

O papel das lideranças na relação entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens que os alunos desenvolvem

Role of Intermediate Leaders in the Relationship Between Formative Assessment Practices and the Learning that Students Develop

Gisélia Piteira¹
Susana Sá²

131

Resumo: O presente estudo pretendeu investigar o papel das lideranças intermédias na relação entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens que os alunos desenvolvem. Na revisão de literatura abordou-se o tema das lideranças e da avaliação pedagógica. Foi adoptada como metodologia de investigação uma abordagem qualitativa, num paradigma interpretativo. Os dados recolhidos foram baseados em entrevistas semi-estruturadas e em pesquisa em documentos oficiais. Entre os principais resultados, destaca-se as lideranças intermédias: serem o elo de ligação entre o diretor e o grupo que coordenam, influenciando e motivando esse grupo em relação à concretização das orientações vigentes nos documentos oficiais; terem um papel fundamental na dinamização do trabalho colaborativo dentro do grupo que lideram, ao nível da partilha e reflexão sobre a prática pedagógica, estratégias fundamentais para envolver os professores na concretização dos objetivos da organização e, conseqüentemente, da melhoria dos resultados dos alunos. Destaca-se também, o trabalho de partilha e reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, sobre as dificuldades sentidas, sobre as áreas frágeis e o delineamento de ações a desenvolver para um maior sucesso dos alunos e para a tomada de decisões para a melhoria da organização. Da análise e triangulação de dados, concluiu-se que as características de liderança transformacional das estruturas de coordenação intermédia, alicerçadas num forte trabalho em equipa, têm um papel importante na dessiminação das práticas de avaliação formativa, para um desenvolvimento de aprendizagens dos alunos com melhor qualidade e para um maior desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Práticas de avaliação formativa; Lideranças Intermédias, Aprendizagem dos alunos.

¹ CIDI-IEES: Curso de Especialização em Administração e Organização Escolar; 37012@iesfafe.pt

² Professora Adjunta do CIDI-IEES - Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal; ORCID: 0000-0003-1339-5745; Cátedra da Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; susana.sa@iees.pt

Recebido em 01/11/2022

Aprovado em 08/01 /2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: The present study aimed to investigate the role of intermediate leaders in the relationship between formative assessment and the learning that students develop. In the literature review, the topic of leadership and pedagogical assessment was addressed. A qualitative approach was adopted as a research methodology, in an interpretive paradigm. The data collected were based on semi-structured interviews and research in official documents. Among the main results, the intermediate leaders stand out: being the link between the director and the group they coordinate, influencing and motivating this group in relation to the implementation of the guidelines in the official documents; have a fundamental role in promoting collaborative work within the group they lead, at the level of sharing and reflection on pedagogical practice, fundamental strategies to involve teachers in achieving the organization's objectives and, consequently, improving student results. Also, the work of sharing and reflecting on the students' learning, on the difficulties experienced, on the fragile areas and the design of actions to be developed for greater student success and for decision-making to improve the organization. It was concluded that the transformational leadership characteristics of the intermediary coordination structures, based on strong teamwork, play an important role in the dissemination of formative assessment practices, for the development of students' learning with better quality and for greater professional development.

Keywords: Formative assessment practices; Intermediate Leadership, Student Learning.

Introdução

No século XXI, pensar a Escola é pensar na forma de responder às exigências crescentes da sociedade transformadora em que nos encontramos. A Escola deve ter como horizonte a preparação dos alunos para um mundo em constante e acelerada transformação. Tal como é referido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,

o mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. (...) A escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (Martins et al., 2017, p. 7).

O próprio entendimento de ensino, aprendizagem e avaliação foi evoluindo ao longo dos tempos, falando-se em “avaliação para as aprendizagens”. Segundo Fernandes (2021d, p. 4), a “avaliação, processo indissociável da aprendizagem e do ensino, pode ter um papel determinante na qualidade e na democratização dos sistemas educativos”, sendo bastante pertinente o seu estudo.

(...) Com base no conhecimento produzido, pode afirmar-se que a chamada avaliação das aprendizagens dos alunos é um poderoso processo pedagógico, mas também político, que pode influenciar significativamente o que e como os alunos aprendem, o que e como os professores ensinam, a organização e o

funcionamento pedagógico das escolas, a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos e educandos, o conhecimento da sociedade em geral acerca do papel que as escolas desempenham na educação e formação dos seus cidadãos e a formulação de políticas públicas. (Fernandes, 2021d, p. 4).

