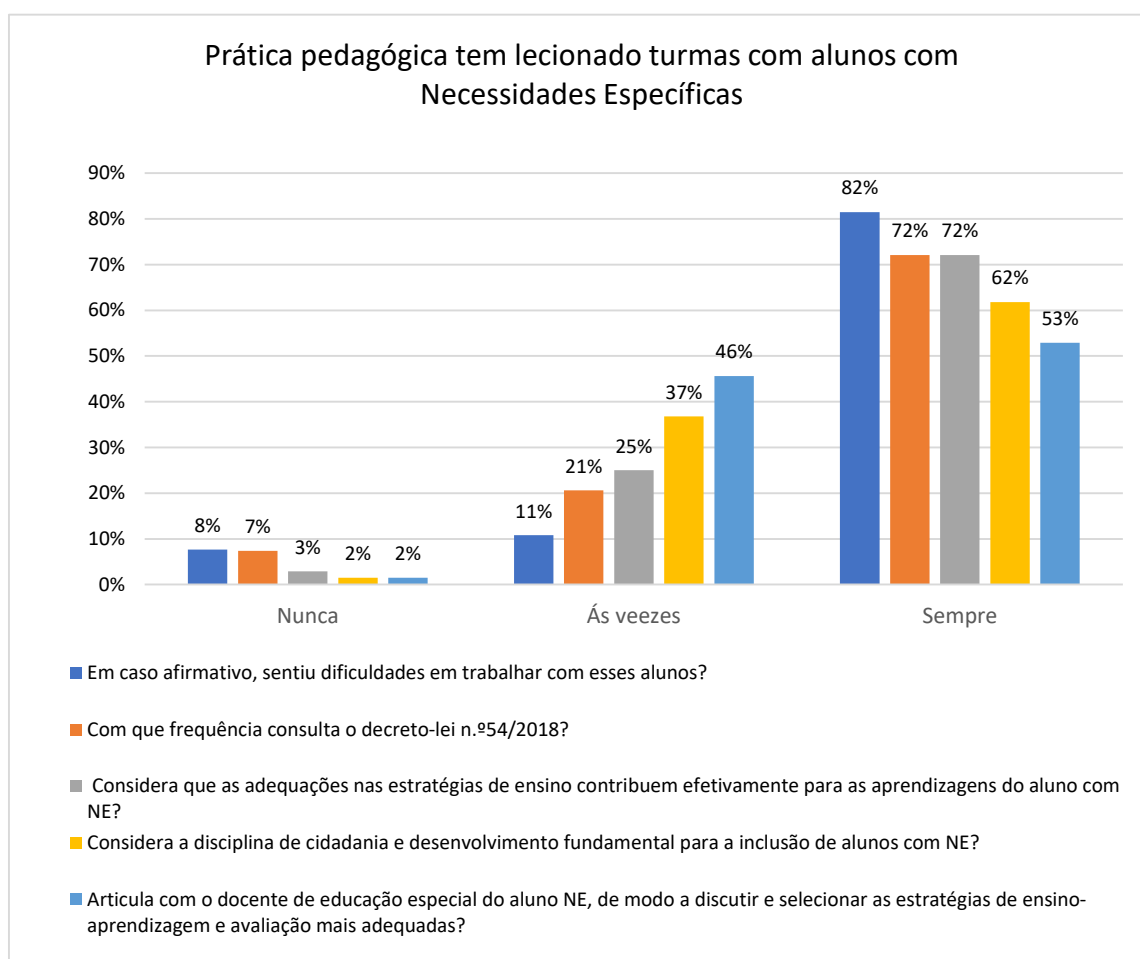
No AES e no que se refere a resultados académicos (equidade e inclusão), existe uma preocupação com a aplicação de medidas que visem melhorias nas áreas anteriormente referidas. Tendo por base a entrevista feita ao diretor do AES, podemos destacar a preocupação em dar respostas céleres às necessidades dos alunos pondo em prática um número significativo de medidas das quais apresentamos apenas alguns exemplos que ilustram a preocupação existente em atingir a “Excelência” no sentido de disponibilizar aprendizagens de qualidade para todos, proporcionando, também, a todos, um percurso escolar de sucesso:

- promover o trabalho colaborativo entre docentes através da implementação de uma hora comum nos horários para uma reunião semanal;
- Papel desempenhado pela EMAEI na articulação entre os docentes dos vários níveis de ensino, nomeadamente entre o pré-escolar/SNIPI e o primeiro ciclo;

- existência de ação concertada da EMAEI com as estruturas nomeadamente Projeto Bússola, CPCJ e Segurança Social;
- disponibilização de um número elevado de horas e de recursos humanos para apoios individualizados a alunos;
- Sensibilização para um maior envolvimento dos encarregados de educação no processo formativo dos seus educandos.

Este último ponto não é corroborado pela Associação de Pais e Encarregados de Educação: “Na nossa ótica, esta questão corresponde a outra fragilidade do AES. Dever-se-ia prever uma maior participação dos pais e encarregados de educação, estabelecer formas de concretizar uma relação de maior proximidade entre estes e a Escola. “. Este será certamente um aspeto a melhorar.

Gráfico 8 -Prática pedagógica com alunos com necessidades específicas.



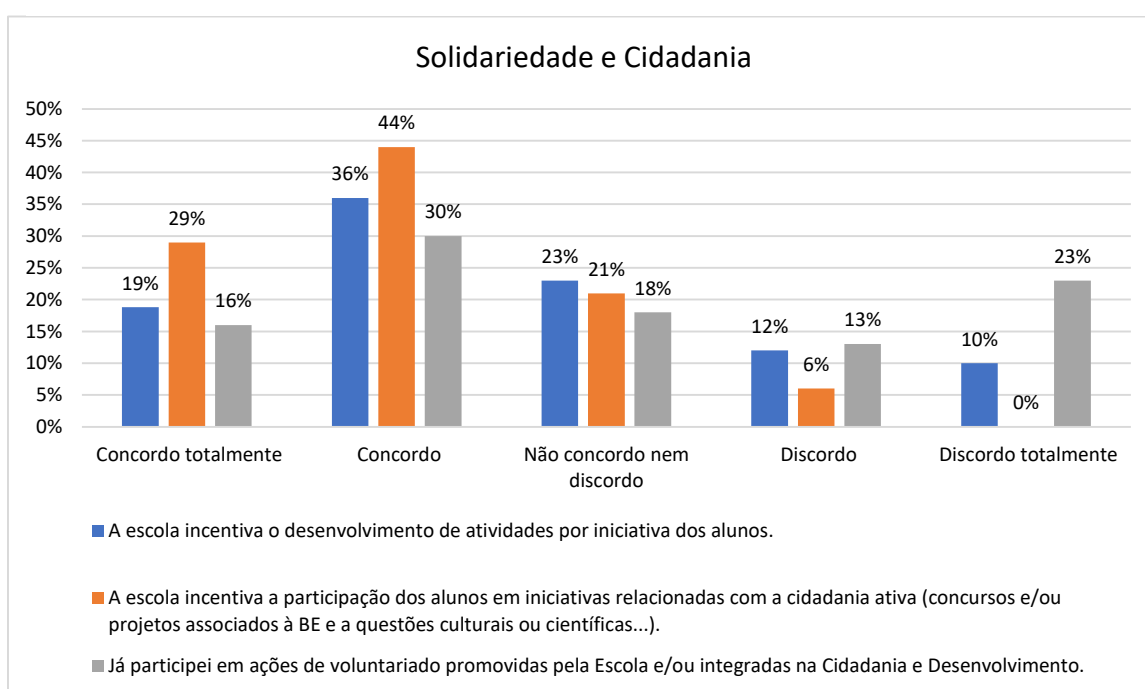
3.2. Resultados Sociais

3.2.1- Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades

De acordo com vários autores, a participação ativa dos alunos na escola pode associar-se ao sucesso escolar dos mesmos. É ainda um fator que conduz a uma cidadania responsável que aqueles alunos serão capazes de agilizar noutros contextos da sua vida. Vários estudos apontam a ausência do sentimento de pertença em relação à escola como um fator que se manifesta frequentemente em indisciplina e violência. Por isso é fundamental criar condições para os alunos sentirem a escola como sua. Os discentes devem, desde cedo, entender a importância das suas escolhas e conseqüente sentido de responsabilidade.

Analisando este contexto no AES (gráfico 9), verificamos que, quando questionados sobre o facto de a escola incentivar o desenvolvimento de atividades por iniciativa dos alunos, 55% concordam que tal se verifica. 73% dos discentes inquiridos consideram que a escola incentiva a participação dos alunos em atividades de cidadania ativa.

Gráfico 9- Solidariedade e Cidadania



A participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, para além de estar prevista nos normativos legais, revela-se da maior importância. Não se pretende que os pais/encarregados de educação substituam os professores, mas estabelecer comunicação entre família e escola por forma aos alunos poderem vivenciar uma sintonia/coerência em ambos os contextos.

Da entrevista feita à Associação de Pais/Encarregados de Educação, registamos que estes não se sentem incluídos na vida da escola. Outro aspeto apontado pela associação de pais é o facto de, na sua opinião, não existirem procedimentos concertados entre os diretores de turma, principalmente entre os diferentes ciclos de ensino. Consideram ainda que, na maioria das vezes, apenas são chamados à escola para serem inteirados dos aspetos negativos relacionados com os alunos (cf. *Entrevista às representantes da Associação de Pais do AES*, em anexo).

3.2.2- Cumprimento das regras e disciplina

Considerando que o cumprimento de regras e a disciplina são fatores que se refletem, necessariamente, nos resultados escolares, foram incluídas questões atinentes a estes aspetos nos inquéritos aplicados. Feita uma análise aos dados recolhidos, podemos concluir que é globalmente reconhecida a relação entre o comportamento dos alunos e os resultados da sua avaliação, no entanto, apenas 33,5 % dos alunos consideram que as normas/regras de funcionamento da escola são geralmente cumpridas por estes.

3.2.3- Solidariedade e Cidadania

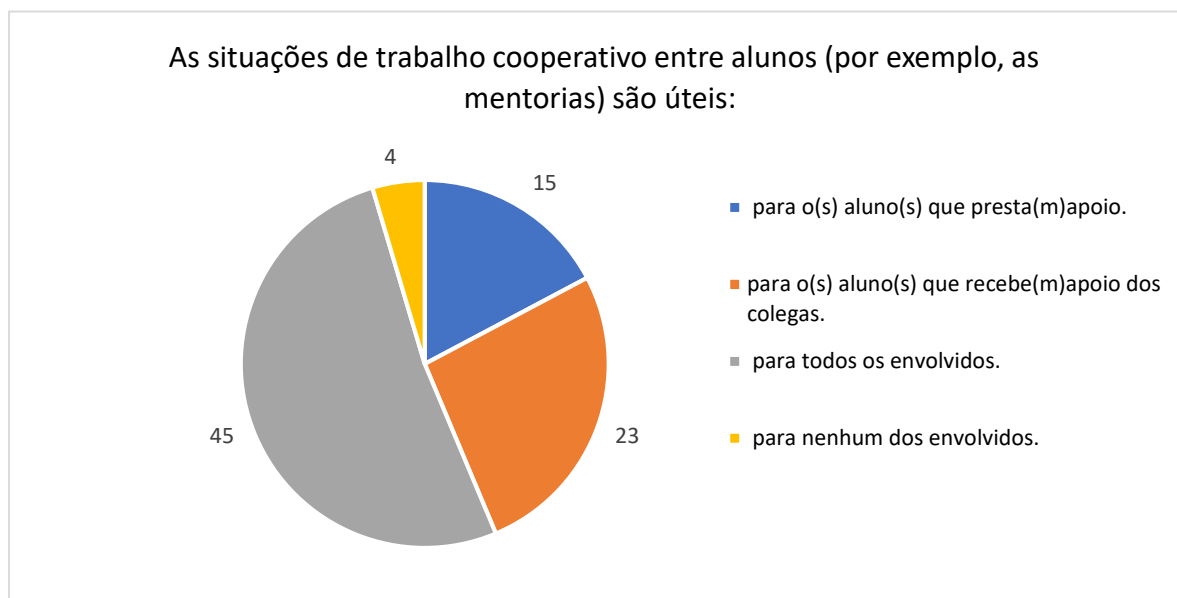
Analisando a entrevista feita ao Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento do AES, podemos constatar que existe um reconhecimento por parte dos alunos da importância que a participação nos diferentes projetos desenvolvidos revela, constituindo uma mais-valia na sua formação/desenvolvimento integral. Cerca de 50% dos alunos inquiridos consideram ter participado em ações de voluntariado promovidas pela escola e pelos projetos de Cidadania e Desenvolvimento. A maioria dos alunos sente-se envolvida em atividades e projetos de cidadania ativa (gráfico 9).

Ainda a este respeito, na opinião do Coordenador respetivo, a maior dificuldade encontrada prende-se com o facto de a Cidadania e Desenvolvimento ainda ser vista por alguns docentes como um acréscimo de trabalho, uma distração às aprendizagens curriculares que os alunos devem fazer. Tal facto conduz a uma relutância ao envolvimento de docentes, alunos e disciplinas em projetos de cidadania, algo mais evidente no ensino secundário regular e profissional.

Os encarregados de educação consideram que a estratégia de escola para a Cidadania e Desenvolvimento está pouco divulgada aos pais/encarregados de educação e o envolvimento dos mesmos no desenvolvimento dos projetos é pouco significativo, ficando muito aquém do desejável.

No que respeita ao trabalho cooperativo entre alunos (gráfico 10) verificamos que uma grande parte dos discentes considera que este tipo de trabalho é vantajoso para todos os envolvidos (os que prestam apoio e os que o recebem).

Gráfico 10 - Trabalho cooperativo entre alunos



3.2.4 – Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

No que respeita aos alunos que concluíram o ensino secundário nos Cursos Científico Humanísticos, apenas podemos constatar que, nos últimos anos, uma grande percentagem (>80%) ingressou no ensino superior.

No que respeita aos alunos que frequentam os cursos profissionais (Tabela 1), verificamos que um número significativo opta por ingressar no ensino superior. Para aqueles que pretendem ingressar no mercado de trabalho, a taxa de desemprego é nula para o Curso de Técnico de Eletrotecnia.

Tabela 1 - Percurso alunos (cursos profissionais)

Curso Profissional	Ensino Superior	Empregados	Desempregados
Técnico de Eletrotecnia	6	2	-
Técnico de Multimédia	3	5	3

No que concerne à vida pós-escolar dos alunos que beneficiam de medidas adicionais, auscultámos a EMAIE relativamente a este aspeto, nomeadamente para aferir a forma como se tem processado a inserção dos alunos com PIT e, mais ainda, a equipa procurou saber como se monitoriza o percurso destes discentes finda a sua passagem pelo AES. Assim, é de salientar a efetivação de protocolos para formalizar as experiências em contexto de trabalho em referência (PIT). A Equipa Multidisciplinar, na entrevista em anexo (cf. questão 4), destaca ainda que “Estes alunos, sempre que possível, devem passar por várias experiências a fim de adquirirem as competências necessárias à formação profissional e desta forma verem facilitada a sua transição para a vida pós-escolar. Têm sido também integrados alunos na APPACDM da Sertã, através do protocolo cooperativo com o CRI, instituição onde desenvolvem, apenas, atividades ocupacionais e não laborais.

Finda a escolaridade obrigatória, e para fazer a transição para a formação profissional, realiza-se uma reunião entre os elementos responsáveis, na escola, pelo desenvolvimento dos PIT dos alunos integrados em experiências em contexto laboral, os pais, o aluno e elementos da CERCICAPER de Castanheira de Pera, entidade credenciada para a realização da Formação Profissional, que fazem a transição dos alunos para o Centro de Emprego. Este estágio tem a duração de dois anos e contempla uma remuneração simbólica. A partir desta fase, o conhecimento que temos do percurso destes jovens é apenas informal. Contudo, é importante referir que no nosso agrupamento, desde 2018, um aluno ficou a trabalhar na empresa onde iniciou o PIT. Relativamente aos alunos que desenvolvem atividades ocupacionais na Instituição APPACDM da Sertã, importa mencionar que os mesmos não fazem nenhum estágio. Quatro destes alunos foram integrados nas instituições onde realizaram os seus PIT.”. Face ao exposto, emerge que o AES procura que a frequência da escolaridade obrigatória configure uma formação de qualidade com o objetivo de assegurar uma integração adequada na vida ativa aos alunos que beneficiaram de PEI e, consequentemente, de PIT, atento o cumprimento dos normativos legais e o respeito pelas especificidades dos discentes e das famílias. Será de ponderar um dispositivo formal que registe o seu percurso após a saída do AES.

4. PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO

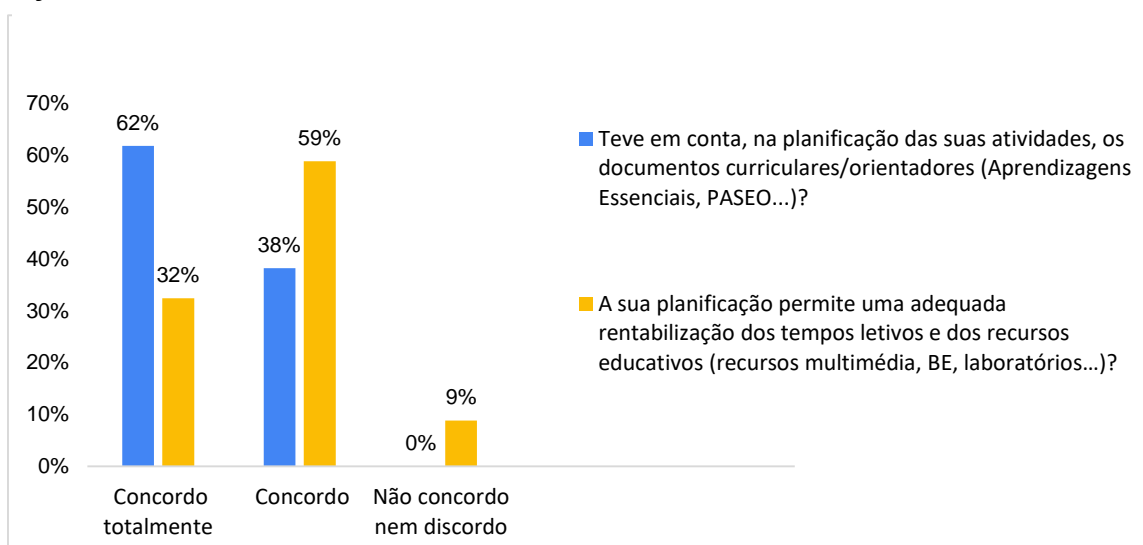
Neste ponto, faz-se uma análise da prestação de serviço educativo no AES tendo em conta as respostas dos inquéritos aplicados ao pessoal docente (PD), aos alunos e a entrevista às representantes da Associação de Pais, à EMAIE e ao Diretor do AES. São tratadas as vertentes práticas de ensino bem como a monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens. As questões colocadas pressupõem permitir uma reflexão sobre as atuais políticas educativas que se focam na avaliação para as aprendizagens, a necessidade de adaptação das práticas letivas a uma nova realidade civilizacional e articular o processo de avaliação com os objetivos da educação inclusiva (Dec. Lei n.º 54/2018).

4.1. Práticas de Ensino/Aprendizagem/Avaliação

A melhoria da prestação do serviço educativo passa, largamente, pelo aprimoramento progressivo das práticas de ensino. Tudo o que é feito numa organização escolar como o AES terá como objetivo fundamental garantir o desenvolvimento integral dos alunos, dando cumprimento e respeitando os princípios subjacentes ao PASEO, assim como assegurando o desenvolvimento das capacidades e competências que neste documento estão plasmadas. Neste sentido, e no respeito por um processo de ensino, aprendizagem e avaliação inscrito num paradigma de matriz humanista, alinhado com o pressuposto de colocar o aluno no centro de todas as ações, garantindo-lhe uma preparação consentânea com um mundo em constante devir, é fundamental verificar até que ponto se percebe que as práticas, fundamentalmente as escolhas ao nível das opções pedagógico-didáticas e dos recursos educativos, são agilizadas nessa conformidade. Consequentemente, questionámos o pessoal docente acerca das práticas e recursos selecionados no momento em que as planificações são traçadas, atento o exposto. Assim, face à questão relativa ao alinhamento da planificação das atividades com os documentos de referência, particularmente com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*, verificamos que todos os docentes manifestam concordância com a observação desses referenciais,

salientando-se que a esmagadora maioria (62%) concorda totalmente com a assunção dessa atitude. Relativamente à articulação da planificação com o desígnio de rentabilizar recursos, comumente aceites como sendo propiciadores do envolvimento do aluno na sua aprendizagem, há uma ligeira oscilação, verificando-se 59% das respostas no campo da concordância (total para apenas 32%), situando-se 9% das respostas na zona de não compromisso, como se observa no gráfico 11.