Para investigadores no domínio da avaliação das aprendizagens, como Fernandes (2009),

tem havido a preocupação em investigar práticas de avaliação formativa para que, a partir da sua compreensão, se possa analisar as suas relações com as aprendizagens dos alunos, com os processos de regulação e de autorregulação que utilizam ou com a natureza do *feedback* distribuído pelos professores. (p. 91).

Fernandes (2009), refere que a “maioria das investigações analisadas não associa realmente a avaliação, e em particular a formativa, com as aprendizagens dos alunos” (p. 95), sendo importante que a investigação nos diga “bastante mais acerca de questões críticas e substantivas da avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 95).

Por outro lado, estando a avaliação e a aprendizagem interligadas, pensar nestas é pensar numa política de escola, que é adotada de acordo com o maior ou menor envolvimento das lideranças de topo e intermédias, que traduz o envolvimento de professores, alunos e encarregados de educação para o fim do sucesso educativo dos alunos. Como é referido por Fernandes (2021d),

a avaliação não pode nem deve ser encarada como um processo isolado ou desligado do currículo e do desenvolvimento curricular. Nestes termos, as conceções e práticas de avaliação estão intimamente associadas às conceções curriculares e, concomitantemente, às conceções que se sustentam acerca do ensino e da aprendizagem. Isto significa que o entendimento que temos sobre a educação em geral e sobre o papel das escolas, assim como as nossas ideias sobre a aprendizagem e o ensino, influenciam fortemente o que pensamos acerca da avaliação das aprendizagens e das suas práticas. Estas são ideias que deverão orientar as tomadas de decisão a qualquer nível dos sistemas escolares, desde o nível político, passando pelo nível da administração da educação, até ao nível pedagógico no contexto das escolas e das salas de aula. (p. 4).

Formulação do Problema

A análise realizada anteriormente permite levantar algumas questões que, não pretendendo ser exaustivas, podem ser tidas em conta como preocupação para investigar as práticas de avaliação formativas e para dar um contributo para um melhor conhecimento acerca da forma como se processa a aprendizagem. Delineou-se, assim, a presente investigação que visa compreender o papel das lideranças intermédias na relação entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens que os alunos desenvolvem. São seus objetivos parcelares, compreender e relacionar: i) os estilos de lideranças das estruturas intermédias; ii) o papel das

lideranças intermédias na organização; iii) as práticas de avaliação formativa e aprendizagens dos alunos.

Metodologia e Organização do Trabalho

De acordo com a problemática em estudo, foi adoptada como metodologia de investigação uma abordagem qualitativa, num paradigma interpretativo. A recolha de dados foi feita numa escola do concelho de Setúbal.

Os dados recolhidos foram baseados em entrevistas semi-estruturadas e em pesquisa em documentos oficiais.

Este trabalho está organizado em quatro partes: i) o capítulo II, corresponde ao enquadramento teórico dentro da problemática em estudo; ii) no capítulo III é explicado a metodologia de investigação seguida; iii) o capítulo IV corresponde à apresentação da análise de dados e à sua integração com a revisão de literatura; iv) o capítulo V apresenta as principais conclusões do estudo e recomendações a estudos posteriores dentro desta área.

Lideranças

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, apresenta uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, reforçando a participação das famílias e da comunidade na direção estratégica da escola e favorecendo a constituição de lideranças fortes. No seu preâmbulo é referido:

impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. (Decreto-Lei nº75/2008, p. 2342).

Neste Decreto é criado, para a concretização deste objetivo, o cargo de diretor, constituindo-se um órgão unipessoal e não colegial. É também estabelecido o enquadramento para a criação de algumas estruturas de coordenação e de acompanhamento dos alunos, nomeadamente de coordenação dos departamentos curriculares e de coordenação dos diretores de turma, sendo dada liberdade às escolas para a criação de outras estruturas de coordenação, a definir em regulamento interno.

No Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, segunda alteração ao Decreto-Lei nº75/2008, são exigidos requisitos de formação para o exercício dos cargos de Diretor e de Coordenador de Departamento, reforçando-se assim a importância da liderança e do seu papel na melhoria da qualidade do serviço público. Aliás, são princípios orientadores do Decreto-Lei nº75,

“promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular.” (p. 3350).

Segundo Alves (1993), citando Nóvoa (1990) e Peters e Waterman (1987), é reconhecida uma relação positiva entre a liderança e a eficácia e eficiência de uma organização.