Gráfico 11 - Alinhamento da planificação das atividades com os documentos de referência

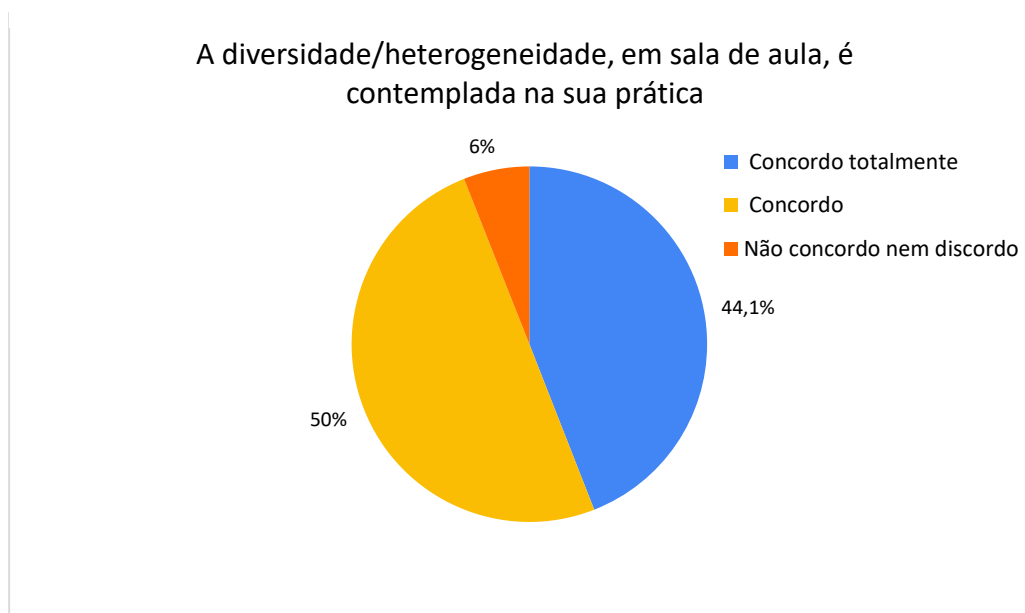


Saliente-se que, na opinião do Diretor do AES, nem sempre os recursos de que os profissionais docentes dispõem favorecem a rentabilização dos tempos letivos em linha com o desígnio de promover um processo de ensino, aprendizagem e avaliação centrado no aluno. Com efeito, segundo o líder desta organização (cf. questão 6 da *Entrevista ao Diretor do AES*, em anexo), as “novas tecnologias com alguma frequência são insuficientes ou estão indisponíveis devido a falhas técnicas cuja intervenção nem sempre ocorre com a brevidade desejável. A nível experimental, nomeadamente na área das ciências, na EBPALF, e na área da eletricidade, na escola Secundária, os laboratórios não reúnem as condições desejáveis. Na Escola Secundária as obras têm condicionado a utilização de algum equipamento, nomeadamente, na área das ciências e nas turmas de multimédia.”. O constrangimento apontado pelo Diretor tem, desta forma, condicionado as práticas, inviabilizando o incremento de atividades mais inovadoras

(com recurso a RED, por exemplo), não favorecendo que os profissionais rentabilizem a formação em Capacitação Digital que, na sua maioria, realizaram. De facto, as representantes da Associação de Pais salientaram não ter perceção de uma efetiva mudança das práticas, persistindo, na sua opinião, opções pedagógico-didáticas mais conservadoras (cf. resposta à questão número 2 da *Entrevista às representantes da Associação de Pais*, em anexo).

Ainda no âmbito da aferição da qualidade das práticas, foi objetivo desta equipa, pela sua evidente pertinência, averiguar as questões relativas à promoção da equidade e inclusão. Neste sentido, atendendo à diversidade crescente dos alunos que frequentam o AES, não só pelas questões atinentes aos seus perfis de aprendizagem e necessidades mais ou menos prementes de mobilização de medidas de apoio à aprendizagem, mas também pelas suas origens, inquirimos o pessoal docente acerca da forma como encara a heterogeneidade em sala de aula (atenta a diferenciação que tal diversidade implica). É de salientar que a generalidade dos docentes inquiridos considera salvaguardar e atender a esta questão, conforme se pode observar no seguinte gráfico:

Gráfico 12 - A prática letiva contempla a diversidade



De acordo com a EMAIE (cf. resposta à questão 7 da entrevista dirigida aos elementos desta Equipa Multidisciplinar), existe “um esforço evidente para pôr em prática uma

verdadeira educação inclusiva - praticamente todas as semanas foram analisadas situações de alunos (quer ao nível das aprendizagens, do comportamento e da integração social) pela Equipa Multidisciplinar. Verifica-se que os professores titulares de turma e os diretores de turma estão mais atentos às ‘características’ individuais de cada aluno. Mas também verificámos que estamos todos muito preocupados em cumprir o programa da disciplina e que existem inúmeras reuniões, mas não com o propósito de organizar/planificar o currículo para desenvolver projetos e/ou atividades que mobilizem as aprendizagens essenciais de cada disciplina e as competências do Perfil do Aluno. Acreditamos que a **maioria** dos professores, neste momento, faz o melhor que sabe e tenta dar a resposta/estratégia que considera mais adequada para garantir a inclusão, tendo presente que a escola é para todos.”

A perspetiva crucial de garantir uma Escola inclusiva é transversal à comunidade educativa, tendo sido identificada como uma preocupação premente da Associação de Pais, sobretudo considerando que o AES é cada vez mais um espaço multicultural, tendo as suas representantes, na primeira questão colocada em sede da entrevista realizada, destacado que “existe um número muito significativo de alunos migrantes e a Associação de Pais tem refletido bastante sobre a integração destes alunos. Preocupamos, particularmente, o problema de, à chegada, terem escalão (no âmbito dos apoios sociais escolares). Efetivamente, é necessário que a comunidade se mobilize, nomeadamente a AP deve intervir nestas situações, para minorar os desequilíbrios sociais”, no entanto, de uma forma global, estas representantes consideram que deverá ser feita uma reflexão profunda acerca da eficácia das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, destacando que “no ensino básico, particularmente no início do terceiro ciclo, verifica-se que muitos alunos têm insucesso (negativas) a uma ou a várias disciplinas, facto que leva a que se questione as medidas de apoio que são postas em prática e/ou a sua eficácia.”(cf. questão número 1 da *Entrevista às Representantes da Associação de Pais*, em anexo). Relativamente à agilização das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, cujo relatório de eficácia (produzido pela EMAIE) segue em anexo ao documento que ora se elabora, é de notar que segundo esta equipa multidisciplinar “as medidas de apoio personalizado são as mais eficazes,

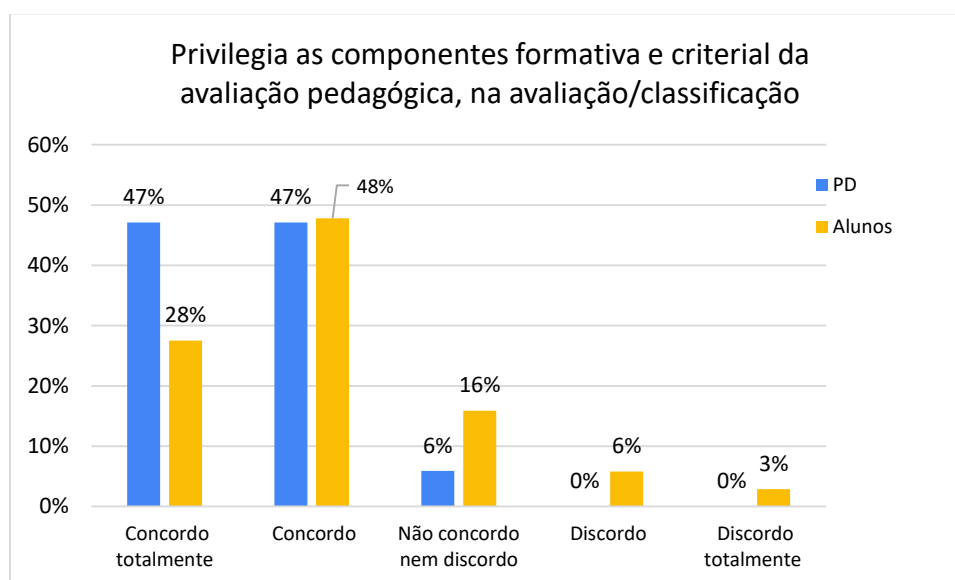
nomeadamente os AISA e os AIFSA, embora estes últimos não resultem em plenitude em todas as áreas disciplinares.” (cf. resposta à questão 3 da *Entrevista aos elementos da EMAIE*, que segue em anexo). Saliente-se que na entrevista endereçada ao Diretor, é percecionável um investimento significativo na disponibilização de horas para AISA e AIFSA, bem como uma colocação das questões atinentes à educação inclusiva no centro das prioridades do AES (cf. alíneas b), c) e d) da questão número 5 da *Entrevista ao Diretor do AES*, em anexo).

Ainda, ao nível da observação da qualidade da prestação do serviço educativo e na promoção de práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva, é destacado como “Muito positivo”, pelo órgão de gestão, o impacto de implementação que, neste contexto, se regista ao nível da estratégia do AES no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento. Com efeito, o Diretor refere que “A estratégia do Agrupamento no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento articulada com o Projeto ‘Nós Propomos’ tem possibilitado o desenvolvimento de vários projetos com grande impacto quer ao nível do currículo e quer ao nível da inclusão. Têm sido desenvolvidos projetos, nomeadamente no 1 CEB, com reconhecimento dentro e fora do AES, que têm como objetivo principal a inclusão, a aquisição de competências previstas no PASEO e o desenvolvimento da autonomia dos discentes e do trabalho de articulação entre as várias disciplinas.”. De facto, a integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas, para além de pertinente na formação global das crianças e jovens, emerge com particular relevância no que concerne à inclusão de discentes que beneficiam de medidas de apoio seletivas e/ou adicionais. A este propósito, os elementos da EMAIE referiram que “A integração das crianças e jovens com medidas de apoio seletivas e/ou adicionais avalia-se positivamente sempre que os docentes os envolvem valorativamente nas atividades. Esta integração contribui, significativamente, para a autoestima, segurança e sentimento de pertença à turma e conseqüentemente à escola. Consideramos, no entanto, que há ainda um trabalho sistemático de consciencialização e de responsabilização a fazer com o corpo docente para que a efetiva integração dos alunos com medidas adicionais se concretize. Neste sentido, e porque urge, antes de mais, sensibilizar para uma alteração estrutural de mentalidade

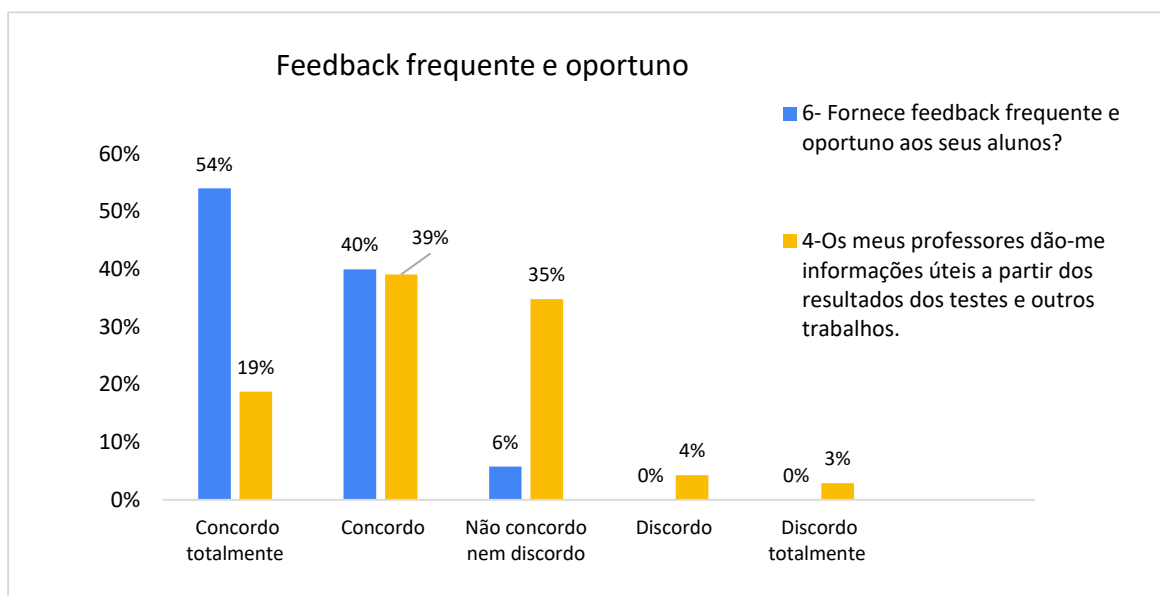
e subsequente práxis, para o próximo ano letivo a EMAEI assumirá como prioritária esta missão, envolvendo diversos agentes educativos, nomeadamente os diretores turma/titulares de turma.”.

Afigura-se que o acompanhamento dos discentes, assegurando uma prática educativa de excelência, dirigida a todos os alunos, valorizando a sua especificidade, implica, antes de mais, a valorização da relação de proximidade que caracteriza a essência da própria relação pedagógica. Neste sentido, a concretização de uma avaliação para as aprendizagens, isto é, a valorização da vertente formativa da avaliação pedagógica, porque criterial e não normativa, emerge como crucial numa prática inclusiva de elevada qualidade. Consequentemente, foram inquiridos os docentes e os alunos acerca das modalidades de avaliação agilizadas (cf. gráfico infra).

Gráfico 13 - Privilegia as componentes formativa e criterial da avaliação pedagógica, na avaliação/classificação



É de notar a aproximação dos universos inquiridos na manifestação de concordância com a existência de práticas que privilegiam a avaliação formativa e criterial (apenas 9% dos alunos inquiridos manifestam discordância). Quisemos aprofundar esta questão, tendo questionado acerca da implementação de mecanismos de *feedback*, conteúdo essencial da avaliação formativa. Relativamente a este aspeto particular, emerge alguma hesitação na resposta dos alunos, como se pode observar no seguinte gráfico:

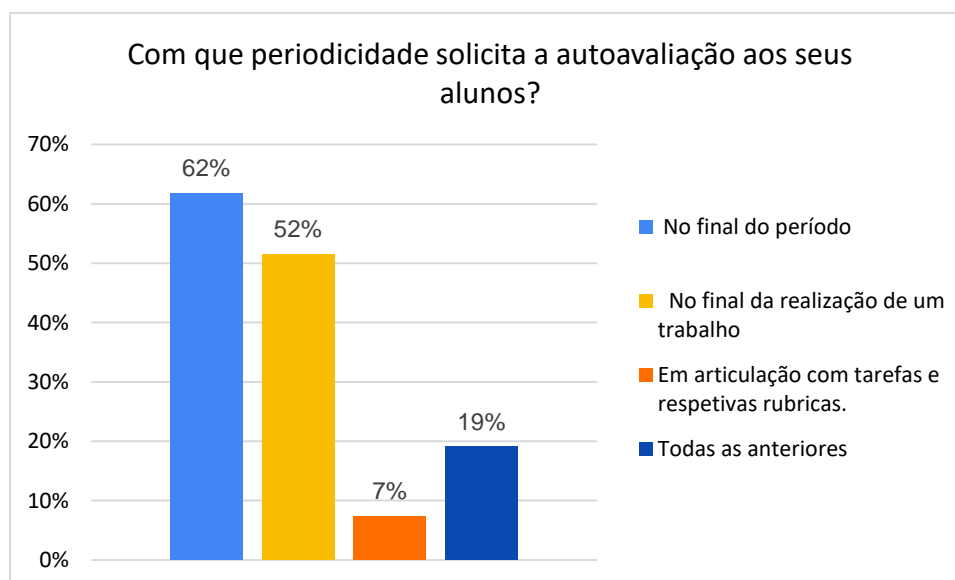
Gráfico 14 - Feedback frequente e oportuno

Embora a concordância com a existência de mecanismos de *feedback* seja assinalada por professores e alunos, a existência de 35% de respostas dos discentes no campo de não compromisso (“Não concordo nem discordo”) poderá significar que a comunicação das informações relativamente aos seus desempenhos não será completamente clara e esclarecedora, facto que deverá constituir motivo de reflexão pelos docentes.

Ainda no respeitante às questões atinentes à avaliação, as representantes da Associação de Pais referiram que “no que concerne à avaliação, há pais/encarregados de educação que não sabem que existem estas opções diferentes do tradicional (por exemplo, implicando o uso dos telemóveis), ficando um pouco confusos com a falta de uniformização de procedimentos. Deveria existir algo semelhante aos protocolos que se verificam noutras áreas (como na saúde) e uma clarificação desses procedimentos aos encarregados de educação, não obstante seja, obviamente, reconhecida a pertinência de serem criadas oportunidades de aprendizagem/atividades que permitam o desenvolvimento de competências e capacidades como as que implicam pesquisa e que, consequentemente, favorecem a construção e valorização da autonomia. Aliás, isso é, evidentemente, muito mais importante na formação dos alunos do que a preocupação constante com a classificação. (...) Outro aspeto interessante, na procura por práticas

ou opções de atividades e tarefas que possam envolver os alunos, será apostar em situações de aprendizagem que se realizem fora da sala de aula. Por exemplo, poder-se-iam efetuar mais visitas de estudo (as propostas pela CIM, particularmente) e reforçar contextos que possam valorizar o ‘aprender’, a construção do conhecimento, em detrimento do ‘classificar’ que passa, frequentemente, pelo reforço da falha, do que não se sabe, do ‘negativo.’” (cf. resposta à questão número 2 da *Entrevista às representantes da Associação de Pais do AES*, em anexo). Das observações destas representantes emerge que será necessário prosseguir no incremento de uma prática centrada nos alunos, nomeadamente reforçar a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, o seu envolvimento e atitude reflexiva e crítica sobre o próprio percurso. Concernente a este aspeto, procurámos aferir, em particular, se existe uma prática consistente da autoavaliação, mecanismo fundamental neste processo. Assim, questionámos os professores acerca da periodicidade com que solicitam a autoavaliação aos seus alunos e parecem-nos bastante significativos os resultados obtidos, plasmados no gráfico infra.

Gráfico 15 - Periodicidade da autoavaliação

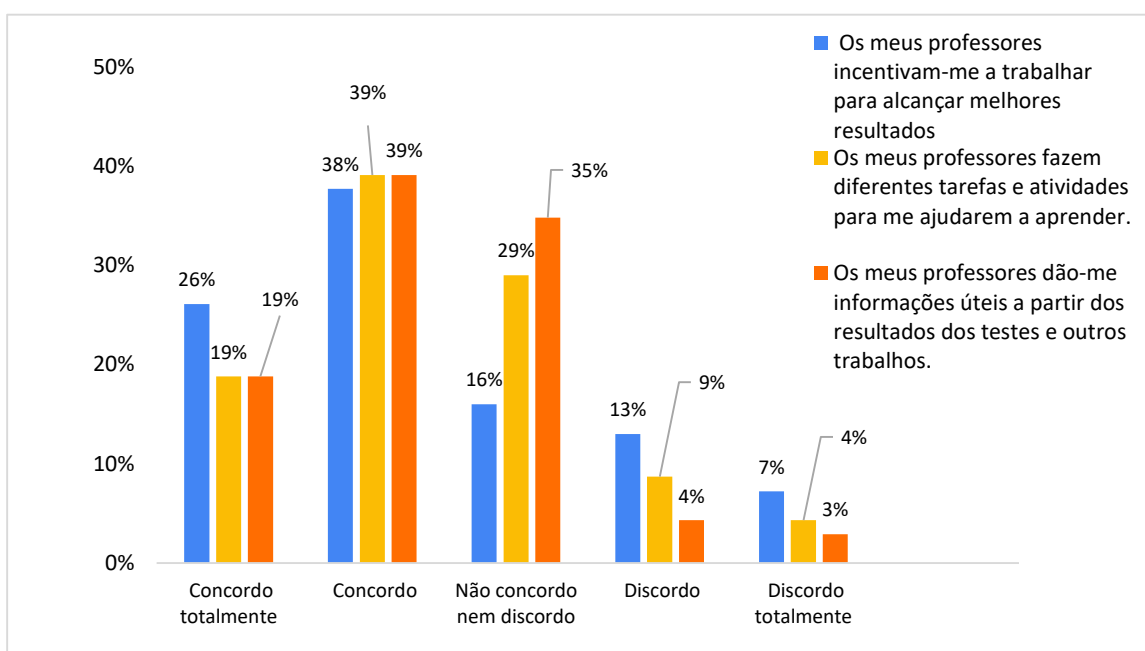


O facto de apenas 19% dos docentes encararem a autoavaliação como uma prática constante e fundamental no processo de ensino, aprendizagem e avaliação é bastante

relevante e deverá ser alvo de reflexão, relativamente ao caminho que ainda terá de ser realizado para que o entendimento da avaliação e o desígnio de implicar o aluno na construção do seu percurso seja plenamente concretizado.

Não obstante a constatação supra, de uma forma global, os alunos parecem reconhecer que os seus professores se preocupam em desenvolver uma relação pedagógica de proximidade, contemplando a diferenciação e o respeito pelas suas particularidades, como se pode verificar pelas respostas dadas pelos discentes acerca das práticas dos docentes:

Gráfico 16 - Prática docente vista pelos discentes



Reitera-se, face aos dados em referência, que a agilização dos mecanismos de *feedback* será um aspeto a melhorar e clarificar, devendo ser alvo de reflexão o facto de 20% de respostas manifestarem discordância relativamente ao incentivo dos professores para a obtenção de melhores resultados. Com efeito, embora seja uma percentagem relativamente baixa, é demasiadamente alta para os objetivos de excelência que se pretendem atingir ao nível da prestação de serviço educativo.

4.2 Mecanismos de Regulação

Da observação direta da vida do AES, e partindo dos aspetos tratados no subponto anterior, é evidente que a planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva é essencial para que a prestação de serviço mantenha o foco nos princípios fundamentais que norteiam a ação desta organização escolar. Existem documentos normalizados e comuns aos diversos grupos e níveis de ensino para planificar a longo e a médio prazo as atividades letivas. Tais planificações são construídas em grupo, no início do ano letivo, por forma a que a base do trabalho a realizar com as diferentes turmas parta de aspetos comuns (atentos os documentos orientadores e estruturantes, gerais e específicos das diversas disciplinas e níveis de escolaridade), sendo, ao longo do ano, ajustadas às especificidades das turmas em consonância com as suas particularidades e as tomadas de decisão das diferentes equipas pedagógicas/Conselhos de Turma (aspetos espelhados nos Planos de trabalho de Turma e, conseqüentemente, no Plano Anual de Atividades).

O trabalho colaborativo é, assim, fundamental no processo de ensino, aprendizagem e avaliação sendo uma prática efetiva ao nível dos Departamentos/grupos disciplinares (orientada e supervisionado pelos respetivos Coordenadores ou Subcoordenadores de Departamento que, nas suas reuniões, vão conduzindo a reflexão sobre as atividades agilizadas, a agilizar e o cumprimento de planificações), pelos Diretores de Turma ao nível dos Conselhos de Turma/Equipas Pedagógicas, e de todo o trabalho com outras estruturas e projetos fundamentais, como os que se articulam com a Cidadania e Desenvolvimento, com a Educação Sexual nas Escolas, com o Plano Cultural de Agrupamento e com as Bibliotecas Escolares, cujas atividades se configuram num feixe de ligações com Projetos de alcance local e nacional, diretamente concernentes ao desígnio de melhorar a aprendizagem (como por exemplo, as atividades atinentes à ação global “Escola a ler”, prevista no *Plano Escola+21/23*).

Efetivamente, questionado o Diretor do AES acerca dos mecanismos de regulação agilizados no acompanhamento das práticas educativa e letiva (cf. resposta à questão 7 da *Entrevista ao Diretor do AES*, que segue em anexo), foi referido que “A

autorregulação é realizada nas reuniões de SCAD, Departamento, Conselhos de Turma, sendo dado *feedback* à direção através das respetivas atas e verbalmente.

Em sede de Conselho Pedagógico são também observados procedimentos conducentes à adoção de mecanismos que promovam a autorregulação com a finalidade de a tornar uma prática efetiva e continuada.”. Acrescente-se que a existência de uma hora comum nos horários dos docentes para uma reunião semanal, anteriormente mencionada relativamente às evidências de melhoria quer ao nível organizacional da Escola, quer ao nível do processo de ensino e de aprendizagem, era já reveladora da intenção, por parte do órgão de gestão, de proporcionar contextos favoráveis à concretização de mecanismos de regulação por pares e ao incremento do trabalho colaborativo.

5. LIDERANÇA E GESTÃO

5.1. Visão estratégica

Uma visão estratégica e uma liderança efetiva são aspetos essenciais para o sucesso de qualquer organização escolar. Deste modo, os diretores, de acordo com a legislação em vigor, são os responsáveis por determinar a orientação estratégica dos Agrupamentos ou das Escolas não Agrupadas, através dos seus projetos de Intervenção, garantindo que os objetivos definidos sejam implementados, monitorizados e avaliados. Para isso, terão de saber capitalizar não só os recursos humanos, criando um ambiente de trabalho saudável e colaborativo, mas também os recursos materiais a fim de assegurar a funcionalidade dos equipamentos, a inovação e a criatividade com vista à consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Desde 2013 que o órgão de gestão tem procurado implementar no Agrupamento de Escolas da Sertã um projeto centrado no sucesso das aprendizagens cognitivas sem descurar os aspetos socio afetivos. Deste modo, ao longo dos seus mandatos, verificou-se a intenção de que, nos diferentes estabelecimentos de ensino que constituem esta organização escolar, se reconheça, em todos momentos e contextos, a valorização do conhecimento, do trabalho, do espírito colaborativo e do mérito. Isto porque se tem pretendido consolidar a escola como espaço inclusivo e integrador da diferença, em que o respeito pelos direitos humanos se reflita numa efetiva igualdade de oportunidades. Em 2019/2020 a equipa do OQ explicitou, após a sua análise, a missão do diretor de fazer do Agrupamento de Escolas de Sertã uma escola de referência, assim como a sua visão estratégica para a alcançar e que estaria desenhada no Projeto Educativo, atentas as diversas alterações que foram sendo introduzidas pela atual política educativa, definida pela tutela, visto ser esse o documento estruturante da ação educativa, integrando as metas/objetivos a alcançar, particularmente os que se consideram determinantes para o sucesso educativo e para a avaliação da eficácia dos resultados escolares. Recordamos que, no ano transato, o AES experienciou, em termos de configuração de órgão de gestão (e conseqüente especificidade de modelo de

liderança/gestão), a vigência de uma Comissão Administrativa Provisória (cf. artigo 66º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que procedeu à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Nesta sequência, o Projeto Educativo, agora em discussão pública após eleição do Diretor, novamente o professor José Carlos Fernandes, também definirá prazos para avaliação da consecução de objetivos fundamentais, ancorados na visão estratégica do seu líder, que deverão ser alvo de uma avaliação intermédia anual, no Conselho Pedagógico e nos Conselhos de Departamento, e de uma avaliação no final da sua vigência. Competirá ao órgão de gestão implementar, com caráter sistemático, a avaliação do Projeto Educativo e elaborar relatórios globais, em cada ano letivo, sobre os resultados escolares alcançados e sobre o cumprimento do Plano de Atividades do Agrupamento. Ora, ressalvando-se a inultrapassável importância de todos estes aspetos, procurámos, então, verificar se a visão, em geral, da comunidade educativa espelha e percebe a existência de um caminho a seguir, assertivo e clarificado, rumo à excelência de acordo com a visão de quem lidera. Na análise dos dados, tivemos em consideração a comparação com os do ano transato, visto que, apesar do líder ser, em termos pessoais, o mesmo, existiu mudança de configuração formal do órgão de gestão (CAP/Diretor).

Nesta sequência, e de acordo com os gráficos infra, atenta a dimensão do AES e a diversidade dos agentes educativos, pode concluir-se que prevalece um estilo de liderança participativa e orientada para a concretização dos objetivos propostos, tal como anteriormente. A oscilação nas respostas, relativamente à forma como são dados a conhecer os objetivos estabelecidos pelo líder para a organização escolar AES, é residual, quando comparada, atentos os dois universos de inquiridos, com os dados relativos ao ano transato. O aspeto mais preocupante apontado no relatório do OQ anterior prendia-se com a perceção concernente à partilha de competências e responsabilidades. Com efeito, no ano 21/22, aproximadamente metade (48%) do pessoal não docente não concordava com a existência de partilha de competências e responsabilidades pelo órgão de gestão, aspeto crucial na agilização de um modelo de

liderança que se pretende robusto no contexto do paradigma de Escola contemporâneo. No presente, neste universo, verifica-se que 47% dos inquiridos mantêm uma resposta de não concordância efetiva, pelo que este ponto deverá continuar a ser alvo de reflexão por parte do Diretor e da sua equipa.

Gráfico 17 – Visão Estratégica

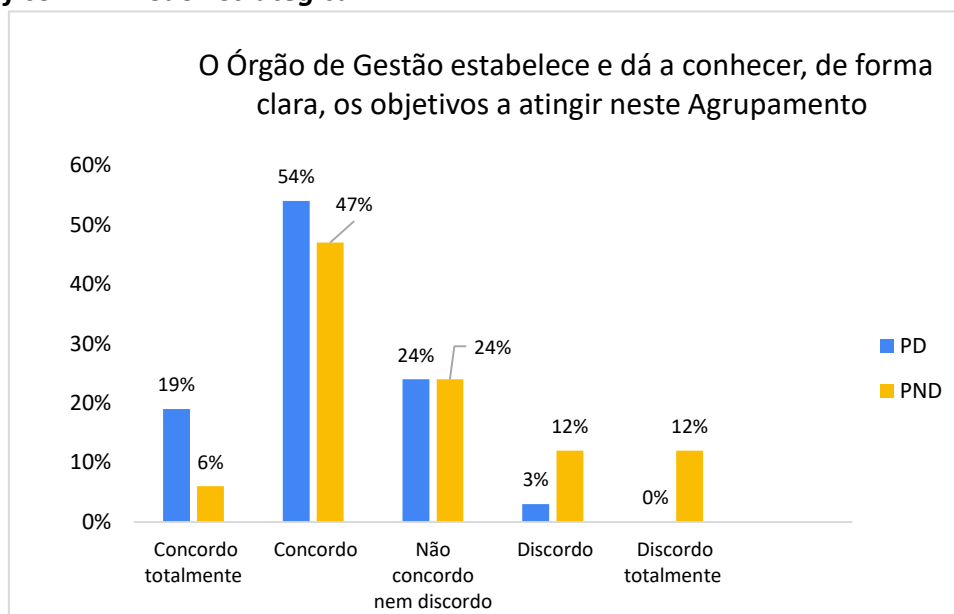
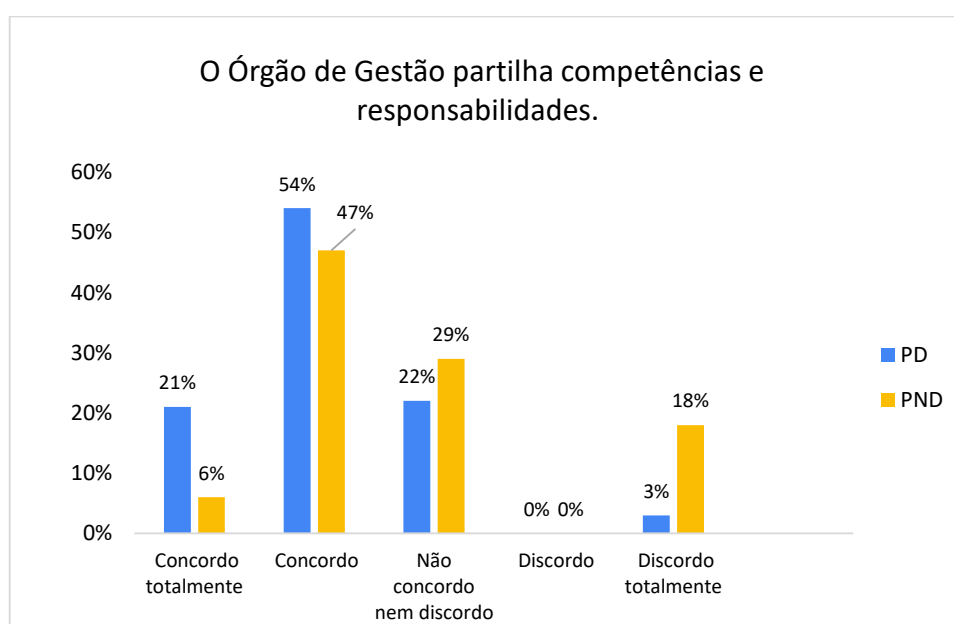


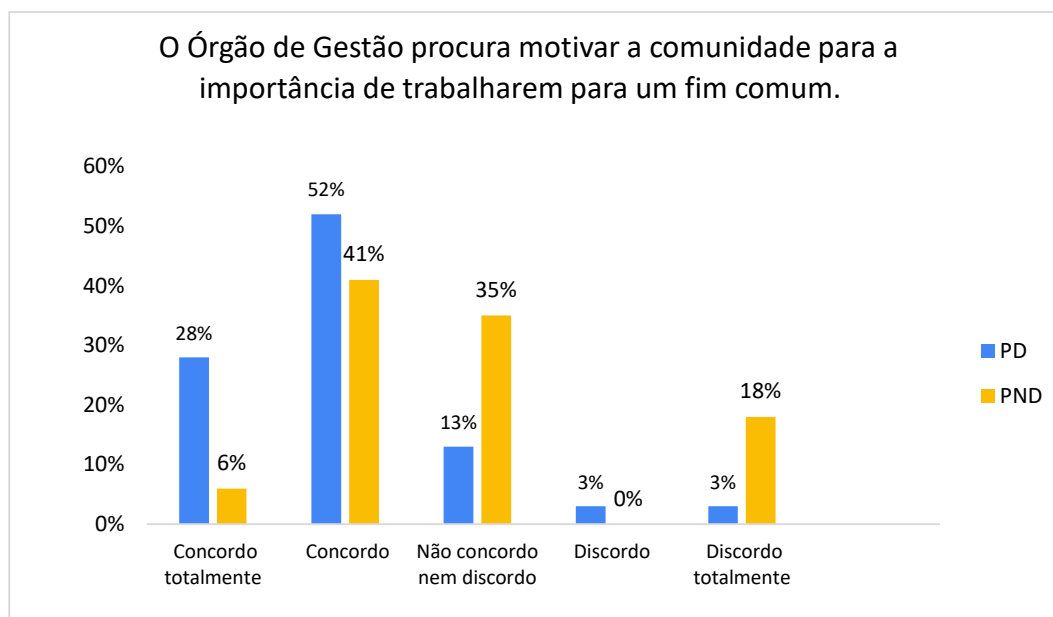
Gráfico 18 – Partilha de competências e responsabilidades



5.2. Mobilização da comunidade educativa

Relativamente ao contexto em apreço, e no âmbito do exercício de uma liderança ativa, a responsabilidade do órgão de gestão recai na promoção de um clima organizacional facilitador da satisfação do pessoal docente e não docente. Desta forma, o reconhecimento pelo trabalho bem feito, a agilização de mecanismos de *feedback* eficazes por parte do líder em relação aos liderados, podendo configurar mecanismos que aumentam a motivação extrínseca (numa lógica de recompensa, por exemplo, através de uma avaliação de desempenho) poderão ainda estimular e incrementar os níveis de motivação intrínseca, fundamentais para um efetivo comprometimento com a Escola e com a vontade de contribuir para a sua excelência.

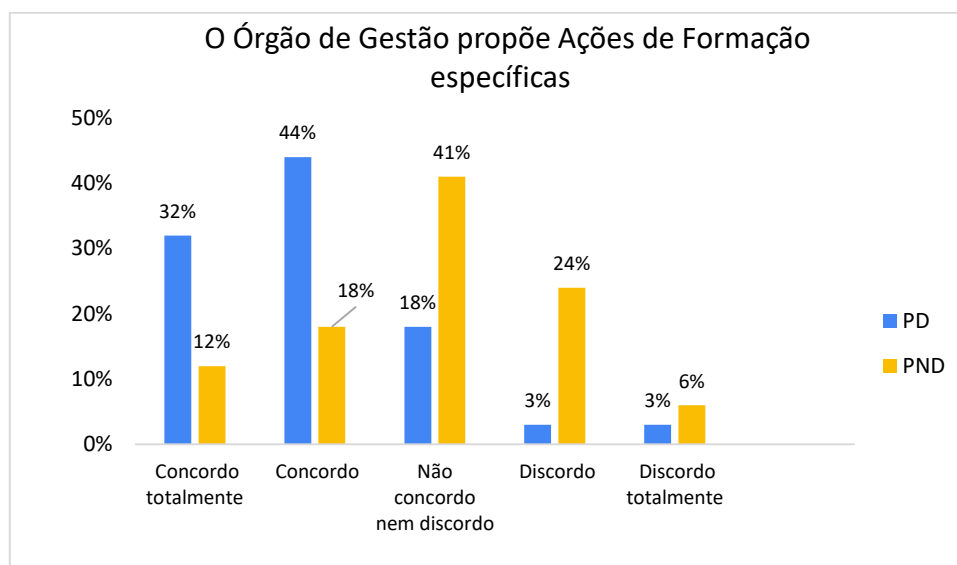
Nesta sequência, verificamos que perante a afirmação “A Direção procura motivar os professores para a importância de trabalharem para um fim comum”, a generalidade dos inquiridos no universo PD concorda (cerca de 80%), ainda que a concordância, que se manifestava total para uns expressivos 35%, no ano transato, se situe, neste momento, nos 28%. Existe, no entanto, uma discrepância significativa quando analisamos, comparativamente, as respostas do PND. Neste universo, a assinalável percentagem situada na zona de indecisão (35%) e de discordância (18%) relativamente à perceção da importância concedida aos seus contributos na gestão do AES, indicia um problema ao nível da capacidade de mobilização destes profissionais não docentes, facto que deverá ser alvo de reflexão pelo órgão de gestão.

Gráfico 19 – Mobilização da comunidade educativa

Ainda no que concerne à mobilização da comunidade educativa, será de reiterar que o desígnio de construir e assegurar o funcionamento de uma organização escolar eficaz, adequada ao meio e capaz de atingir um patamar de excelência, não poderá equacionar-se sem considerar claramente o desenvolvimento das competências dos vários profissionais envolvidos, através de diversas iniciativas, tanto ao nível interno (na própria organização escolar) como integrados em processos de formação contínua. Consequentemente, a qualidade do pessoal docente e não docente, e em particular dos primeiros pela especificidade da sua ação determinante no sucesso educativo de forma mais direta, é um indicador da qualidade do sistema. Justifica-se, então, o destaque que ao nível da gestão escolar deverá ser concedido à formação e à valorização do papel social dos profissionais de educação que, motivados e eficazes, poderão intervir de forma a serem geradores de mudança e inovação, condições fundamentais para a construção de um ensino de qualidade, assente na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, à semelhança do que fizéramos no passado, colocámos uma questão acerca da proposta por parte do órgão de gestão de ações de formação específicas dirigidas, precisamente, aos trabalhadores do AES. Assim, analisados os dados dos inquéritos

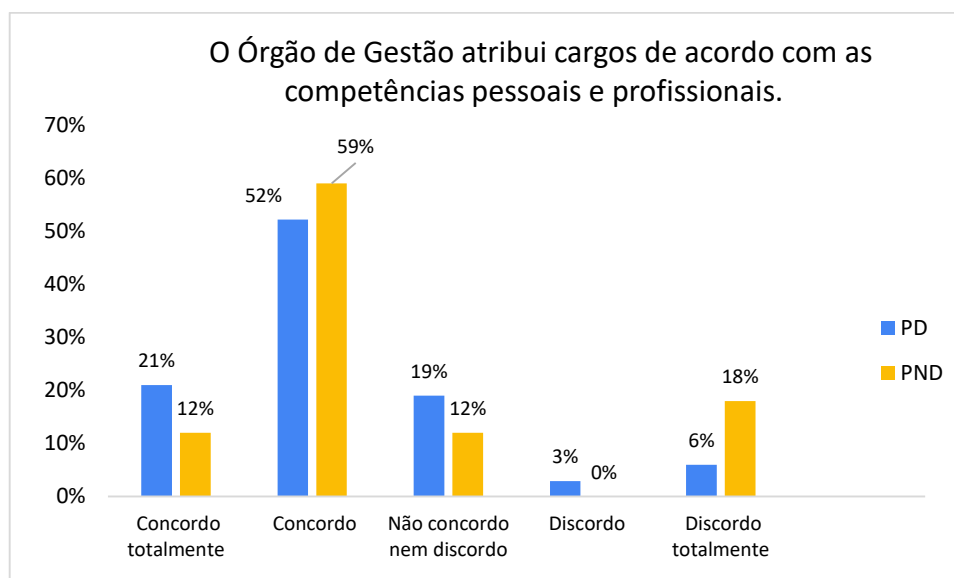
dirigidos a PD e PND, sobressai uma evidente discrepância entre os dois universos de referência, conforme se pode observar no seguinte gráfico:

Gráfico 20 – Proposta de ações de formação específicas pelo órgão de gestão



Com efeito, a preocupação com a formação é claramente reconhecida pelos docentes (76% dos inquiridos manifestam concordância), mas pouco pelo pessoal não docente (somente 30% das respostas assinalaram concordância com a premissa em referência), facto que carece de uma reflexão, necessariamente, por parte do órgão de gestão.

Sendo certo que a gestão adequada de recursos humanos deve espelhar a valorização das pessoas e as suas necessidades, conforme o exposto, as opções na seleção e valorização dos profissionais, que ocupam papéis respeitantes a níveis de liderança intermédia, configuram um aspeto importante no conjunto de indicadores a atender no contexto das ações que possam garantir uma mobilização efetiva da comunidade. De facto, sendo o Diretor o timoneiro de um complexo processo de motivação e transformação dos liderados a partir de compromissos, com o objetivo de garantir níveis de confiança dentro do grupo, a sua eficácia decorrerá, em larga medida, da sua exemplaridade, da partilha de valores e, concomitantemente, da capacidade de estabelecer e delegar responsabilidades. Relativamente à perceção da forma como são distribuídos os cargos, observa-se uma evolução dos resultados, quando comparados com os do ano transato, tendo diminuído a discrepância que, então, se verificava entre o universo PD e PND.

Gráfico 21 – Atribuição de cargos pelo órgão de gestão

Com efeito, em 21/22, apenas uma parte relativamente exígua dos docentes inquiridos não considerava que os cargos atribuídos pelo órgão de gestão tivessem em conta as competências pessoais e profissionais dos professores (26%), enquanto no universo do pessoal não docente, esta posição correspondia a 54% das respostas. Neste momento, ao nível do PND, este número, claramente problemático, desceu para os 30%, o que nos parece ser de destacar como um sinal de efetiva melhoria no concernente às ações de carácter motivacional, campo em que se assinalaram fragilidades no passado (sobretudo no contexto dos profissionais não docentes).

Ainda no que se refere à mobilização da comunidade educativa, afigura-se fulcral a verificação do grau de envolvimento dos pais e encarregados de educação e dos próprios alunos, recetores e protagonistas das ações desta Organização, nos vários eixos de ação em que se manifesta

Neste contexto, refira-se que o próprio Diretor considera que têm sido implementadas iniciativas propiciadoras da participação das famílias na vida da Escola, tendo destacado, em sede da entrevista que se anexa ao presente relatório, aquelas que são desenvolvidas pelas bibliotecas escolares e as que têm implicado colaboração em

projetos (relacionados com a Cidadania e Desenvolvimento, como o “Nós Propomos”, e o Projeto “Partilha com energia”). Acrescenta, ainda, o órgão de gestão que “no futuro estão pensadas e previstas em sede de Projeto Educativo outras medidas de envolvimento dos pais com a escola, nomeadamente a visita dos pais aos laboratórios abertos na semana cultural e a organização de uma festa/convívio no final do ano letivo.”. No entanto, e contrariando esta posição do Diretor, as representantes da Associação de Pais consideram que há pouco envolvimento das famílias na vida do AES, manifestando vontade de colaborar mais, particularmente, na sugestão de atividades para o PAA.

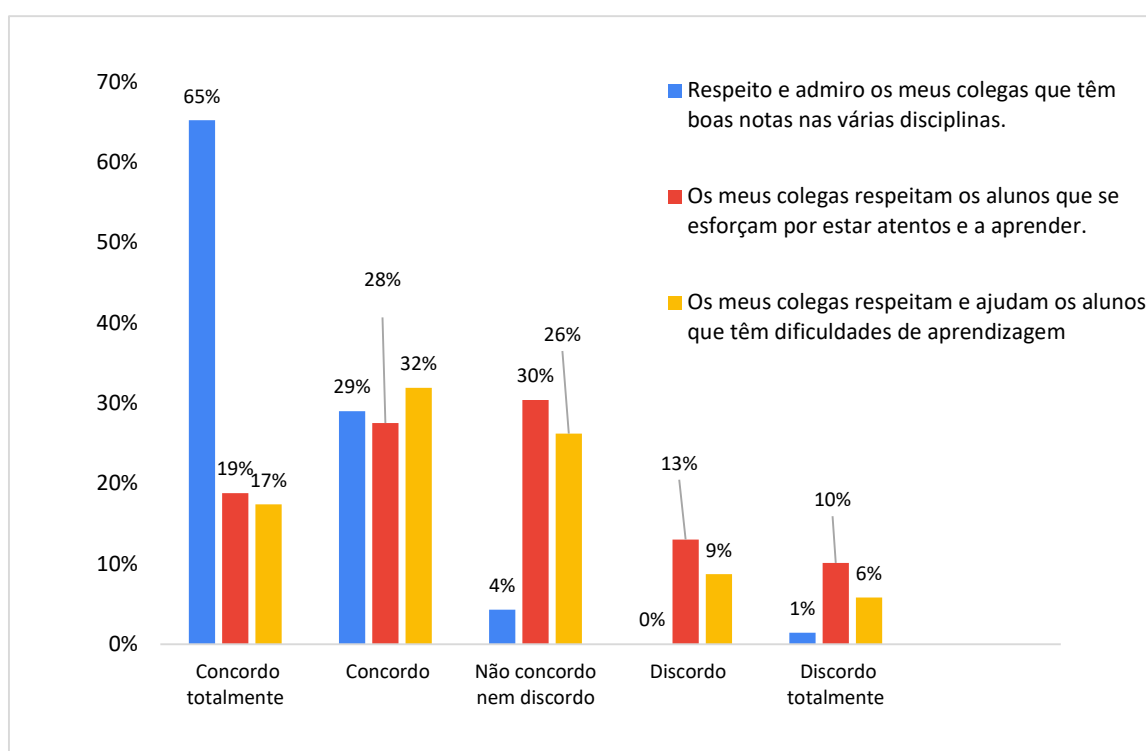
No que concerne aos alunos, é o próprio Diretor o primeiro a reconhecer que “Ao nível da organização e funcionamento do AES, nestes últimos anos, a participação dos alunos tem sido apenas feita por via da Associação de Estudantes. No entanto, no futuro, deverão ser envolvidos também os delegados de turma.”.