Existem várias definições de liderança. Algumas centram-se na análise de dimensões e estilos. Para Barroso (1990), citado por Barreto (2009, p. 15), “liderar é a capacidade de levar ao cumprimento dos objetivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica na orientação dos elementos da organização.” Araújo (2007, p. 64), na mesma linha de Barroso (1990), refere que “o verdadeiro líder é aquele que consegue influenciar e/ou motivar os outros a segui-lo, a aceitar os objetivos daquele como sendo, também, seus. É aquele que tem seguidores.” Assim, o estilo de liderança tanto do diretor, como dos coordenadores das estruturas intermédias, é crucial para o sucesso dos objetivos da escola.

Entre os vários estilos de liderança, destacam-se o transacional e transformacional, propostos por Bass (1988, citado por Alves, 1993). “Para a liderança transacional interessa clarificar o que se espera dos professores e alunos, precisar papéis e satisfazer necessidades de forma a atingir os resultados esperados (...).” (Alves, 1993, p. 39). Na liderança transacional os líderes definem os objetivos, reconhecimento e recompensa dados quando estes são atingidos. Pressupõem-se que a “recompensa provoca a melhoria do desempenho, quer individual quer de grupo.” (Barreto, 2009, p. 19).

Segundo Carrapeta (2014, p. 16),

no que concerne a uma organização escolar, a recompensa por parte do líder passa pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos docentes através de feedback da sua atuação e de reforços positivos que são feitos através de elogios. Quando se passa para uma ação mais corretiva torna-se mais difícil tanto para o líder como para o liderado, contudo poderá ter efeitos positivos se for uma prática constante do líder que tenha por objetivo a melhoria de resultados.

Por sua vez,

a liderança transformacional motiva os seus seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da organização, eleva o nível de confiança e amplia as necessidades dos seguidores. (Alves, 1993, p. 40).

Assim, na liderança transformacional “o líder ajuda o outro a refletir, a conhecer-se, a procurar o caminho para se autodesenvolver proporcionando um elevado padrão de desempenho, o que vai contribuir para transformar a organização.” (Carrapeta, 2014, p. 17). O

líder procura envolver todos no caminho para o sucesso dos seus objetivos. É uma liderança virada para a aprendizagem, para a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem dos alunos, para uma melhoria do desempenho, o que só é possível se “os subordinados se sentirem satisfeitos e confiarem na organização e nos seus decisores e reconheçam que a organização se preocupa com o seu bem-estar.” (Barreto, 2009, p. 19).

Barreto (2009, p. 19), distingue os dois tipos de liderança:

de uma forma muito simplista podemos afirmar que os líderes transacionais conduzem e motivam os subordinados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando as funções de cada um e as exigências da tarefa. Os líderes transformacionais incitam e inspiram, apelando à consciência dos subordinados no sentido de alcançarem elevados ideais e valores, induzindo-os a ultrapassarem os seus interesses em prol dos interesses da organização.

Na maioria das escolas praticam-se os dois estilos de liderança – transformacional e transacional, de acordo com os diversos contextos.

Segundo Nave (2020, p. 44), “Leithwood, Harris e Hopkins (2008) e Bolívar (2016) defendem que a liderança, embora indiretamente, tem impacto na aprendizagem dos alunos.” Pina (2015, p. 46) partilha da mesma opinião, dizendo que a liderança escolar “é considerada como fundamental na melhoria das escolas e dos resultados escolares dos alunos, pela influência que exerce sobre o trabalho dos professores e na melhoria da escola.”

Nesta sequência, trabalhando os líderes escolares numa organização que engloba docentes, não docentes e alunos faz sentido que os objetivos sejam trabalhados em equipa, para que todos se sintam envolvidos no sucesso da organização. Neste aspeto, o trabalho colaborativo proporcionado nas equipas educativas entre professores do mesmo ano de escolaridade, é fundamental para o sucesso dos alunos. Segundo Fullan (2002, citado por Barreto, 2009), “sendo a liderança em contexto escolar tão complexa, é importante que, para além do líder que tem formalmente a função de liderar, a liderança seja partilhada por diferentes elementos da escola.” (p. 21). Neste contexto, as lideranças intermédias, a quem são delegadas competências, devem partilhar dos mesmos objetivos do diretor.

Existe ainda um terceiro tipo de liderança, o “laissez-faire”, na qual o líder não participa nas tomadas de decisão, deixando a tomada de decisão na liberdade dos elementos da organização. Transpondo para a organização escolar, é a imagem de uma escola anárquica, sem figura de líder. Segundo Carrapeta (2014, p. 19),

numa instituição escolar em que o líder tenha estas características o trabalho é pouco produtivo apesar dos esforços de encontrar soluções. (...) Também não existe o sentido de pertença, pois o trabalho é feito de uma forma muito individualizada sem a preocupação de delinear metas comuns. Este tipo de liderança não leva ao desenvolvimento nem de professores nem de alunos,

contribuindo para uma maior passividade que por sua vez leva os professores a não inovarem, agindo por rotinas, o que acarreta consequências nas aprendizagens e resultados escolares dos alunos.