5.3. Ambiente escolar

É no seio familiar que se constroem os alicerces de educação dos jovens. São os pais os principais educadores de valores em que acreditam e que querem igualmente passar aos seus filhos. Contudo, por inerência da interação e da convivência social, os familiares, os amigos e a escola também assumem um papel importante. Quando educamos para o respeito e tolerância, para a gratidão e amizade, entre tantas outras situações, a escola assume um papel relevante que se amplificará no processo da construção de futuros cidadãos interventivos e preparados para o mundo atual. É no contexto social que os valores se manifestam, se põem à prova, se aplicam e se reforçam. Neste sentido, garantir a existência de um ambiente escolar adequado e saudável terá de ser uma prioridade inultrapassável na gestão e desenvolvimento de mudança numa organização escolar. Consequentemente, colocámos algumas questões aos alunos do AES, no sentido de aferir a sua visão e grau de satisfação relativamente à forma como é vivida a escola.

Da análise dos questionários, verificou-se que, apesar da maioria dos alunos (94%) respeitar e admirar os colegas que têm boas notas nas várias disciplinas, apenas 47% afirma observar que são respeitados os colegas que se esforçam por estar atentos e aprender e apenas 49% reconhece ajudar os colegas que têm dificuldades de aprendizagem como uma prática recorrente. Perante estes resultados, no que concerne aos valores do respeito e da entreaajuda entre os alunos, parece-nos necessário refletir acerca de estratégias que desenvolvam e garantam um mais elevado espírito de entreaajuda e de respeito entre os discentes.

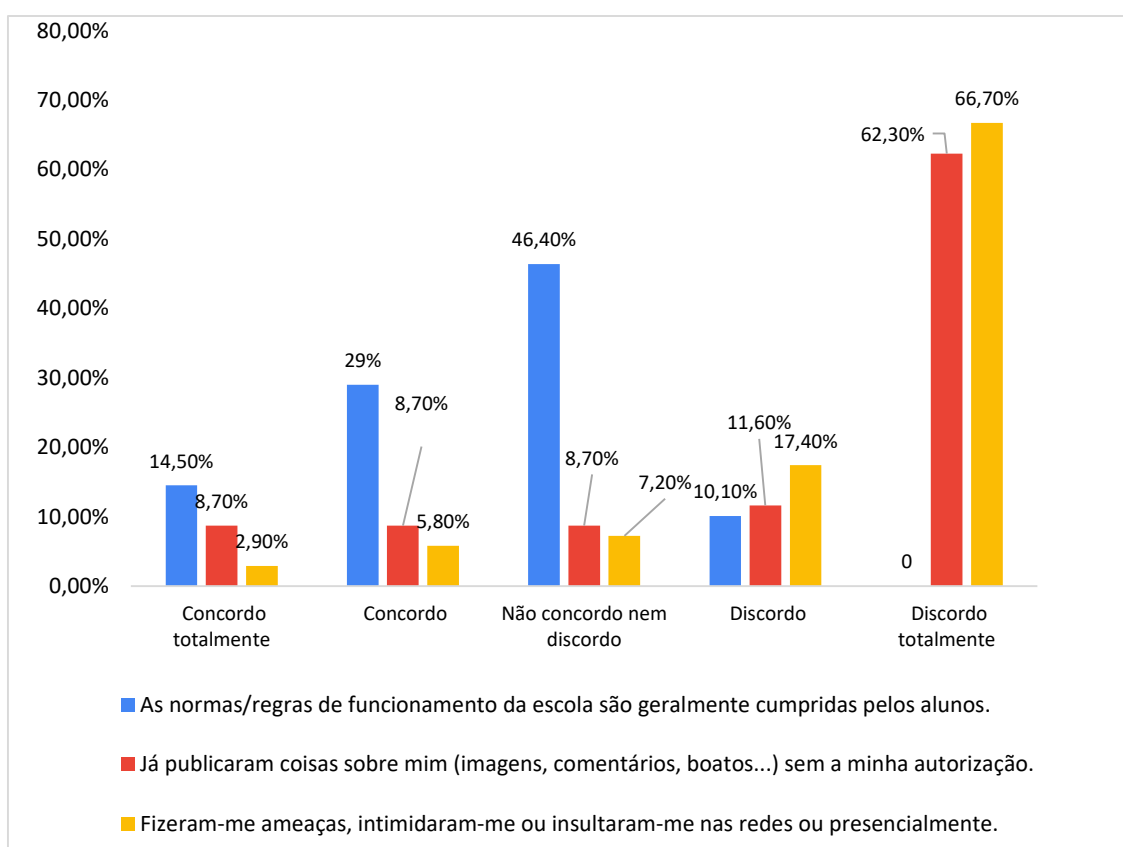
Gráfico 22 - Visão dos alunos sobre o ambiente escolar



Ainda neste contexto, por inequívoca importância na qualidade do funcionamento do AES e na sua adequação atenta às necessidades e à sensibilidade daqueles que serve, questionámos os alunos acerca da forma como avaliam a sua escola em termos de segurança (cf. gráfico infra). Os alunos reconhecem a existência de formas de agressão, destacando como principais as que decorrem da utilização do telemóvel e do computador, sendo a internet o principal meio difusor. Com recurso ao telemóvel através das redes sociais, assiste-se com frequência ao uso de mensagens difamatórias

e de imagens pessoais comprometedoras e/ou ameaças que podem derivar em perseguições constantes. Neste contexto, da análise dos questionários, verificou-se que 8,6% dos alunos afirmam que espalham boatos sobre si nas redes sociais, 16,4% referem ter sido alvo de publicação de imagens comprometedoras, sem autorização. Embora em termos percentuais os dados sejam pouco expressivos, são mais significativos do que em relatórios anteriores, e situações desta natureza são bastante graves pelo que será necessário pensar em estratégias de atuação para serem postas em prática pelos docentes e não docentes de forma a prevenir a vitimização e a incidência de ocorrências desagradáveis que possam inviabilizar a existência de um bom ambiente no AES que, comumente, se reconhece.

Gráfico 23 - Cumprimento das normas



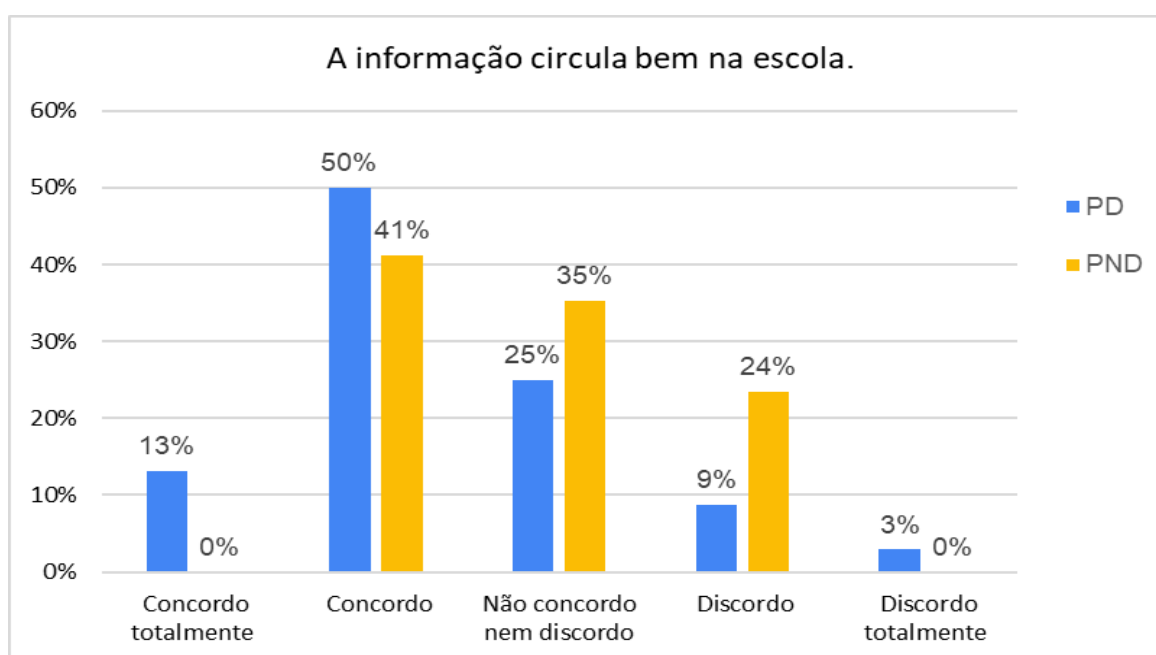
5.4. Comunicação interna e externa

A informação serve para gerir, criar e definir a identidade e a imagem de qualquer organização, porque não só tem uma função estratégica de afirmação no meio em que se encontra, mas também tem uma função de mobilização interna – adesão à missão e ao projeto dessa mesma organização. Atualmente, torna-se importante para os agrupamentos de escolas o desenvolvimento de um bom sistema de comunicação interno, para uma melhor difusão da informação, e um bom sistema de comunicação externo, para que a sociedade tenha conhecimento do que se passa na organização. Nesta conformidade, devemos garantir um conjunto de princípios que assegurem a qualidade da mesma. Assim, a comunicação deverá ser clara, oportuna, distribuível, adaptável e interessante. Será necessário dedicar uma especial atenção ao sistema de comunicação interna para que se crie uma determinada ordem, uma coordenação das atividades, uma integração das ações a desenvolver e uma linha orientadora de consolidação do papel que todos têm na organização. A comunicação interna não pode ser vista somente como a circulação de informação para dar a conhecer o que deve ser feito e como deve ser feito. Ela deve ser entendida e vista como o processo de criação de um sistema de interação. (Carvalho,2012).

De acordo com os dados apresentados, verifica-se que a opinião entre os docentes e não docentes diverge nesta matéria, já que 41% dos não docentes afirmam que a informação circula bem ou muito bem, enquanto 63% dos docentes consideram que a informação circula bastante bem. Verifica-se ainda que este constrangimento tem sido recursivamente assinalado nos relatórios realizados em sede de autoavaliação do AES. Tendo em conta a importância da comunicação no Agrupamento, contemplada no Projeto de Intervenção do Diretor de então, em que um dos objetivos era mobilizar a comunidade na construção da identidade do AES, verificando-se a persistência deste desígnio, parece-nos que deverão ser reforçadas as estratégias de comunicação do Agrupamento, quer ao nível interno, em cada momento e de acordo com as diferentes necessidades, procedendo com mais rigor à transmissão das orientações consideradas prioritárias, para que todos se sintam incluídos e capazes de colaborar ou participar nas

diferentes tomadas de decisão, bem como ao nível externo, com a eventual reativação do Jornal *Novos Riscos* (independentemente do formato), um site do AES apelativo e atualizado, bem como uma gestão eficaz das demais redes sociais. Esta visão e/ou preocupação com as questões atinentes à comunicação foram novamente enunciadas pela Associação de Pais. (cf. entrevista em anexo e anteriormente referenciada, particularmente na resposta à questão 9). De notar que, a fragilidade a este nível está claramente inscrita (e assumida) No *Projeto de Intervenção* do Diretor (no âmbito da identificação de *Problemas ao nível da Organização e Gestão Pedagógica* e ao nível da *Articulação Escola/família/comunidade*).

Gráfico 24- Comparação da opinião de docente e não docente sobre circulação de informação no Agrupamento



Em suma, a comunicação interna e externa deverá ser sempre objeto de avaliação, avaliação esta em que se espera que o Diretor tenha um papel ativo, enquanto gestor deste Agrupamento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nota final deste relatório, destacamos, após a observação de inquéritos e questionários, que existe um reconhecimento geral de que o AES é uma organização escolar de elevada qualidade e profundamente comprometida com o desígnio de prestar um serviço de qualidade alinhado com o paradigma de Escola atual e com as ações que neste momento são superiormente determinadas pelo diversos normativos legais de referência e demais documentos e Projetos de caráter global/nacional (como, por exemplo, o *Plano Nacional das Artes* ou o *Projeto MAIA*), nomeadamente no atinente aos aspetos consagrados no *Plano 21/23 Escola+* (cf. Resolução de Conselho de Ministros nº 90/21, de 7 de julho) e no *Plano 23/24 Escola+* (cf. Resolução de Conselho de Ministros nº 80-B/2023, de 18 de julho).

Neste contexto respeitante à consolidação de uma Escola que responde aos desafios atuais e que assume a importância de desenvolver mecanismos de mudança conducentes à superação e à excelência, regista-se, igualmente, um progressivo reconhecimento da importância do processo de autoavaliação do AES, não obstante a necessidade de desenvolver ações que permitam uma valorização clara e objetiva do mesmo. Só com essa valorização o OQ poderá contribuir de forma mais profícua e válida para o desenvolvimento dos mecanismos de autoanálise que permitam a reorientação da ação para que se efetive um contínuo desenvolvimento da qualidade do serviço que o AES presta e que coloca os alunos, a sua satisfação, bem como a dos restantes membros da comunidade educativa, no epicentro das tomadas de decisão.

Por fim, reiteramos que o processo de autoavaliação, enquanto garante da capacidade de autorreflexão da Escola, identificando os aspetos a melhorar e dando os necessários contributos para que seja definido um percurso que assegure a resolução dos seus problemas, a minoração das suas fragilidades e que se traduza na melhoria do seu funcionamento, do desempenho dos seus profissionais e na qualidade do serviço prestado, depende do envolvimento, do compromisso e da disponibilidade de todos, ou, dito de outra forma, de um compromisso coletivo com a missão própria do AES, da

visão estratégica do seu líder, e os seus documentos estruturantes (destacando-se o Projeto Educativo e o Plano de Recuperação de Aprendizagens, necessariamente).

Apresentamos, nesta sequência, alguns pontos que colhem pertinência para a futura priorização de campos de intervenção, de acordo com o que foi possível aferir a partir dos aspetos considerados mais frágeis e que deverão ser considerados no enquadramento da perspectiva de melhoria desta Organização.

6.1. Pontos Fortes

- A abrangência e adequação do processo de autoavaliação do AES à realidade, bem como a atitude de proximidade com a comunidade na auscultação, apresentação de resultados e propósitos da equipa.
- Priorização da equidade e inclusão, sendo dadas oportunidades a todos os alunos para desenvolverem o seu potencial de aprendizagem (cf. recursos e horas canalizados para as diversas formas de apoio, destacados pelo Diretor).
- Incremento do trabalho cooperativo entre alunos (ex. Programa de Mentorias).
- Valorização e agilização de uma abordagem multinível no garante do sucesso escolar.
- Contributo da estratégia de Agrupamento no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento no atinente à priorização da inclusão e da formação integral de todos os alunos.
- Desenvolvimento de uma cultura de solidariedade, cooperação e respeito como pilares de um ambiente “Amigo da Aprendizagem”.
- Valorização crescente, no contexto das práticas educativas, da vertente formativa e criterial da avaliação pedagógica.
- Envolvimento dos alunos em diversos projetos e atividades da Escola.
- Incremento dos mecanismos de autorregulação/regulação por pares, através da valorização das lideranças intermédias.
- Prevalência de um estilo de liderança participativa e orientada para a consecução de objetivos.
- Certificação EQAVET dos cursos profissionais.

6.2. Pontos a melhorar

- Envolvimento efetivo da comunidade na autoavaliação do AES, nomeadamente no que se refere à existência de uma reflexão orientada acerca dos aspetos destacados no relatório do OQ e do seu impacto na melhoria desta organização escolar.
- Articulação entre as necessidades de melhoria (previstas numa formalizada ação estratégica) e os respetivos mecanismos de monitorização da proficiência das ações tomadas.
- Eficácia das estratégias de comunicação:
 - a nível interno, no atinente aos mecanismos conducentes à mobilização dos profissionais (por exemplo, nas propostas de formação atenta a valorização profissional, sobretudo do PND);
 - a nível externo, na capacidade de permitir um acesso fácil àquilo que é feito no AES e que espelha a sua imagem de elevada qualidade.
- Prática educativa alinhada com a assunção da necessidade de articular aprendizagem, ensino e avaliação, através de ações concretas, concertadas e claras para alunos e encarregados de educação, assentes em mecanismos de *feedback* e de autoavaliação.
- Recursos propícios ao desenvolvimento de uma prática letiva pautada pelo desenvolvimento de atividades mais inovadoras e que permitam uma maior aproximação dos alunos e do seu universo de referência ao currículo.
- Harmonização entre a abordagem multinível, no contexto da Educação Inclusiva, e o objetivo de que os alunos terminam o seu percurso a dominar o que está previsto nos currículos.
- Gestão (célere) da diversidade e da heterogeneidade para evitar desequilíbrios e minorar barreiras (sociais, emocionais e cognitivas), na comunidade educativa.

- Recursos e práticas de gestão que garantam, ainda com mais eficácia, o apoio adequado e profícuo às crianças e jovens desde o pré-escolar.
- Atenção contínua ao ambiente escolar por forma a impedir, prever e prevenir qualquer situação de violência ou risco.
- Mobilização e garantia de participação (ainda mais alargada e frequente) de Pais/encarregados de educação e alunos na vida do AES (sugestão/desenvolvimento de atividades; sugestão/auscultação na tomada de decisões).

6.3. Sugestões de melhoria

- Construção/desenvolvimento de uma estratégia relativa à autoavaliação, ao planeamento da melhoria e evidências do seu impacto, que seja clara para todos os setores da comunidade educativa, assente, por isso, em momentos de reflexão orientada a partir do trabalho da equipa do OQ.
- Estabelecer formas concretas, formais, mas simples e objetivas de monitorização das melhorias, rentabilizando os dados colhidos em dois sentidos ou em duas direções simultâneas: estabelecer um plano de melhoria/monitorizar/rever e/ou dar continuidade ao plano (Ciclo de *Deming*).
- Melhorar os mecanismos de comunicação interna, na globalidade, no atinente aos objetivos e metas do AES que espelhem a ação estratégica delineada e mobilizem a comunidade no mesmo sentido.
- Desenvolver ações dirigidas ao pessoal não docente, no sentido de estimular a sua mobilização e garantir o seu envolvimento consciente no processo de autoavaliação, em particular, e na vida do AES, em geral (por exemplo, propondo ações de formação que permitam a sua valorização pessoal e profissional e que poderão desenvolver-se dentro do AES, rentabilizando os seus recursos humanos).
- Implementar de forma generalizada, nos vários níveis de ensino, uma forma de entender a prática letiva em que o aluno, estando no centro do processo, veja

os seus *inputs* considerados, compreenda o sentido do *feedback* e participe frequentemente em tarefas de autoavaliação.

- Promover ações de partilha e reflexão sobre estratégias a implementar em sala de aula que garantam a construção de uma Escola cada vez mais inclusiva.
- Reforçar recursos que garantam um acompanhamento consistente das crianças e jovens que carecem da agilização de medidas de apoio, desde o ensino pré-escolar.
- Melhorar os processos de comunicação externa, permitindo que a qualidade do AES seja facilmente reconhecida e apreciada (por exemplo, reestruturando o seu *site*, entre outros procedimentos).
- Acicatar o desenvolvimento de ainda mais projetos, atividades, iniciativas que permitam o envolvimento simultâneo dos vários setores da comunidade, canalizando esforços para um fim comum.
- Prever o desenvolvimento de atividades que suscitem um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação e dos alunos nas ações de melhoria e na vida do AES, em geral, para além da sua participação nas estruturas em que têm assento por imposição legal.
- Estabelecer com clareza o âmbito de ação/intervenção da equipa do OQ em articulação com o funcionamento do GEPEI (Gabinete de Ensino Profissional Estágios e Internacionalização, decorrente da certificação EQAVET).
- Procurar agilizar/prever formação específica e adequada a docentes, não docentes e à equipa que venha a ser responsável pelo processo de autoavaliação, alinhada com as necessidades do AES para que este siga o seu percurso de superação e de excelência.

BIBLIOGRAFIA / REFERÊNCIAS

ALAIZ, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas. Pensar e praticar.*

Edições Asa.

AMADO, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra. 2ª Edição.

BARREIRA, Carlos (et al.) (2016). *Estudos Sobre Avaliação Externa de Escolas.* Porto Editora.

CARVALHO, João António Nunes (2012). A Importância da Comunicação para a construção da Imagem da Escola. Relatório no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, orientado pelo Professor Doutor Marco Ferreira, ISEC.

Machado, E. A. (2021). Feedback. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho nº6478/2017 de 26 de julho. Edição do Ministério da Educação.

PLANO 21I23 ESCOLA+, Plano de Recuperação de Aprendizagens, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho.

CAF Educação – Exemplos de Práticas e Indicadores de Avaliação. Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (2ª Versão: 2018-11-05).

ANEXOS

¹Entrevista realizada presencialmente às representantes da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas da Sertã

1- Como avaliam os resultados dos alunos do AES (académicos e sociais), atenta a especificidade da região em que se insere e a caracterização do Agrupamento, em sentido lato (fatores geográficos, população...)?