Podemos então afirmar que a qualidade da liderança desempenha um papel determinante na melhoria dos resultados escolares. Segundo Carrapeta (2014), “este papel passa por influenciar e motivar os professores no seu trabalho, criar um ambiente colaborativo na escola assegurando condições de trabalho que fomentem um clima de escola e promovam o sucesso educativo.” (p. 98).

Lideranças Intermédias – Coordenadores de Equipas Educativas

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. No seu preâmbulo é referido que é “fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” Neste enquadramento, no Decreto-lei são lançados alguns desafios às escolas, nomeadamente a constituição de equipas educativas: “adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos.” (p. 2929). O Artigo 21.º refere o papel das equipas educativas: “cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos.” (p. 2935).

A Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, vem estabelecer funções das equipas educativas ao nível da avaliação:

Equipas educativas, o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos. (p. 3790).

Nesta linha, nas equipas educativas, lideradas por um coordenador, de forma colaborativa, constroem-se projetos interdisciplinares, partilham-se diferentes saberes,

experiências e boas práticas, planifica-se o ciclo de ensino/aprendizagem/avaliação, reflete-se sobre processos de autorregulação, entre outros. Os coordenadores, enquanto líderes intermédios, têm assim de adotar um perfil de liderança que lhes permita a mobilização dos docentes que coordenam com vista à consecução dos objetivos do projeto educativo e consequente promoção do sucesso educativo.

Avaliação à Luz da Legislação em Vigor

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 e a Portaria n.º 223-A/2018, a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem, sendo a avaliação formativa a principal modalidade de avaliação.

Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Decreto-Lei n.º 55, p. 2936).

A avaliação assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria. (Portaria n.º 223-A, p. 3790-(6)).

As informações obtidas em resultado da avaliação devem permitir que o professor reveja o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para a melhoria do processo de intervenção pedagógica.

É também referido, a propósito dos instrumentos de recolha de informação, que

na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos. (Decreto-Lei n.º 55, p. 2936).

Avaliação Formativa

A avaliação formativa é aquela que ocorre durante o dia a dia da sala de aula, que está integrada no processo de ensino e aprendizagem e que resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores (Santos, 2016; Fernandes, 2021b; Machado, 2021a; Pais & Candeias, 2021). Está, assim, associada a formas de regulação destes dois processos, sendo o seu principal propósito, contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor (Fernandes, 2021b). Isto significa que a tarefa que o professor propõe numa aula deve ser pensada de forma

a permitir que, através dela, “os alunos aprendam, os professores ensinem e que ambos avaliem o trabalho realizado”. (Fernandes, 2019, p. 7).

Também Santos (2016), refere que na avaliação com propósito formativo:

o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem. Dirige-se aos atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professor e alunos, seja contribuindo para regular o ensino, seja para apoiar a aprendizagem. Tem, assim, uma dimensão pedagógica. (p. 640).

Deste modo, segundo a investigadora Santos (2016), estamos perante a função de “avaliar para ajudar a aprender” (p. 640). Para tal é necessário desenvolver estratégias conducentes a práticas de avaliação formativa, em que o aluno tenha um papel ativo e o professor um papel de mediador (Santos, 2016; Machado, 2021b).

A avaliação formativa terá obrigatoriamente que contar com uma intervenção ativa do aluno, quer total, quer parcial. No primeiro caso, tem-se, por exemplo, a autorregulação (ALLAL, 2007), no segundo caso, um processo despoletado pelo professor (por exemplo, fornecimento de *feedback*) a que o aluno dá seguimento (dando-lhe sentido e agindo na sua sequência). Esta necessidade imperiosa da ação do próprio que aprende está diretamente relacionada com a perspetiva cognitivista de aprendizagem aqui assumida. O professor funciona como um mediador entre o conhecimento e o aluno (Black; Wiliam, 1998). (Santos, 2016, p. 640).

A avaliação formativa faz-se com referência a critérios de avaliação. Segundo Harlen e James (1997),

a avaliação formativa toma em linha de conta o indivíduo e a sua especificidade, combinando os critérios de realização com critérios referenciados ao aluno (por exemplo, o professor pode tomar em linha de conta dificuldades específicas de um dado aluno, o esforço que fez, a evolução que apresenta). (Santos, 2016, p. 641).