Bem, a avaliação global dos resultados, atendendo a que não existem significativas alterações relativamente ao que foi observado no ano transato (avaliados como bons) continuam a ser considerados de igual forma. No entanto, há aspetos que têm colhido bastante atenção da Associação de Pais, visto ser algo que se está a acentuar e que, paulatinamente, tem vindo (e virá) a refletir-se nos resultados do AES: referimo-nos à questão da multiculturalidade. De facto, existe um número muito significativo de alunos migrantes e a Associação de Pais tem refletido bastante sobre a integração destes alunos. Preocupa-nos, particularmente, o problema de, à chegada, terem escalão (no âmbito dos apoios sociais escolares). Efetivamente, é necessário que a comunidade se mobilize, nomeadamente a AP deve intervir nestas situações, para minorar os desequilíbrios sociais.

Voltando aos resultados que se prendem com as percentagens de sucesso, no ensino básico, particularmente no início do terceiro ciclo, verifica-se que muitos alunos têm insucesso (negativas) a uma ou a várias disciplinas, facto que leva a que se questione as medidas de apoio que são postas em prática e/ou a sua eficácia. Em suma, talvez seja necessário ponderar de forma mais rigorosa a relação existente entre as medidas de apoio e os resultados dos alunos.

2- Fazendo o balanço, um ano após a análise anterior, como avaliam, globalmente, a qualidade do serviço educativo prestado pelo AES? Na vossa ótica, que fragilidades imediatas apontariam a este nível ou destacariam como mais persistentes? Relativamente ao ano transato, têm verificado mudanças na concretização das atividades letivas (seleção de estratégias pedagógico-didáticas, formas de avaliação, envolvimento do aluno de forma ativa no processo...)?

Em bom rigor, não observamos alterações significativas que justifiquem considerações muito diferentes relativamente ao que registámos no ano transato. As mudanças que eventualmente possam ter ocorrido passam mais pelas formas de avaliação ou pelos

¹ - Esta entrevista foi realizada no dia 13 de junho de 2023, na sala de diretores de turma da EB PALF, tendo estado presentes, na qualidade de representantes da Associação de Pais do AES, dois dos seus elementos: Susana André e Ana Delgado. O texto de resposta corresponde à reprodução, com a máxima fidelidade possível, daquilo que foi sendo registado pela Coordenadora da equipa do OQ, no encontro em referência, mediante um guião em que constavam as questões assinaladas a negrito.

instrumentos utilizados do que pelas opções didáticas. Em concreto e por exemplo, verifica-se que muitos professores utilizam formulários online para avaliar/classificar, solicitando o uso dos telemóveis dos alunos para o efeito, mas isso, por si só, não representa uma mudança de posicionamento relativamente à prática. O culto do “negativo” que apontámos, no ano passado, mantém-se, bem como a tendência para opções de aulas “clássicas”, isto é, mais expositivas.

Mesmo no que concerne à avaliação, há pais/encarregados de educação que não sabem que existem estas opções diferentes do tradicional (por exemplo, implicando o uso dos telemóveis), ficando um pouco confusos com a falta de uniformização de procedimentos. Deveria existir algo semelhante aos protocolos que se verificam noutras áreas (como na saúde) e uma clarificação desses procedimentos aos encarregados de educação, não obstante seja, obviamente, reconhecida a pertinência de serem criadas oportunidades de aprendizagem/atividades que permitam o desenvolvimento de competências e capacidades como as que implicam pesquisa e que, conseqüentemente, favorecem a construção e valorização da autonomia. Aliás, isso é, evidentemente, muito mais importante na formação dos alunos do que a preocupação constante com a classificação. Os professores têm um papel muito importante na formação global dos alunos, são modelares, e o seu entusiasmo pode contaminar os jovens de forma determinante.

Outro aspeto interessante, na procura por práticas ou opções de atividades e tarefas que possam envolver os alunos, será apostar em situações de aprendizagem que se realizem fora da sala de aula. Por exemplo, poder-se-iam efetuar mais visitas de estudo (as propostas pela CIM, particularmente) e reforçar contextos que possam valorizar o “aprender”, a construção do conhecimento, em detrimento do “classificar” que passa, frequentemente, pelo reforço da falha, do que não se sabe, do “negativo”.

3- Como avaliam a eficácia das medidas adotadas pelo AES no que concerne ao envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos?

Na nossa ótica, esta questão corresponde a outra fragilidade do AES. Dever-se-ia prever uma maior participação dos pais e encarregados de educação, estabelecer formas de concretizar uma relação de maior proximidade entre estes e a Escola. Um dos aspetos que consideramos ter sido lamentável, no presente ano, prende-se com a não convocatória dos representantes das turmas para as reuniões intercalares. Os encarregados de educação deveriam participar na concertação de estratégias, sobretudo quando existe um conjunto de problemas identificado e/ou se verificam questões complexas nas turmas (e não apenas de carácter disciplinar). Não se compreende que se faça uma concertação de estratégias e de procedimentos para minorar problemas e que os encarregados de educação não estejam objetivamente incluídos nos momentos formais em que tal ocorre.

Nós sentimos que a Escola está pouco aberta aos pais, isto é, sentimos que existem poucas atividades, organizadas pela Escola, que impliquem necessariamente a presença dos pais/encarregados de educação (poder-se-ia organizar atividades como “O dia da Família” ou “Dia dos Pais” ou “Dia dos Avós”). Insistimos, como no ano transato, que os pais gostariam de conhecer todos os professores dos seus filhos, nem que fosse numa primeira reunião e/ou numa situação mais informal.

- 4- Em termos de mobilização dos pais e encarregados de educação, a AP, no presente ano, tem vindo a estimular a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades promovidas pelo agrupamento? O que, na vossa ótica, poderia ser feito para acicatar a participação destes elementos tão importantes da comunidade educativa?**

No presente ano, a mobilização foi ainda mais complicada. A Associação de Pais teve problemas internos que implicaram a sua reformulação e irá dar início a uma nova estratégia com esse objetivo final: mobilizar os seus membros sobretudo para que a articulação com a estratégia do AES, no que respeita à procura de soluções para a melhoria do seu funcionamento, se verifique.

- 5- A AP propõe atividades a integrar no Plano de Atividades do Agrupamento? Ou melhor, têm sentido que as atividades que se desenvolvem no âmbito do PAA e dos PTT ou outros Projetos são pertinentes e têm sido uma mais valia no percurso dos alunos? Quais? Particularmente a Cidadania, como avaliam o grau de pertinência dos projetos desenvolvidos neste contexto?**

Voltamos à questão da necessidade de melhorar a articulação entre a AP e as decisões da “vida” da Escola e das turmas. Como é evidente, tal também se aplica ao nível da proposta de atividades (e lá está, novamente, a pertinência de agilizarmos uma estratégia de mobilização nesse sentido).

No que respeita, particularmente, aos Projetos desenvolvidos no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, e atendendo à sua importância na formação dos alunos, deveria existir uma maior participação dos pais e encarregados de educação. Tudo o que possa implicar planejar algo que se dirija aos outros e pensar em comunidade é essencial. Os alunos, por exemplo, não têm clara a questão do voluntariado. De facto, estando em formação precisam de compreender e assumir que essas ações são boas e válidas (é fundamental que compreendam e valorizem o tempo que é dado aos outros). Campanhas como as do Banco Alimentar mostram bem que só um grupo restrito de jovens (repetidamente o mesmo) se envolve.

Será, igualmente, importante e interessante que estes projetos de Cidadania sejam claramente transversais, interdisciplinares e intergeracionais, isto é, envolvam simultaneamente alunos de diferentes idades/níveis de escolaridade.

6- Parece-vos que os pais conhecem ou estão, pelo menos, cientes da existência de uma estratégia de escola no que respeita à Cidadania e Desenvolvimento?

Os pais/EE, neste contexto, sabem basicamente aquilo que lhes é transmitido pelos filhos/educandos. A primeira reunião com encarregados de educação (com todos) ou a primeira vez que no ano letivo os pais são chamados à Escola deveria incluir esta informação.

A Estratégia de Escola ao nível da Cidadania deve ser conhecida por todos, é um facto, devendo estar acessível, por exemplo, no site do Agrupamento, para que se possa consultar e os encarregados de educação possam perceber melhor as opções tomadas nas turmas dos respetivos educandos. Isto leva-nos, contudo, para a questão do problema da circulação da informação e do acesso à mesma. Efetivamente, o site do AES não é intuitivo e está obsoleto. Uma sugestão seria pedir colaboração aos alunos do Curso Profissional de Multimédia para que a gestão/atualização da informação num site reformulado (mais intuitivo e que espelhasse a vida do AES) se verificasse.

7- Em 2009, a lei nº 60, de 6 de agosto, veio estabelecer o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Foram auscultadas no âmbito do artigo 6º deste articulado legal? Estão os Pais e encarregados de educação conscientes de que o tratamento desta área é uma imposição legal estabelecida em 2009?

Auscultação não houve e não nos parece que os pais e encarregados de educação estejam muito informados sobre esse assunto e consigam distinguir a questão da Educação Sexual das questões da Cidadania e Desenvolvimento. Seria, na nossa opinião, bastante importante que os pais fossem esclarecidos neste contexto. Aliás, consideramos que, em abstrato, os aspetos relativos à sexualidade deveriam ser tratados na medida em que emergissem dos conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas e não como algo que se planifica e se prevê em sede colegial.

8- A Associação de Pais acompanhou e/ou foi implicada no processo de autoavaliação da escola? Expliquem, por favor, como.

Sim, a AP tem sido auscultada. Há alguns anos, através do preenchimento de inquéritos com uma finalidade semelhante à desta entrevista presencial que também foi a metodologia verificada no ano passado. Em sede de Conselho Geral, temos tido acesso aos relatórios do OQ que, habitualmente, lá são apresentados.

9- Observaram evidências da autoavaliação na melhoria do funcionamento desta organização escolar? Em que aspetos?

Não nos foi possível observar quaisquer alterações desde o ano transato, o que significa que, no essencial, todas as questões que destacámos em 2021/2022 continuam pertinentes e a carecer, na nossa ótica, de alguma atenção (desde as questões relativas ao envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida do AES, às que se prendem com a prática letiva, às questões do acesso à informação...), como, aliás, aqui e agora temos estado a reiterar.

10- Relativamente ao papel das estruturas da Escola, em geral, e às lideranças intermédias, em particular, como avaliam a qualidade do serviço prestado?

Essa será uma questão técnica relativamente à qual nos é difícil expressar uma opinião sustentada, no entanto, considerando que são estruturas diretamente envolvidas na concertação de ações, reforçamos a importância de que se reveste a construção de estratégias e de procedimentos uniformizados, dentro do possível, no que respeita, particularmente, às questões que se prendem com a articulação entre avaliação (acompanhamento do trabalho dos alunos) e classificação.

11- No que diz respeito à relação escola-família, que ações de melhoria deveriam ser consideradas? Em particular, no atinente ao papel de diretor de turma, que comentários e/ou sugestões gostariam de assinalar?

Há disparidades enormes entre diretores de turma e que não deveriam existir, até na forma de comunicação/interação (uns usam telefone/WhatsApp, outros email, outros cartas...). Deveria existir um conjunto de procedimentos que fosse seguido por todos. Há também uma clivagem bastante significativa entre ciclos, isto é, o acompanhamento e a forma como o diretor de turma se posiciona perante os alunos e os encarregados de educação, no terceiro ciclo, por exemplo, é muito diferente daquela que se regista no secundário (neste nível o tal culto do “negativo” é muito mais evidente). Atendendo à importância, à responsabilidade, à abrangência de que o papel de diretor de turma se reveste, não deveria existir essa clivagem entre ciclos e os procedimentos deveriam ser concertados horizontal e verticalmente.

12- Que sugestões de melhoria, em geral, para além daquelas que subjazem aos números anteriores, devem ficar registadas, no concernente à perspetiva da AP sobre o funcionamento do AES?

O planeamento da gestão do espaço é um aspeto pertinente e que deve ser visto ou revisto. Efetivamente, a qualidade do serviço educativo também passa por isso, é importante não só assegurar a segurança e o que a esse nível tem de ser cumprido, mas também reestruturar e rentabilizar o espaço de forma a que os alunos se apoderem e se

identifiquem com o mesmo (na EB PALF, por exemplo, há espaços muito desaproveitados ou de organização questionável).

Ainda, no que se refere a sugestões gerais, deveria ser dinamizada uma estratégia de efetiva valorização do Cursos Profissionais, eficaz na desmistificação da ideia que comumente circula de que esta via de ensino é só para os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou sem motivação.

Finalmente, há um aspeto que é alvo das observações que chegam à AP e que diz respeito às refeições. A Associação recebe comentários frequentes ao pouco sabor de alguns pratos e à pouca quantidade da refeição, não sendo permitido aos alunos repetir. Sendo certo que se compreende a dificuldade de cozinhar em quantidade com ingredientes que possam ter uma qualidade pouco favorável a recriar o sabor da comida caseira, não se compreende a impossibilidade de os alunos pedirem e terem acesso a um reforço, após terem ingerido o que lhes foi inicialmente fornecido.

A equipa do OQ agradece a vossa disponibilidade e colaboração.

ENTREVISTA AOS ELEMENTOS DA EMAEI

A equipa de professores que se dedica ao processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas da Sertã (vulgo equipa do Observatório de Qualidade) tem vindo, ao longo dos últimos anos, a tratar os domínios previstos no Quadro de Referência da IGEC que têm servido de base à construção/ elaboração dos Relatórios de Avaliação Interna. No presente ano, procurará agilizar uma reflexão que abranja os campos em que a comunidade escolar apontou fragilidades, assim como todos os que se afiguram fundamentais no percurso de aprimoramento progressivo que pretendemos que esta Organização Escolar realize.

Neste contexto, é extremamente pertinente auscultar esta equipa.

Agradecemos, antecipadamente, a vossa colaboração.

QUESTIONÁRIO

1 – Relativamente a dados concretos no que concerne aos resultados para a equidade, inclusão e excelência, quais as percentagens de sucesso/insucesso, retenção/progressão (ou aprovação) de alunos com apoios, incluindo alunos em que foram detetadas diferentes barreiras como as sociais?

Os dados supracitados enformam os relatórios elaborados no final do ano letivo pela coordenadora do CAA e coordenadora da EMAEI. Estes relatórios decorrem, de entre outras fontes, da análise feita em sede de conselhos de docentes/conselhos de turma, análise que fica vertida num documento criado para o efeito.

2 – O DL nº 54/2018, no nº 2 do artigo 33º, prevê que o relatório de eficácia das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão conste do relatório de autoavaliação do AES. É possível, neste momento, dar resposta a esse articulado legal?

Durante a realização dos conselhos de turma/conselhos de docentes foram analisadas e avaliadas as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão implementadas em cada turma. Foi igualmente preenchido o documento - “EMAEI - Monitorização final de ano letivo”, por turma. Os dados recolhidos permitem elaborar o relatório de eficácia das medidas. (ver Anexo I)

2.1 – Quais os indicadores de eficácia estabelecidos pela EMAEI (de acordo com o artigo 5º do normativo anteriormente referido)?

De acordo com o documento acima mencionado, os indicadores de eficácia estabelecidos pela EMAEI foram os seguintes: surtiu efeito/surtiu algum efeito/não surtiu efeito. No entanto, podemos acrescentar os que constam no final do documento de monitorização, tais como: “o aluno cumpriu/não cumpriu os seus deveres”; o aluno foi assíduo/pouco assíduo ou compareceu/nunca compareceu às medidas propostas”; “o aluno recusou colaborar nas medidas propostas” e “o aluno não foi autorizado pelo EE a usufruir das medidas propostas”.

3 – Quais têm sido as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão mais eficazes, na vossa opinião e de acordo com os dados recolhidos, na promoção de igualdade de oportunidades de acesso ao currículo?

Consideramos que as medidas de apoio personalizadas são as mais eficazes, nomeadamente os AISA e os AIFSA, embora estes últimos não resultem em plenitude em todas as áreas disciplinares.

4 – Ainda no respeitante eficácia das medidas, e no que concerne à vida pós-escolar dos alunos que beneficiam de medidas adicionais, como se processa a inserção dos alunos com PIT? Existem dados relativos a este aspeto, isto é, existem procedimentos que permitam conhecer o percurso destes discentes finda a sua passagem pelo AES?

A inserção dos alunos com PIT processa-se da seguinte forma: três anos antes do limite da escolaridade obrigatória, ou após perfazerem os 15 anos de idade para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações curriculares significativas, é elaborado um PIT que complementa o programa educativo individual. São auscultados os jovens e as suas famílias e desenhado o PIT de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da família.

Assim, o professor de educação especial responsável pelo aluno estabelece contactos para encontrar locais de estágio e apoiar a inclusão do aluno nas experiências laborais, em colaboração com um elemento responsável pelo aluno, na empresa. São estabelecidos protocolos para formalizar estas experiências em contexto de trabalho. Estes alunos, sempre que possível, devem passar por várias experiências a fim de adquirirem as competências necessárias à formação profissional e desta forma verem facilitada a sua transição para a vida pós-escolar. Têm sido também integrados alunos na APPACDM da Sertã, através do protocolo cooperativo com o CRI, instituição onde desenvolvem, apenas, atividades ocupacionais e não laborais.

Finda a escolaridade obrigatória, e para fazer a transição para a formação profissional, realiza-se uma reunião entre os elementos responsáveis, na escola, pelo desenvolvimento dos PIT dos alunos integrados em experiências em contexto laboral, os pais, o aluno e elementos da CERCICAPER de Castanheira de Pera, entidade credenciada para a realização da Formação Profissional, que fazem a transição dos alunos para o Centro de Emprego. Este estágio tem a duração de dois anos e contempla uma remuneração simbólica. A partir desta fase, o conhecimento que temos do percurso destes jovens é apenas informal. Contudo, é importante referir que no nosso agrupamento, desde 2018, um aluno ficou a trabalhar na empresa onde iniciou o PIT. Relativamente aos alunos que desenvolvem atividades ocupacionais na Instituição APPACDM da Sertã, importa mencionar que os mesmos não fazem nenhum estágio. Quatro destes alunos foram integrados nas instituições onde realizaram os seus PIT.

5 – No atinente ao reconhecimento e respeito pela diversidade, e no apoio ao bem-estar das crianças e alunos, aproveitando a presença dos SPO nesta equipa, quais as medidas de orientação escolar e profissional que têm sido desenvolvidas?

No que diz respeito à orientação escolar e profissional, esta centra-se essencialmente na promoção, junto dos alunos envolvidos, de uma maior exploração dos seus interesses, capacidades e aptidões, promovendo um maior autoconhecimento e procurando facilitar uma

escolha mais consciente dos seus percursos no ensino secundário. Paralelamente, os alunos são também incentivados a explorarem as diversas profissões, tendo em conta: o tipo de tarefas desenvolvidas, o ambiente onde o trabalho se desenvolve e qual o tipo de formação necessária para essa mesma profissão.

Para os alunos com maiores dificuldades/constrangimentos nas aprendizagens e/ou com menor motivação para o estudo, procura-se incentivá-los para escolherem, preferencialmente, um curso profissional, pois esta oferta formativa possui uma dinâmica e uma estrutura curricular que mais facilmente promove, devido ao seu carácter mais prático, um maior envolvimento e um conseqüente maior sucesso escolar dos alunos com estas características. Acresce, ainda, que a qualidade destes cursos proporciona uma qualificação profissional intermédia que facilita uma maior empregabilidade para quem não pretende seguir o ensino superior.

Para os alunos com medidas adicionais – Adaptações curriculares significativas, é de extrema importância que a escolha para o desenvolvimento do seu Plano Individual de Transição – PIT vá ao encontro das suas características, capacidades e necessidades, bem como dos anseios das famílias. As experiências e aprendizagens realizadas durante o desenvolvimento do PIT pretendem, também, funcionar como um processo de orientação, levando-os a experienciar várias atividades que poderão posteriormente ser desenvolvidas na sua vida ativa.

6 – Como avaliam a integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas na inclusão de crianças e jovens com medidas de apoio seletivas e/ou adicionais?

A integração das crianças e jovens com medidas de apoio seletivas e/ou adicionais avalia-se positivamente sempre que os docentes os envolvem valorativamente nas atividades. Esta integração contribui, significativamente, para a autoestima, segurança e sentimento de pertença à turma e conseqüentemente à escola. Consideramos, no entanto, que há ainda um trabalho sistemático de consciencialização e de responsabilização a fazer com o corpo docente para que a efetiva integração dos alunos com medidas adicionais se concretize. Neste sentido, e porque urge, antes de mais, sensibilizar para uma alteração estrutural de mentalidade e subsequente práxis, para o próximo ano letivo a EMAEI assumirá como prioritária esta missão, envolvendo diversos agentes educativos, nomeadamente os diretores turma/titulares de turma.

7 – Na perspetiva desta equipa multidisciplinar, verifica-se, no AES, uma prática de organização e gestão do currículo e da aprendizagem que dê resposta ao desígnio de uma verdadeira educação inclusiva? Quais os principais constrangimentos?

No nosso ponto de vista, no AES há um esforço evidente para pôr em prática uma verdadeira educação inclusiva - praticamente todas as semanas foram analisadas situações de alunos (quer ao nível das aprendizagens, do comportamento e da integração social) pela Equipa Multidisciplinar. Verifica-se que os professores titulares de turma e os diretores de turma estão mais atentos às “características” individuais de cada aluno. Mas também verificámos que estamos todos muito preocupados em cumprir o programa da disciplina e que existem inúmeras reuniões, mas não com o propósito de organizar/planificar o currículo para desenvolver projetos e/ou atividades que mobilizem as aprendizagens essenciais de cada disciplina e as competências do Perfil do Aluno. Acreditamos que a maioria dos professores, neste momento, faz o melhor

que sabe e tenta dar a resposta/estratégia que considera mais adequada para garantir a inclusão, tendo presente que a escola é para todos.

O principal constrangimento, na nossa perspetiva, é a resistência que persiste ao “trabalho colaborativo” entre docentes, assistentes operacionais e encarregados de educação, bem como a falta de motivação de alguns docentes para mudar práticas enraizadas.

7.1 – Os recursos educativos, nomeadamente os que são disponibilizados pelo Centro de Apoio à Aprendizagem, são os adequados?

Os recursos educativos disponibilizados são adequados, no entanto, no decorrer do ano letivo, com a vinda de alunos provenientes de outros países, verificámos que se revelaram manifestamente insuficientes, nomeadamente os recursos humanos, a saber: docentes de educação especial, docentes para PLNM, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e ainda um docente de Língua Gestual a tempo parcial.

8 – Como articula/integra a EMAEI a participação dos Pais/Encarregados de Educação?

A articulação entre a escola e a família é feita prioritariamente pelo diretor de turma estando contemplado um horário de atendimento semanal;

Acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa;

A oportunidade de conhecer os espaços e ambientes de aprendizagem, UEE, Salas da Vida Ativa da EBS e da EBPALF e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho, entre outros.

Marcação de reuniões com os EE para fomentar a sua participação nas decisões/medidas tomadas para o seu educando, estando, por vezes, outros elementos variáveis (aluno, técnicos que o acompanham, DT, professor titular, professor educação especial, outros...);

O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores em reuniões presenciais e contacto telefónico;

O acesso a oportunidades diversificadas para que possam discutir os progressos e as preocupações a respeito dos seus filhos;

Na tomada de decisão sobre a necessidade ou não de medidas, valorizamos o conhecimento que têm sobre os seus filhos e aceitamos os contributos positivos que podem oferecer à escola.

Em suma, a EMAEI valoriza a participação ativa e comprometida dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

9 – Que sugestões gostariam de referir para assegurar a melhoria contínua do trabalho desta equipa?

A Equipa pauta o seu trabalho no suporte de uma escola reflexiva, num espaço de partilha e de saberes, com vista a proporcionar respostas de qualidade perante a diversidade dos alunos, na operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No sentido de assegurar este pressuposto consideramos os seguintes aspetos a melhorar:

- incentivar/melhorar a articulação de trabalho cooperativo/colaborativo entre docentes e entre docentes e EMAEI;
- promover o conceito de formação para todos os docentes e não docentes;
- estabelecer parcerias com estruturas externas à escola como mais-valias na resolução de situações dos alunos;
- assegurar a representatividade de todos os níveis de ensino na equipa, nomeadamente da educação pré-escolar e do ensino secundário.

Obrigada pela vossa disponibilidade!

AUTOAVALIAÇÃO

ENTREVISTA AO DIRETOR DO AES

A equipa de professores que se dedica ao processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas da Sertã (vulgo equipa do Observatório de Qualidade) tem vindo, ao longo dos últimos anos, a tratar os domínios previstos no Quadro de Referência da IGEC que têm servido de base à construção/ elaboração dos Relatórios de Avaliação Interna. No presente ano, procurará agilizar uma reflexão que abranja os campos em que a comunidade escolar apontou fragilidades, assim como todas as que se afiguram fundamentais no percurso de aprimoramento progressivo que pretendemos que esta Organização Escolar realize.

Neste contexto, é fundamental auscultar o Diretor deste Agrupamento.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

1 – Considera que o processo de autoavaliação do AES tem sido adequado à realidade da organização escolar que dirige e às mudanças que têm ocorrido no contexto global da Educação?

Sim. A metodologia utilizada permitiu identificar de forma clara os constrangimentos que existem, a apresentação de sugestões de melhoria e a identificação de pontos fortes. De salientar que foram envolvidos na autoavaliação docentes, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação, isto é, todos os intervenientes da comunidade educativa, o que traduz, de forma abrangente, o pulsar do agrupamento.

2 – Existem estratégias de comunicação e reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa? Quais?

Os resultados foram dados a conhecer à comunidade educativa, mas reconhecemos que a promoção da reflexão com a mesma, em sentido lato, foi insuficiente. Apesar de ter sido incentivada a análise dos resultados nas diferentes estruturas do AES, bem como na Associação de Pais, esta deveria ter tido maior relevância, nomeadamente com a constituição de grupos de trabalho para a apreciação do relatório do OQ e subsequente apresentação de propostas de melhoria.

O envolvimento da Associação de Estudantes e delegados de turma pecou, lamentavelmente, por escasso, tanto mais que são os intervenientes principais do AES e principais destinatários de todas as ações a empreender. Não obstante os professores/diretores de turma serem conhecedores dos relatórios, reconhecemos que devíamos ter mobilizado os alunos para uma

intervenção ativa, incentivando-os a pronunciarem-se sobre os relatórios, bem como a proporem estratégias e atividades que contribuíssem para uma formação mais proficiente. O incentivo à participação cívica ativa dos alunos é, pois, uma estratégia que urge estimular, nomeadamente através de uma consulta mais amiúde dos delegados de turma.

Embora não sirva de desculpa, importa referir que os momentos conturbados vividos no AES nos últimos anos coartaram a disponibilidade para projetar e concretizar muitas ações. Durante o presente ano, para além dos constrangimentos decorrentes das obras na Escola Secundária, a preocupação acrescida com a dinamização do CVV, a obtenção do selo de qualidade EQAVET, as candidaturas aos CTE e a revisão de documentos estratégicos como o Regulamento Interno e o Projeto e Educativo, limitaram sobremaneira uma maior atenção aos relatórios do OQ.

3 – No que respeita aos procedimentos adotados, no âmbito da avaliação interna, tem sido concedida centralidade ao processo de ensino aprendizagem?

O OQ tem colocado a ênfase no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os alunos têm sido sempre o foco da autoavaliação. A reflexão subsequente aos resultados dos relatórios nas diferentes estruturas visa a implementação de estratégias pedagógicas que permitam o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e que, em última análise, contribuam efetivamente para a formação integral dos alunos. Contudo, assumimo-lo, há ainda muito trabalho a realizar.

4 – É feita a monitorização e avaliação das ações de melhoria na sequência dos relatórios de autoavaliação do AES? Como?

Foi implementada a monitorização de algumas ações de melhoria, no entanto, ficou aquém do desejável. Por exemplo, ao nível das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, não obstante a avaliação que é realizada nos conselhos de turma e posteriormente em sede da EMAEI, é fundamental aferir com mais propriedade a eficácia das mesmas.

5 – Explícite, caso se aplique, as evidências da autoavaliação do AES que se verificam...

na melhoria organizacional da escola:

Promoção do trabalho colaborativo entre docentes através da implementação de uma hora comum nos horários para uma reunião semanal;

Incremento de meios tecnológicos (ex. portal GIAE, plataforma G Suite);

Facilidade no acesso à cópia e impressão e centralização do controlo deste processo;

O processo de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão permitiu respostas mais céleres às necessidades dos alunos;

Ação concertada da EMAEI com as estruturas do AES e com entidades externas, nomeadamente com o Projeto Bússola, CPCJ e Segurança Social.

na melhoria do desenvolvimento curricular:

Disponibilização de *tablets* nas aulas do primeiro ciclo, no âmbito do Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação no Médio Tejo (PEDIME) - Projeto de Apetrechamento das Escolas;

Implementação da área “Iniciação à Programação” no primeiro ciclo de escolaridade;

Abrangência das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão a fim de promover o sucesso educativo de todos os discentes;

Centralidade das BE na promoção do sucesso escolar dos alunos mormente através da promoção de hábitos de leitura e de escrita;

Relevância de alguns projetos desenvolvidos na escola para a formação integral dos alunos pelo convite que encerraram a uma intervenção mais ativa dos mesmos.

c) na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem:

Implementação de uma hora comum nos horários dos docentes para uma reunião semanal de trabalho cooperativo;

Canalização de um número significativo de horas do crédito para as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão (AIFSA, AISA, Salas de Estudo, Tutoria, ATE);

Aquisição de equipamento/material específico para as disciplinas de carácter laboratorial, nomeadamente no âmbito do PEDIME - Projeto de Apetrechamento das Escolas;

Adesão ao programa - Correção da Acuidade Visual e Auditiva no Pré-Escolar;

Projeto “Pequenos Cientistas” no 1.º ciclo;

Criação do Clube de Ciências no 2.º ciclo;

Investimento nas bibliotecas escolares;

Adesão ao Programa de Visitas de Estudo da CIM Médio Tejo;

Adesão ao programa Miúdos Digitais (Programa Intermunicipal para o Pré-Escolar);

Adesão ao programa de sessões de preparação das visitas de estudo para o 1º ciclo aos Centros Ciência Viva para os professores, no âmbito do PEDIME;

Implementação do Programa de Mentorias;

CCV;

Intervenção atempada das psicólogas a exercerem funções no AES junto dos alunos e/ou turmas para quem foi requerido acompanhamento psicológico.

d) na melhoria da educação inclusiva (ao nível da implementação das medidas curriculares, da afetação de recursos e do funcionamento das estruturas de suporte):

Rentabilização dos recursos docentes a fim de apoiar os alunos com mais dificuldades, colocando a primazia na intervenção precoce;

Disponibilização de um número significativo de horas para AISA e AIFSA;

Afetação de psicólogos clínicos, através do Plano de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário;

Afetação de recursos humanos aos alunos com medidas adicionais, mormente através de mais apoios individualizados em sala de aula;

Metodologia de funcionamento do CAA;

Dotação do CAA com mais equipamentos e recursos educativos;

Sensibilização para um maior envolvimento dos encarregados de educação no processo formativo dos seus educandos;

Disponibilização de apoios terapêuticos aos alunos com necessidades especiais (terapia da fala, terapia ocupacional e psicologia);

Implementação dos Planos Individuais de Transição dos alunos com medidas adicionais através de protocolos com entidades parceiras e empresas locais;

Sala sensorial destinada aos alunos com necessidades especiais;

Papel desempenhado pela EMAEI na articulação entre os docentes dos vários níveis de ensino, nomeadamente entre o pré-escolar/SNIPI e o primeiro ciclo;

O processo de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão permitiu respostas mais céleres às necessidades dos alunos;

Ação concertada da EMAEI com as estruturas do AES e com entidades externas, nomeadamente com o Projeto Bússola, Centro de Saúde, CPCJ e Segurança Social;

Elaboração dos Planos de Saúde Individuais, em articulação com a Unidade de Saúde Escolar.

6 – Em concreto, no contexto do domínio relativo à qualidade da prestação de serviço educativo, parece-lhe que os recursos de que os profissionais docentes dispõem favorecem uma rentabilização dos tempos letivos alinhada com o desígnio de promover um processo de ensino, aprendizagem e avaliação centrado no aluno?

Nem sempre. Nomeadamente, ao nível das novas tecnologias com alguma frequência são insuficientes ou estão indisponíveis devido a falhas técnicas cuja intervenção nem sempre ocorre com a brevidade desejável. A nível experimental, nomeadamente na área das ciências, na EBPALF, e na área da eletricidade, na escola Secundária, os laboratórios não reúnem as condições desejáveis. Na Escola Secundária as obras têm condicionado a utilização de algum equipamento, nomeadamente, na área das ciências e nas turmas de multimédia.

7 – Que mecanismos de regulação são agilizados no acompanhamento das práticas educativas e letiva?

A autorregulação é realizada nas reuniões de SCAD, Departamento, Conselhos de Turma, sendo dado feedback à direção através das respetivas atas e verbalmente.

Em sede de Conselho Pedagógico são também observados procedimentos conducentes à adoção de mecanismos que promovam a autorregulação com a finalidade de a tornar uma prática efetiva e continuada.

8 – Relativamente à mobilização da comunidade educativa, têm sido implementadas iniciativas que permitam uma participação das famílias na vida da Escola, para além daquilo que legalmente corresponde à intervenção dos representantes dos pais/encarregados de educação, nos órgãos em que têm assento?

Sim. Nomeadamente, através de atividades desenvolvidas pelas bibliotecas escolares, participação em atividades de Natal e de final de ano e na colaboração em projetos da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento/Projeto “Nós Propomos” e no Projeto Partilha com Energia.

Para futuro estão pensadas e previstas em sede de Projeto Educativos outras medidas de envolvimento dos pais com a escola, nomeadamente, a visita dos pais aos laboratórios abertos na semana cultural e a organização de uma festa/convívio no final de ano letivo.

Ao nível da organização e funcionamento do AES a direção tem manifestado grande abertura para ouvir as famílias e aceitar sugestões, o que habitualmente em ambiente informal.

9 – E no que concerne aos alunos, como tem sido feita/acicatada a participação dos discentes na vida do AES?

As bibliotecas escolares têm tido um papel importante no desenvolvimento de um conjunto significativo de atividades em que os alunos são convidados a participar. De um modo geral, as

atividades desenvolvidas no AES, incluindo as que são direcionadas à população têm o envolvimento dos alunos. Ao nível da organização e funcionamento do AES, nestes últimos anos, a participação dos alunos tem sido apenas feita por via da associação de estudantes. No entanto, no futuro, deverão ser envolvidos também os delegados de turma.

10 – Para além dos resultados académicos, claros e objetivos, no que concerne aos resultados sociais, como é feita a avaliação destes no AES? Considera esses resultados satisfatórios?

Os resultados sociais, de forma formal, são efetuados apenas no âmbito das respetivas disciplinas, nomeadamente, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento/Projeto “Nós Propomos”.

Considera-se que os resultados têm sido muito positivos, pois a dinâmica dada pela Estratégia de Cidadania e Desenvolvimento/ Projeto “Nós Propomos” tem possibilitado aos alunos uma atividade no âmbito social bastante significativa.

11 – Como avalia o impacto da implementação da Estratégia do Agrupamento definida no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, no concernente ao desígnio da promoção de práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva?

Muito positivo. A estratégia do Agrupamento no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento articulada com o Projeto “Nós Propomos” tem possibilitado o desenvolvimento de vários projetos com grande impacto quer ao nível do currículo e quer ao nível da inclusão. Têm sido desenvolvidos projetos, nomeadamente no 1 CEB, com reconhecimento dentro e fora do AES, que têm como objetivo principal a inclusão, a aquisição de competências previstas no PASEO e o desenvolvimento da autonomia dos discentes e do trabalho de articulação entre as várias disciplinas.

12 – Relativamente ao desenvolvimento de Projetos transversais, (no contexto da cidadania e não só) atinentes ao desenvolvimento e formação global do aluno em consonância com o PASEO, é fundamental a mobilização da comunidade. De que forma o AES promove a sua identidade e acicata o sentido de pertença?

No desenvolvimento dos diferentes projetos, nomeadamente, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento com o projeto “Nós Propomos”, os alunos trabalham projetos cujo as temáticas se relacionam com a realidade do concelho. A comunidade é envolvida no processo, de um modo geral, através de questionários, de cedência/doação de materiais para exposições ou construção de produtos feita pelos alunos. As entidades locais, principalmente a autarquia, são envolvidas através de entrevistas, pedidos de informações e visitas aos locais visados nos projetos.

13 – Na sua ação de gestão e liderança, considera que os seus valores e visão transparecem na atuação e nas prioridades que estabelece? Dê exemplos.

Sim.

A forma empenhada e profissional com que os profissionais da educação exercem as suas funções dentro e fora da sala de aula.

A disponibilidade dos docentes para apoios diversificados aos alunos, incluído na preparação para as provas finais de ciclo e exames nacionais. Apoio aos alunos nos pedidos de recursos dos exames nacionais, nas situações em que tal se justifica.

Empenho e dedicação no desenvolvimento de uma formação integral dos alunos (aprendem a conviver, a conhecer, a fazer e a ser).

Desenvolvimento de atividades diversificadas e envolvendo a comunidade, contribuindo assim, para uma instituição cultural de excelência e de referência na região e com entidade própria.

14 – Como concretiza a partilha da sua visão estratégica com os diferentes atores educativos por forma a que esta seja mobilizadora da sua ação?

A visão estratégica é veiculada nos documentos estruturantes do AES, conhecidos por todos, (PE, RI, Roteiros para a avaliação dos discentes, Roteiro da SAD, ... cuja elaboração tem em consideração as diferentes sensibilidades da generalidade da comunidade escolar, auscultadas nas diferentes estruturas intermédias. A minha visão de que o caminho para o sentimento de pertença ao AES se constrói na implementação das políticas educativas de uma forma participada, tentando ouvir e integrar todas as partes interessadas no sucesso educativo dos nossos alunos e, conseqüentemente do AES.

15 – Após a reflexão efetuada, que ações deveriam ser desenvolvidas para uma melhoria contínua, com impacto no futuro desta organização escolar, no atinente ao processo de autoavaliação? Considera que poderá haver vantagens numa revisão desta estrutura, contemplando, concomitantemente, um alargamento e uma integração de procedimentos e objetos de análise, abrangendo, por exemplo, uma articulação com o processo decorrente do EQAVET?

A escola, como o mundo, está sujeita a uma evolução constante e há sempre necessidade de nos adaptarmos às novas realidades emergentes dos movimentos migratórios, da evolução da economia e da sociedade em geral. Assim, considero que para lutarmos por uma escola inclusiva onde haja um lugar feliz para todos e cada um, necessitamos de nos guiar por metas objetivamente traçadas, que sejam claramente entendidas e postas em prática, de igual modo, por todos. A uniformização de procedimentos pedagógicos, criteriosais, administrativos e institucionais tem de ser assumida como norma. Neste sentido considero que os procedimentos e objetos de análise preconizados no EQAVET poderão, sim, ser integrados nas práticas quotidianas do AES.

Obrigada pela sua disponibilidade!

ENTREVISTA AO COORDENADOR DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

A equipa de professores que se dedica ao processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas da Sertã (vulgo equipa do Observatório de Qualidade) tem vindo, ao longo dos últimos anos, a tratar os domínios previstos no Quadro de Referência da IGEC que têm servido de base à construção/ elaboração dos Relatórios de Avaliação Interna. No presente ano, procurará agilizar uma reflexão que abranja os campos em que a comunidade escolar apontou fragilidades, assim como todas as que se afiguram fundamentais no percurso de aprimoramento progressivo que pretendemos que esta Organização Escolar realize.

No que concerne à aferição da qualidade ao nível dos resultados sociais e à visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens, colhe pertinência auscultarmos o Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento, a quem dirigimos as presentes questões.

1. Quantos projetos anuais de carácter transversal, aproximadamente, têm sido desenvolvidos no AES, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento?

É difícil quantificar o número exato de projetos de carácter transversal, essencialmente, por duas razões: por um lado, nem todas as turmas desenvolvem um único projeto de cidadania; por outro lado, nem todos os docentes de cidadania preenchem o formulário de planificação do projeto de intervenção, disponibilizado anualmente pela coordenação.

Em relação à primeira razão, é importante referir que algumas turmas desenvolvem mais do que um projeto, correspondendo cada um deles a um grupo de trabalho – é o caso das turmas do 3.º ciclo e do ensino secundário que desenvolvem o seu trabalho em associação com o projeto Nós Propomos!, do IGOT. Quanto à segunda razão, é possível afirmar que das 21 submissões em 2020-2021, das 27 em 2021-2022 e das 12 em 2022-2023 (até ao momento, pois o registo pode ser feito no decurso de todo o ano letivo), a transversalidade é o elemento comum a todos os projetos.

Analisando o desenvolvimento dos projetos e a forma como os domínios de cidadania estão dispersos pelos diferentes anos de escolaridade e ligados ao currículo na nossa estratégia, poder-se-ia afirmar que, no mínimo, há tantos projetos transversais quantas as turmas do agrupamento. Se o número de projetos transversais carece de algum rigor, a transversalidade é implementada ou possível de implementar em todos eles. Contudo, a experiência mostra que é mais fácil a sua concretização no 1.º ciclo, uma vez que o docente de cidadania é também o professor titular da turma.

2. A realização dos projetos/atividades atinentes à Cidadania tem constituído uma mais-valia no percurso dos alunos? Como tem sido feita a monitorização/avaliação das iniciativas em referência?

O desenvolvimento de projetos de cidadania é ou tem sido uma mais-valia no percurso formativo dos alunos. Por um lado, dá sentido às aprendizagens realizadas nas outras

disciplinas, uma vez que são mobilizadas para o projeto de intervenção; por outro lado, desafia os alunos a observarem criticamente a realidade em que vivem, detetando problemas e sugerindo correções; por outro lado ainda, contribui para o processo de formação cidadã do aluno.

A percepção de que a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é uma mais-valia pode ser inferida da opinião dos alunos. Anualmente, no final do ano letivo, é disponibilizado um questionário aos diferentes atores educativos, nos quais se encontram os alunos, para avaliarem o projeto em que estiveram envolvidos e, naturalmente, a estratégia e cidadania.

Em 2020, os alunos (53), quando inquiridos sobre se o projeto de cidadania os havia ajudado a, por exemplo, pensar de maneira mais crítica; elaborar e exprimir melhor as suas opiniões; ter mais curiosidade; descobrir novas formas de fazer as coisas e de solucionar os problemas; entender e respeitar a maneira de ser, as opiniões e a cultura dos outros; escutar e compreender os outros; trabalhar melhor em grupo e a colaborar com os outros; a identificar com maior clareza os meus objetivos e a ter mais segurança para os alcançar; ter vontade de resolver problemas difíceis na vida real, dividiram as suas respostas entre “totalmente” e “a maior parte”; apenas 9 assinalaram “em parte” e 1 “nada”. Em 2021, 43 alunos responderam de forma similar; em 2022, as respostas (27) não diferiram muito: 13 responderam “A maior parte”, 6 “Em parte” e 6 “Totalmente”.

O contributo de Cidadania e Desenvolvimento para a dimensão social do desenvolvimento integral do aluno também é percebido pelos discentes. Em 2020, as respostas afirmativas (30) foram o dobro das negativas (15); em 2021, foram similares e, em 2022, em 27 alunos, 20 responderam afirmativamente.

A percepção que os alunos têm acerca das práticas pedagógicas implementadas pelos docentes também é analisada. Os inquiridos conseguiram analisar criticamente, por exemplo, se os docentes criaram oportunidades para que os alunos aprendessem através de atividades práticas; promoveram atividades para que os alunos aprendessem desenvolvendo um projeto; criaram oportunidades para que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos ou desenvolvem atividades em colaboração com os alunos. O retorno dado pelos alunos é positivo.

3. Os projetos desenvolvidos no âmbito da Cidadania têm reforçado o desígnio de promover práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva?

Sim. No decurso dos quatro anos de implementação da Cidadania e Desenvolvimento, a estratégia do AES foi inovadora em diferentes vertentes: além de promover a partilha de projetos, recursos e ideias, trouxe para o desenvolvimento curricular os referenciais de educação criados pela DGE, as metodologias ativas de aprendizagem, a avaliação por descritores de desempenho, a definição de resultados de aprendizagem e de critérios de avaliação de acordo com os projetos definidos pelos alunos.

A educação inclusiva está presente no desenvolvimento dos projetos, seja pela inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, seja pelo tratamento de barreiras aos que têm algum tipo de deficiência física ou motora, por exemplo.

4. Quais os maiores constrangimentos observados na concretização do previamente estabelecido e inscrito na Estratégia de Escola?

Os grandes constrangimentos encontram-se na perceção dos diferentes atores educativos acerca da relevância da Cidadania e Desenvolvimento para o desenvolvimento integral do aluno e do papel que o conselho de turma deve ter nos projetos de intervenção.

Por um lado, a Cidadania e Desenvolvimento ainda é vista por alguns docentes como um acréscimo de trabalho, uma distração às aprendizagens curriculares que os alunos devem fazer. Tal facto conduz a uma relutância ao envolvimento de docentes, alunos e disciplinas em projetos de cidadania, algo mais evidente no ensino secundário regular e profissional. No caso do ensino secundário, o facto de a Cidadania e Desenvolvimento não ser objeto de avaliação sumativa (decisão política e educativa correta, mas mal percebida) enfatiza a ideia. Contudo, esta realidade está paulatinamente a mudar, fruto do empenho dos diretores de turma.

Por outro lado, a existência de uma disciplina (2.º e 3.º ciclos) remete para a responsabilidade de um docente o desenvolvimento de um projeto que, nem sempre, é acompanhado pelo conselho de turma, que não se reúne periodicamente para trabalhar colaborativamente o seu projeto de cidadania.

Outros constrangimentos podem ser ainda apontados: a atribuição da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento essencialmente a docentes de História e Geografia (3.º ciclo); a inexistência da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário, quer regular quer profissional; a ausência do coordenador de Cidadania no Conselho Pedagógico e a inexistência de uma equipa de coordenação de cidadania.

5. Que sugestões de melhoria, enquanto Coordenador da área em apreço, gostaria de propor?

1. Criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário, tanto no regular como no profissional, conforme as portarias que regulamentam este nível de ensino.
2. Criação de uma equipa de coordenação, liderada pelo coordenador de cidadania, e a sua representação em Conselho Pedagógico.
3. A atribuição da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento a docentes de outros grupos disciplinares para além dos de História e Geografia, com perfil e/ou formação, salvaguardando a Lei da Liberdade Religiosa.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



ANEXO I

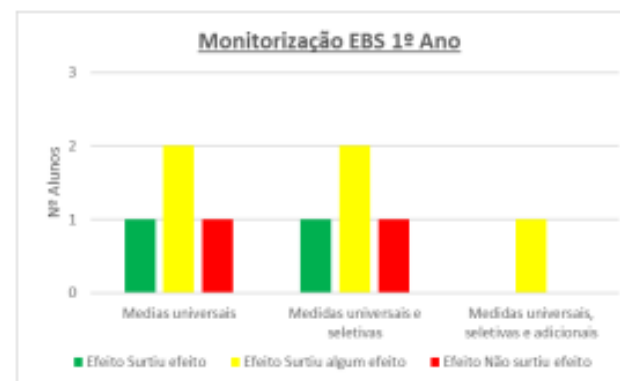
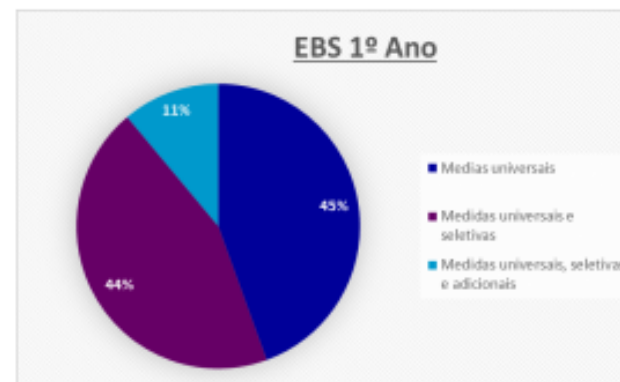
EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva do AES

Monitorização Final do Ano Letivo 2021 / 2022

Análise da monitorização e avaliação da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pela EMAEI:

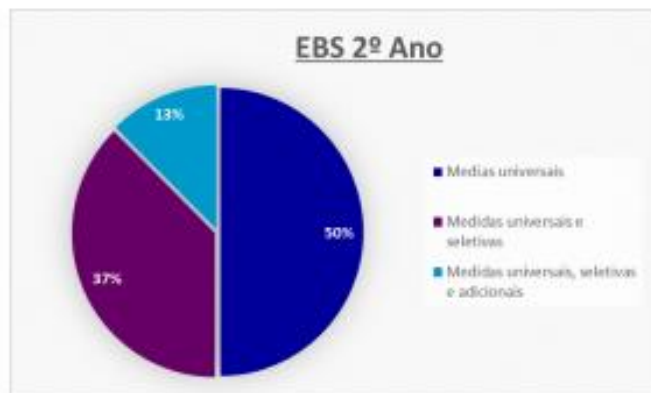


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO

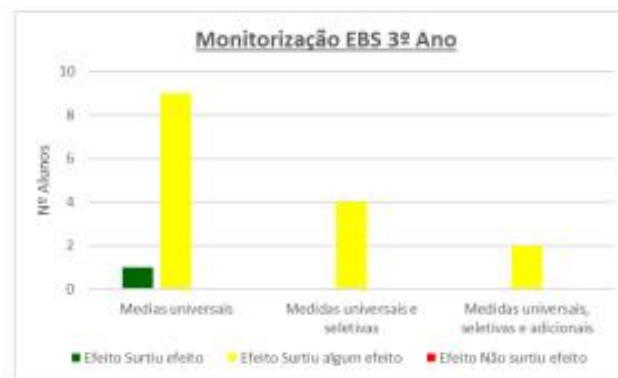
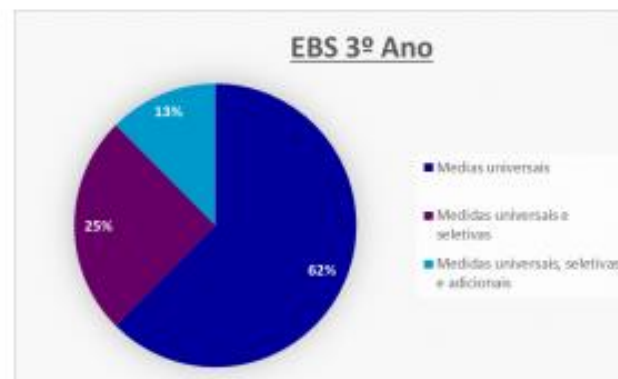




AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO

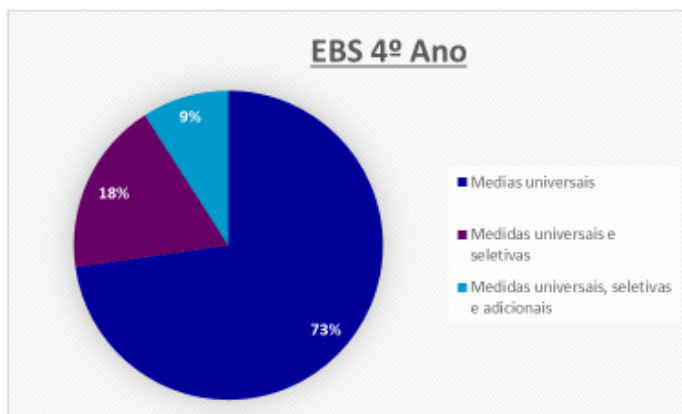


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO

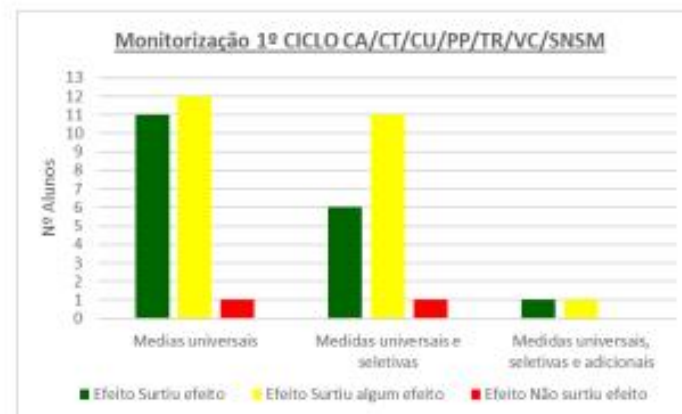
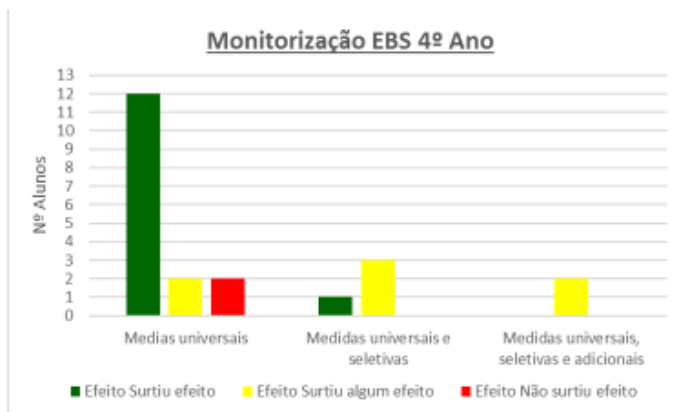
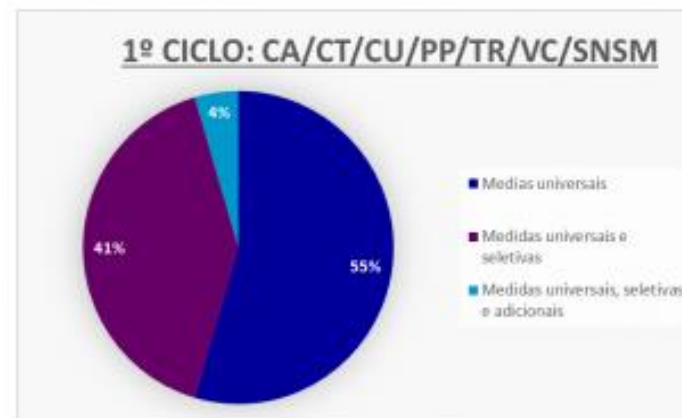




AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO

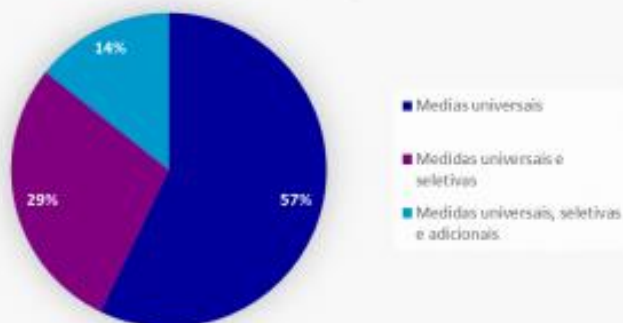




AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



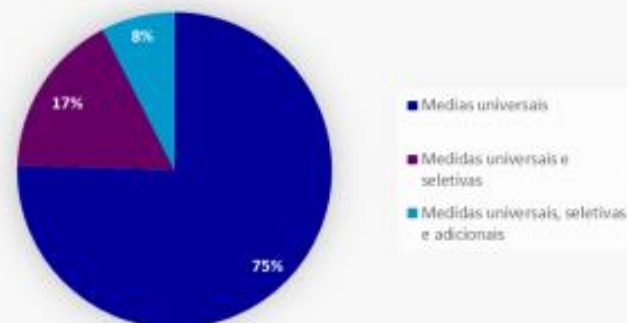
5º Ano



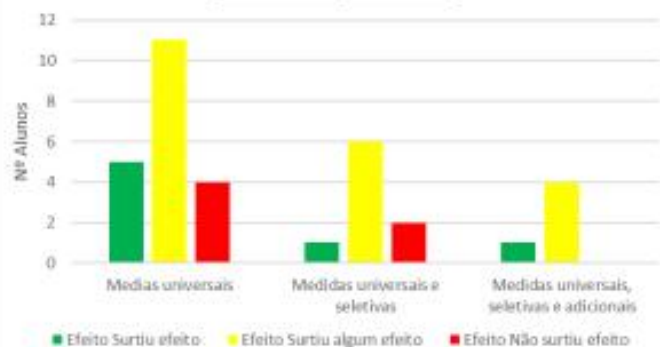
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



6º Ano



Monitorização 5º Ano

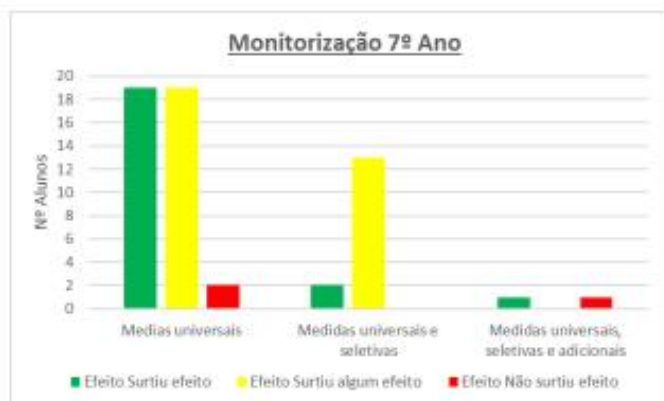
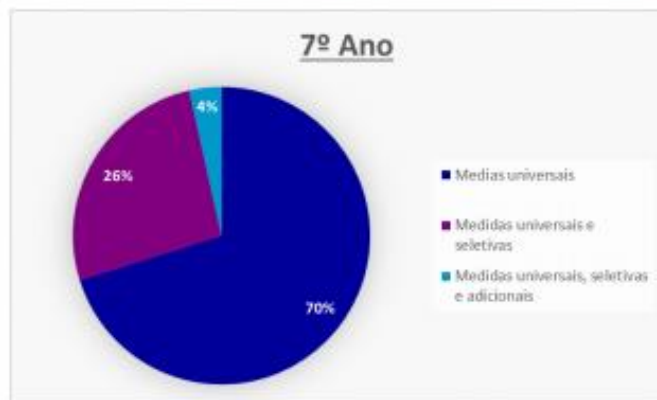


Monitorização 6º Ano

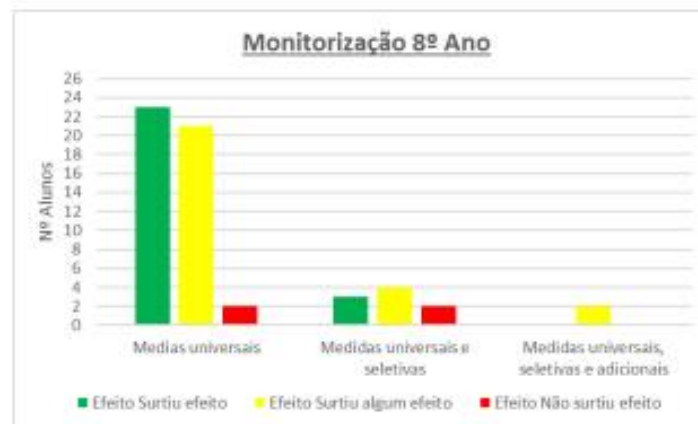
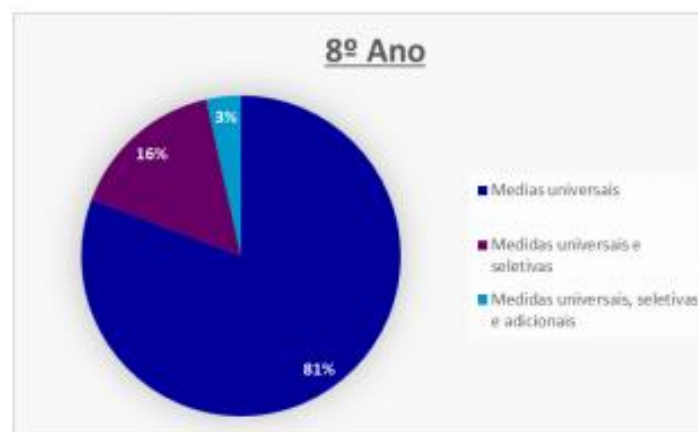




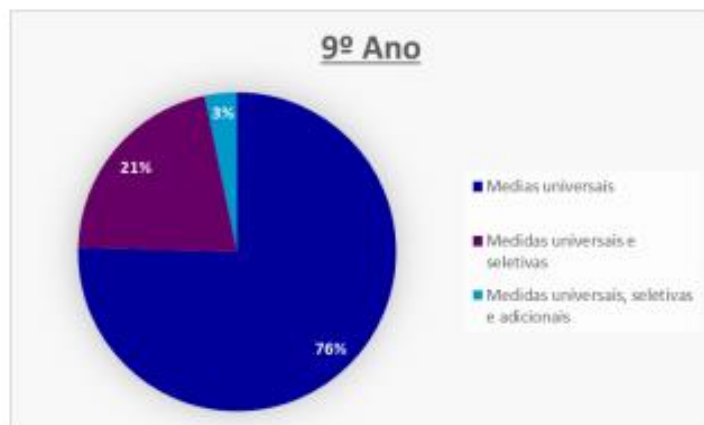
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



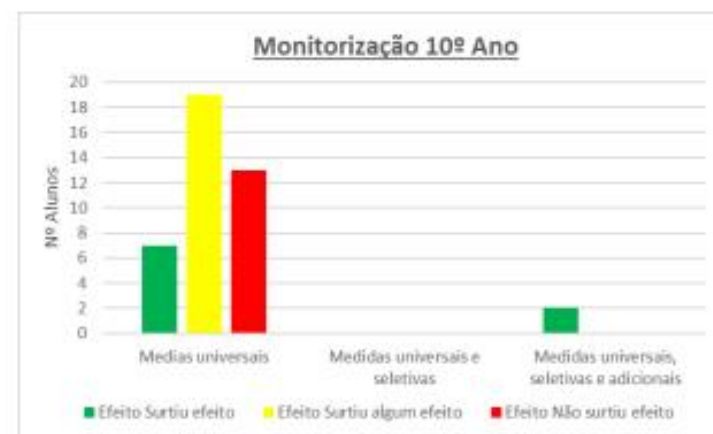
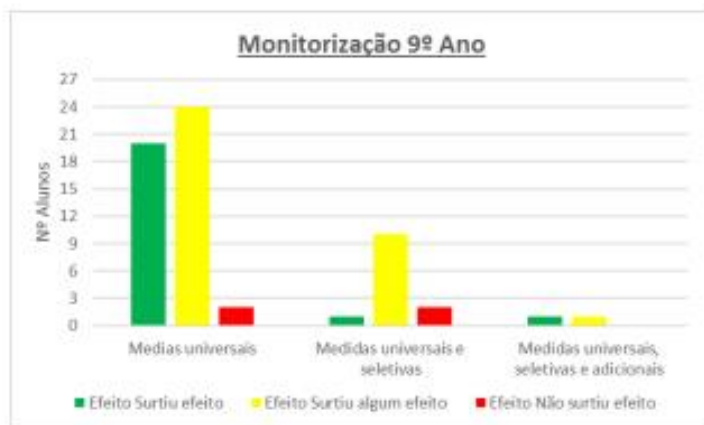
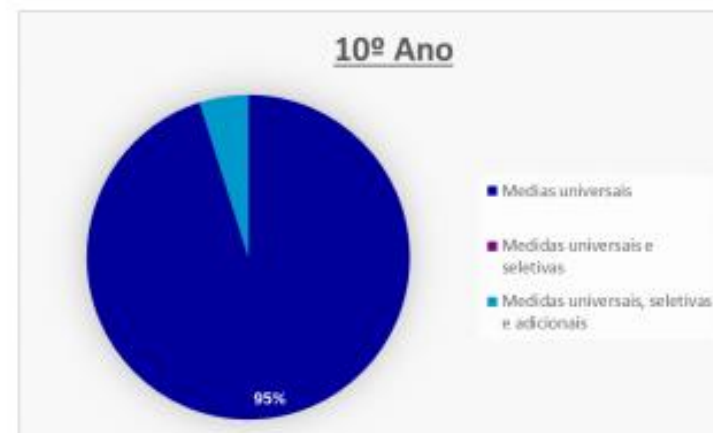
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



REPÚBLICA PORTUGUESA
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃ

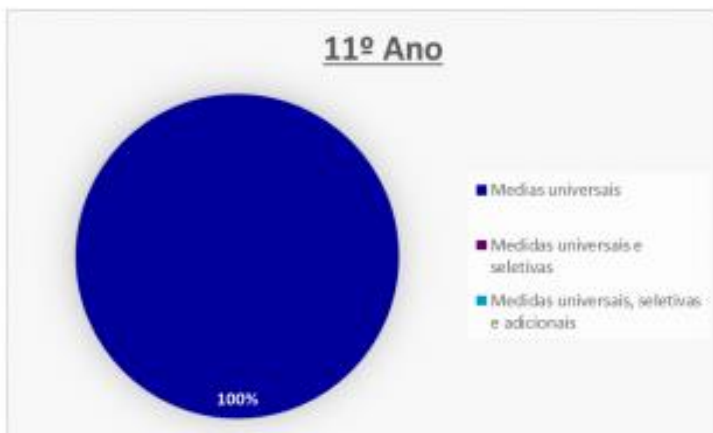


REPÚBLICA PORTUGUESA
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃ

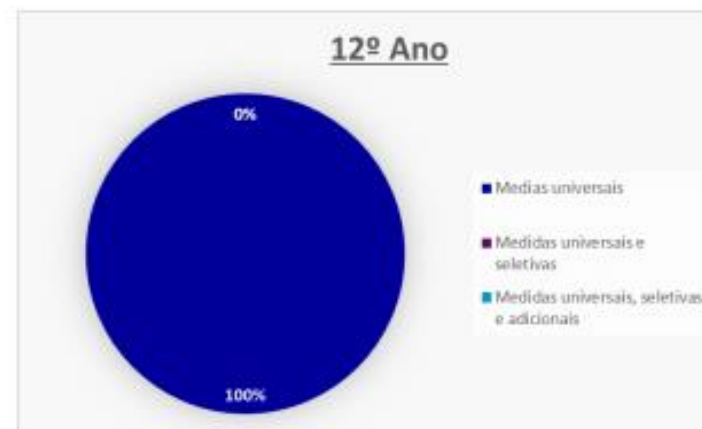




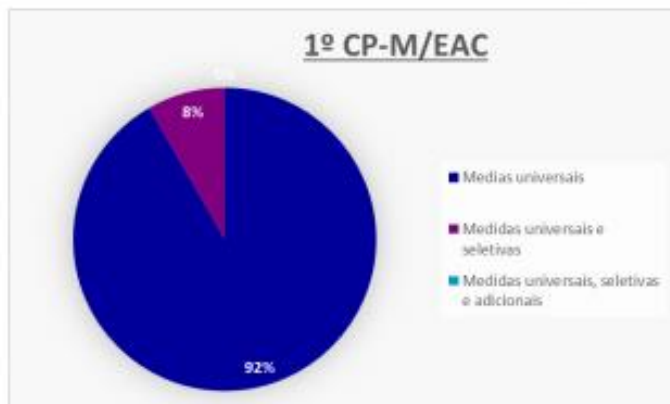
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



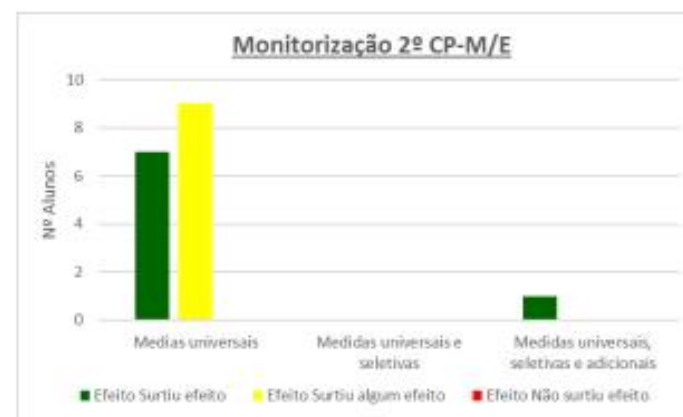
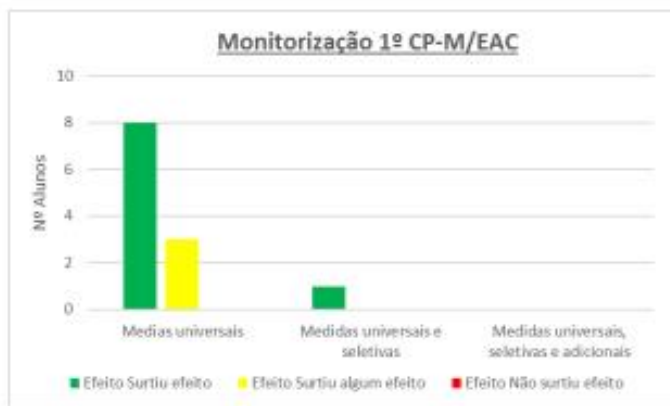
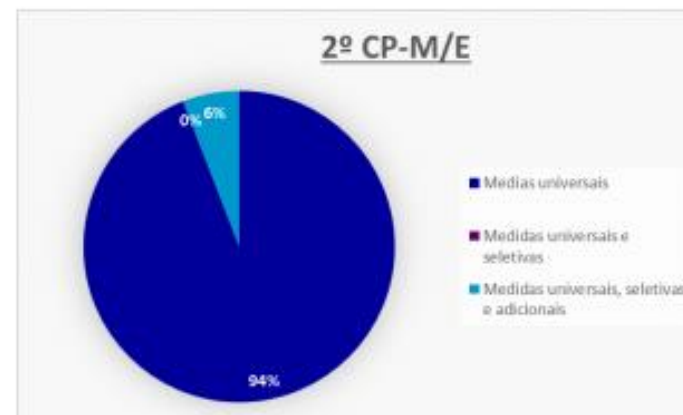
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



REPÚBLICA PORTUGUESA
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO

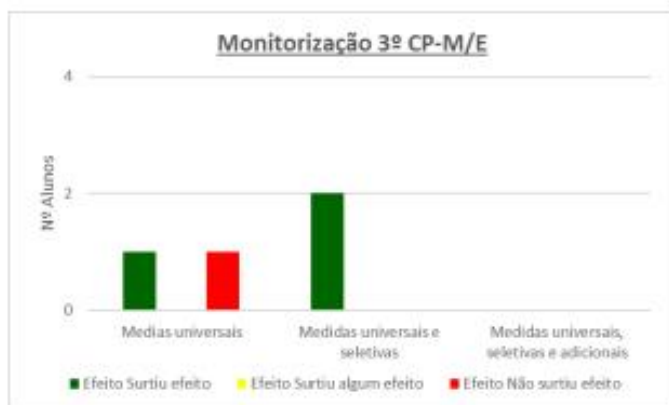
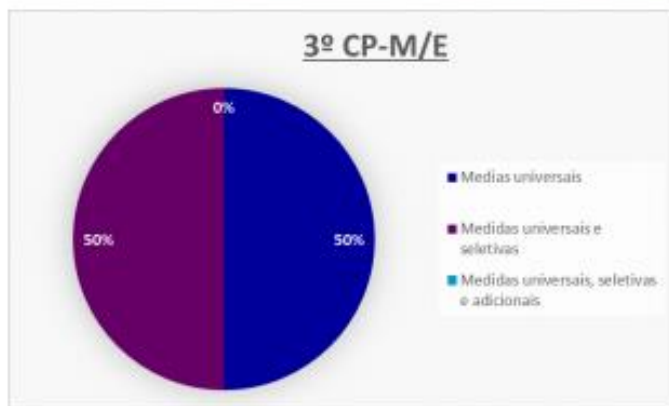


REPÚBLICA PORTUGUESA
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO

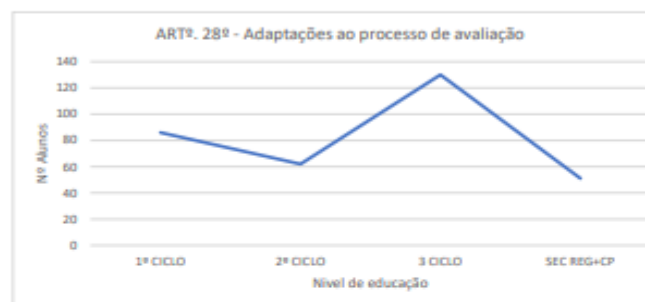


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO



ARTº. 28º - Adaptações ao processo de avaliação

Nível de educação	Jl	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	SEC REG+CP
Nº Alunos	NA	86	62	130	51



CONCLUSÕES

Medidas	Nº Alunos		Comparação
	2020/2021	2021/2022	
Jl	3	13	333%
1º Ciclo	115	99	-14%
2º Ciclo	99	88	-11%
3º Ciclo	160	175	9%
SEC REG+PRO	123	124	1%
TOTAL	500	499	0%

Considerando os dados apresentados, no global e no que ao Pré-escolar diz respeito, houve um aumento significativo de alunos que necessitaram de medidas no ano letivo 2021/2022 comparativamente com o ano letivo 2020/2021. Com os efeitos

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SERTÃO**

da pandemia muitas das crianças estiveram privadas da frequência do Jardim de Infância, do acompanhamento médico e respetivamente da realização de diagnósticos a comprovar as suas problemáticas. Com o regresso à normalidade, foram surgindo as evidências que justificaram a necessidade da aplicação de medidas, originando um aumento bastante significativo na aplicação das mesmas.

Relativamente ao 1º e 2º ciclo verifica-se uma diminuição de alunos a necessitarem de medidas que se pode atribuir ao facto da maioria das medidas aplicadas terem surtido maior efeito, comparativamente ao ano letivo transato (2020/2021) e ainda o decréscimo do número de alunos a frequentarem estes dois níveis de ensino, no presente ano letivo.

No 3º ciclo há um aumento pouco significativo no número de alunos a necessitarem de medidas em relação ao ano anterior.

No secundário (regular e profissional) há apenas mais um aluno a necessitar de medidas comparativamente ao ano letivo anterior.

Em relação à aplicação do artº 28º adaptações ao processo de avaliação, a escola deve assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação e para que seja exercido esse direito, pode tornar-se necessário proceder a adaptações na avaliação. Considerando os dados apresentados, é constatável a aplicação deste artigo em todos os níveis de ensino, havendo um número considerável de alunos no 1º ciclo com a aplicação do artº 28º. No 3º ciclo o número de alunos a usufruir do referido artigo é bastante significativo como se pode constatar.

Pela EMAEI
A coordenadora

Ana Cristina Cruz

Inquérito dirigido ao pessoal docente

	5 – Concordo totalmente		4 - Concordo		3- Não concordo nem discordo		2 - Discordo		1 – Discordo totalmente		0 – Não sei	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
I- Prestação de Serviço												
1-Teve em conta, na planificação das suas atividades, os documentos curriculares/orientadores (Aprendizagens Essenciais, PASEO...)?	42	61,8%	26	38,2%	0	0	0	0	0	0	0	0
2- A sua planificação permite uma adequada rentabilização dos tempos letivos e dos recursos educativos (recursos multimédia, BE, laboratórios...)?	22	32,4%	40	58,8%	6	8,8%	0	0	0	0	0	0
3- Na sua prática letiva, adota metodologias ativas e/ou experimentais?	23	33,8%	37	54,4%	8	11,8%	0	0	0	0	0	0
4- A diversidade/heterogeneidade, em sala de aula, é contemplada na sua prática?	30	44,1%	34	50%	4	5,9%	0	0	0	0	0	0
5- Privilegia as componentes formativa e criterial da avaliação pedagógica, na avaliação/classificação dos seus alunos?	32	47,1%	32	47,1%	4	5,9%	0	0	0	0	0	0
6- Fornece feedback frequente e oportuno aos seus alunos?	37	54,4%	27	54,4%	4	5,9%	0	0	0	0	0	0
7- Diversifica os processos de recolha de informação acerca do trabalho realizado pelos seus alunos?	SIM		98,5%		NÃO		1,5%					
8 – Quais?												
Fichas/testes.	85,1%											
Trabalhos de grupo.	85,1%											

Atividades de pesquisa.	70,1%					
Atividades laboratoriais/ experimentais.	37,3%					
Apresentações orais.	65,7%					
Outras.	47,8%					
9- Com que periodicidade solicita a autoavaliação aos seus alunos?						
<ul style="list-style-type: none"> • No final do período • No final da realização de um trabalho • Em articulação com tarefas e respetivas rubricas. • Todas as anteriores 	61,8%					
	51,5%					
	7,4%					
	19,1%					
10- Integra, regularmente, equipas para refletir sobre a planificação de atividades, nomeadamente de carácter inter ou transdisciplinar, e/ou sobre a construção de instrumentos de avaliação?	SIM	69,1%	NÃO	30,9%		
11- Considera que a participação dos alunos em atividades de âmbito desportivo e artístico-cultural contribui para a melhoria do seu desempenho escolar?	SIM	100%	NÃO	0%		
II - Promoção da Equidade e Inclusão						
1- Na sua prática pedagógica tem lecionado turmas com alunos com Necessidades Específicas (NE)?	SIM	95,6%	NÃO	4,4%		
	NUNCA		SEMPRE		ALGUMAS VEZES	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%

2- Em caso afirmativo, sentiu dificuldades em trabalhar com esses alunos?	5	7,7%	7	10,8%	53	81,5%						
3- Com que frequência consulta o decreto-lei n.º54/2018?	5	7,4%	14	20,6%	49	72,1%						
4- Considera que as adequações nas estratégias de ensino contribuem efetivamente para as aprendizagens do aluno com NE?	2	2,9%	17	25%	49	72,1%						
6- Considera a disciplina de cidadania e desenvolvimento fundamental para a inclusão de alunos com NE?	1	1,5%	25	36,8%	42	61,8%						
7- Articula com o docente de educação especial do aluno NE, de modo a discutir e selecionar as estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação mais adequadas?	1	1,5%	31	45,6%	36	52,9%						
5- Qual é a maior dificuldade que enfrenta quando pretende realizar adaptações ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem e da avaliação?												
• Parcos conhecimentos do docente relativamente à problemática do aluno com NE.						17,6%						
• Poucos meios materiais.						22,1%						
• Falta de meios humanos.						50%						
• Ausência de tempo suficiente do professor para preparar os materiais.						70,6%						
III – Liderança e Gestão												
	5 – Concordo totalmente		4 - Concordo		3- Não concordo nem discordo		2 - Discordo		1 – Discordo totalmente		0 – Não sei	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1- O Órgão de Gestão estabelece e dá a conhecer, de forma clara, os objetivos a atingir neste Agrupamento.	13	19,1%	37	54,4%	16	23,5%	0	0%	2	2,9%	0	0
2- A visão estratégica do Órgão de Gestão é assumida pela comunidade docente deste agrupamento.	11	16,2%	33	48,5%	19	27,9%	0	0%	5	7,4%	0	0
3- O Órgão de Gestão procura motivar os professores/educadores para a importância de trabalharem para um fim comum.	19	27,9%	36	52,1%	9	13,2%	2	2,9%	2	2,9%	0	0

4- O Órgão de Gestão partilha competências e responsabilidades.	14	20,6%	37	54,4%	15	22,1%	0	0%	2	2,9%	0	0
5- O Órgão de Gestão incentiva a concretização de novas ideias e métodos de trabalho, com eventual recurso a parcerias e projetos inovadores.	20	29,4%	37	54,4%	8	11,8%	0	0%	3	4,4%	0	0
6- O Órgão de Gestão atribui cargos aos professores/educadores tendo em conta as suas competências pessoais e profissionais.	14	20,6%	35	51,5%	13	19,1%	2	2,9%	4	5,9%	0	0
7- O Órgão de Gestão propõe Ações de Formação específicas para promover a qualidade das Práticas Educativas.	22	32,4%	30	44,1%	12	17,6%	2	2,9%	2	2,9%	0	0
8- A informação circula bem na escola.	9	13,2%	34.	50%	17	25%	6	8,8%	2	2,9%	0	0
III - Autoavaliação												
1- Está a par dos quadros de referência para a qualidade do ensino, nomeadamente IGEC e EQAVET?	SIM		47,1%				NÃO		52,9%			
	5 – Concordo totalmente		4 - Concordo		3- Não concordo nem discordo		2 - Discordo		1 – Discordo totalmente		0 – Não sei	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2-O processo de autoavaliação do AES implica os diversos elementos da comunidade educativa.	19	27,9%	33	48,5%	9	13,2%	1	1,5%	6	8,8%	0	0
3- Os resultados do processo de autoavaliação do Agrupamento são dados a conhecer à comunidade educativa.	20	29,4%	30	41,1%	13	19,1%	0	0%	5	7,4%	0	0
4- É feita uma reflexão em grupo (SCAD, Departamento) acerca dos resultados da autoavaliação do AES.	21	30,9%	26	38,2%	17	25%	1	1,5%	3	4,4%	0	0
5- Os relatórios decorrentes do processo de autoavaliação tiveram impacto na melhoria da organização do AES.	5	7,4%	32	47,1%	19	27,9%	0	0%	12	17,6%	0	0
6- Os relatórios decorrentes do processo de autoavaliação tiveram impacto na melhoria das práticas educativas e dos resultados dos alunos.	3	4,4%	28	41,2%	23	33,8%	2	2,9%	12	17,6%	0	0
7- O processo de autoavaliação do AES contribuiu para a melhoria das práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva.	6	8,8%	28	41,2%	19	27,9%	1	1,5%	14	20,6%	0	0

8- As estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação do Agrupamento, na comunidade educativa, são eficazes.	5	7,4%	30	44,1%	23	33,8%	2	2,9%	8	11,8%	0	0
9- As ações de formação priorizadas pelo AES refletem as necessidades manifestadas pelo pessoal docente e contribuíram para a melhoria do seu desempenho profissional.	11	16,2%	34	50%	15	22,1%	2	2,9%	6	8,8%	0	0

68 inquéritos

Inquérito dirigido ao pessoal não docente

	5 – Concordo totalmente		4 - Concordo		3- Não concordo nem discordo		2 - Discordo		1 – Discordo totalmente		0 – Não sei	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
II – Liderança e Gestão												
1- O Órgão de Gestão estabelece e dá a conhecer, de forma clara, os objetivos a atingir neste Agrupamento.	1	5,9%	8	47,1%	4	23,5%	2	11,8%	2	11,8%	0	0
2- O Órgão de Gestão valoriza os meus contributos para o funcionamento da Escola/Jardim.	1	5,9%	7	41,2%	6	35,3%	0	0	3	17,6%	0	0
3- O Órgão de Gestão incentiva a autonomia e a responsabilidade dos responsáveis pelos serviços administrativos e pelos assistentes operacionais.	1	5,9%	8	47,1%	5	29,4%	0	0	3	17,6%	0	0
4- O Órgão de Gestão atribui cargos aos assistentes operacionais e aos assistentes técnicos tendo em conta as suas características pessoais e profissionais.	2	11,8%	10	58,8%	2	11,8%	0	0	3	17,6%	0	0
5- O Órgão de Gestão propõe Ações de Formação específicas para promover a qualidade dos Serviços.	2	11,8%	3	17,6%	7	41,2%	4	23,5%	1	5,9%	0	0

6- A informação circula bem na Escola.	0	0%	7	41,2%	6	35,3%	4	23,5%	0	0	0	0
7- O ambiente de trabalho é bom.	1	5,9%	11	64,7%	5	29,4%	0	0	0	0	0	0
III – Autoavaliação												
1- O processo de autoavaliação do AES implica os diversos elementos da comunidade educativa.	1	5,9%	9	52,9%	4	23,5%	0	0	3	17,6%	0	0
2- Os resultados do processo de autoavaliação do Agrupamento são dados a conhecer à comunidade educativa.	2	11,8%	6	35,3%	5	29,4%	2	11,8%	2	11,8%	0	0
3- É feita uma reflexão, orientada pelo seu superior hierárquico ou por um elemento da Direção, acerca dos resultados da autoavaliação do Agrupamento.	1	5,9%	7	41,2%	5	29,4%	1	5,9%	3	17,6%	0	0
4- Os relatórios decorrentes do processo de autoavaliação tiveram impacto na melhoria da organização do AES.	1	5,9%	6	35,3%	1	5,9%	0	0	9	52,9%	0	0
5- O processo de autoavaliação do AES contribuiu para a melhoria das práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva.	1	5,9%	6	35,3%	3	17,6%	0	0	7	41,2%	0	0
6- As estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação do Agrupamento, na comunidade educativa, são eficazes.	1	5,9%	5		3	17,6%	0	0	8	47,1%	0	0
7- A definição das ações de formação priorizadas pelo AES reflete as necessidades manifestadas pelo pessoal não docente e contribuíram para a melhoria do seu desempenho profissional.	2	11,8%	7	41,2%	5	29,4%	2	11,8%	1	5,9%	0	0

17 Inquéritos

Anexo 6 – Inquéritos ao pessoal docente, não docente e alunos

INQUÉRITO – Alunos dos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º Anos

	5 – Concordo totalmente		4 - Concordo		3- Não concordo nem discordo		2 - Discordo		1 – Discordo totalmente		0 – Não sei	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
I - Práticas de Ensino												
1- Os meus professores explicam bem as matérias.	12	17,4%	33	47,8%	18	26,1%	4	5,8%	2	2,9%	0	0
2- Os meus professores incentivam-me a trabalhar para alcançar melhores resultados	18	26,1%	26	37,7%	11	11,59%	9	13%	5	7,2%	0	0
3- Os meus professores fazem diferentes tarefas e atividades para me ajudarem a aprender.	13	18,8%	27	39,1%	20	29%	6	8,7%	3	4,3%	0	0
4- Os meus professores dão-me informações úteis a partir dos resultados dos testes e outros trabalhos.	13	18,8%	27	39,1%	24	34,8%	3	4,3%	2	2,9%	0	0
5- As fichas de avaliação ou testes escritos incidem sempre sobre a matéria que o professor deu na aula.	29	42%	19	27,5%	18	26,1%	3	4,3	0	0	0	0
6- A avaliação das minhas aprendizagens é justa	19	27,5%	33	47,8%	11	15,9%	4	5,8%	2	2,9%	0	0
II – Atitudes e Comportamentos												
1- Respeito e admiro os meus colegas que têm boas notas nas várias disciplinas.	45	65,2	20	29%	3	4,3%	0	0	1	1,4%	0	0
2- Os meus colegas respeitam os alunos que se esforçam por estar atentos e a aprender.	13	18,8%	19	27,5%	21	30,4%	9	13%	7	10,1%	0	0

3- Os meus colegas respeitam e ajudam os alunos que têm dificuldades de aprendizagem	12	17,4%	22	31,9%	25	26,2%	6	8,7%	4	5,8%	0	0
4- As normas/regras de funcionamento da escola são geralmente cumpridas pelos alunos.	10	14,5%	20	29%	32	46,4%	7	10,1%	0	0	0	0
5- Já publicaram coisas sobre mim (imagens, comentários, boatos...) sem a minha autorização.	6	8,7%	6	8,7%	6	8,7%	8	11,6%	43	62,3%	0	0
6-Fizeram-me ameaças, intimidaram-me ou insultaram-me nas redes ou presencialmente.	2	2,9%	4	5,8%	5	7,2%	12	17,4%	46	66,7%	0	0
III - Solidariedade e cidadania												
1- A escola incentiva o desenvolvimento de atividades por iniciativa dos alunos.	13	18,8%	25	36,2%	16	23,2%	8	11,6%	7	10,1%	0	0
2- A escola incentiva a participação dos alunos em iniciativas relacionadas com a cidadania ativa (concursos e/ou projetos associados à BE e a questões culturais ou científicas...).	20	29%	30	43,5%	15	21,7%	4	5,8%	0	0	0	0
3- Já participei em ações de voluntariado promovidas pela Escola e/ou integradas na Cidadania e Desenvolvimento.	11	15,9%	21	30,4%	12	17,4%	9	13%	16	23,2%	0	0
4- As situações de trabalho cooperativo entre alunos (por exemplo, as mentorias) são úteis:												
✓ para o(s) aluno(s) que presta(m)apoio.	15						21,7%					
✓ para o(s) aluno(s) que recebe(m)apoio dos colegas.	23						33,3%					
✓ para todos os envolvidos.	45						65,2%					
✓ para nenhum dos envolvidos.	4						5,8%					

69 inquéritos

Anexo 6 – Inquéritos ao pessoal docente, não docente e alunos