Também Fernandes (2021c) é da opinião que os critérios devem ser claramente explicitados, ficando os alunos mais conscientes acerca do que se espera do seu desempenho nas tarefas, assim como os professores em melhores condições para distribuir *feedback* de elevada qualidade:

assim, quando os alunos conhecem e compreendem antecipadamente os descritores, indicadores ou níveis de consecução dos critérios definidos e os níveis de desempenho que lhes correspondem numa dada escala, ficam bem mais cientes acerca do que têm de aprender e de saber fazer e de como o seu trabalho será avaliado. Os níveis de desempenho são igualmente importantes pois contribuem para ajudar a compreender e a fundamentar as classificações aos alunos, aos pais e a todos os interessados no processo. (Fernandes, 2021c, p. 4).

Fernandes (2021a), vai mais longe atribuindo a responsabilidade não só ao professor na avaliação para as aprendizagens, como também à organização escolar, nas escolhas que faz em relação ao ambiente e funcionamento escolar e oportunidades que proporciona aos alunos:

a avaliação formativa depende de uma reflexão pedagógica profunda acerca do que os alunos devem aprender e do tipo de oportunidades e de ambiente escolar que deve ser criado para que tal aconteça. Ou seja, depende das formas como os professores organizam e desenvolvem o seu ensino e, concomitantemente, da organização e do funcionamento pedagógico das escolas (p. 6-7).

Fernandes (2021a), aponta algumas ações que devem ser seguidas na utilização sistemática da avaliação formativa, nomeadamente o *feedback* que é dado aos alunos deve permitir que estes conheçam bem:

o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares. (p. 4).

De ressaltar que a informação recolhida na avaliação formativa não deve ser utilizada para classificar o aluno, mas apenas para o ajudar a melhorar. Como refere Fernandes (2021a), “se, no decorrer de uma qualquer atividade da aula, se verificar que um aluno tem alguma dificuldade, ou não sabe o que deveria saber, então torna-se necessário encontrar *feedback* e estratégias adequadas para que o aluno vença essa dificuldade. (p. 4).

Machado (2021a), refere que o *feedback* é uma competência poderosa que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos:

por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação. (p. 4).

A participação dos alunos nos processos de avaliação assenta, segundo Machado (2021b), num propósito transversal, ao nível do desenvolvimento de competências reflexivas, que se encontram, definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. “Apenas encarando os alunos como *sujeitos reflexivos* é que a sua participação na avaliação adquire pleno significado e seguramente melhores aprendizagens.” (Machado, 2021b, p. 6).

Por outro lado, segundo Pais e Candeias (2021),

a avaliação formativa promove nos alunos o desenvolvimento de competências ao nível da autoavaliação, já que lhes permite uma compreensão do seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de

estratégias no domínio do aprender a aprender (competências metacognitivas). Falamos, novamente, do papel ativo do aluno em todo o processo, já que ao construir a sua própria compreensão de novos conceitos, desenvolve competências essenciais que lhe permitem colocar novas ideias em novos contextos ou cenários de aprendizagem. (p. 5).

Em síntese, o processo de avaliação formativa é um processo fundamentalmente pedagógico e que contribui para a melhoria dos resultados escolares.

METODOLOGIA

Com esta investigação pretende-se compreender o papel das lideranças intermédias na relação entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens que os alunos desenvolvem. Não é objetivo fazer comparações com outras escolas com as mesmas características, nem generalizar. O estudo pretende ser particular, descritivo e interpretativo, procurando-se aprofundar o conhecimento sobre a relação entre a avaliação formativa, a aprendizagem e as lideranças intermédias, tendo em conta o enquadramento teórico descrito no capítulo II. Atendendo a estes pressupostos, deve ser adoptada, segundo Bogdan e Biklen (1991/1994), uma investigação de carácter qualitativo num paradigma interpretativo. Segundo estes autores a investigação qualitativa é “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. (p. 11). Este tipo de investigação tem algumas características, presentes neste estudo a saber:

i) “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 47). Isto significa que os dados foram recolhidos pela própria investigadora e por ela analisados, sendo o entendimento que esta “tem deles o instrumento-chave de análise” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 48). A investigadora recolheu os dados no seu ambiente natural, na escola investigada, para que possa ter uma compreensão mais precisa do fenómeno em estudo, ao observá-lo no ambiente habitual de ocorrência.

Este tipo de investigação também se pode designar por naturalista, “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (...)”. (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 17).

Neste estudo, os dados recolhidos foram essencialmente baseados na observação direta. A observação direta, permitindo uma descrição detalhada do contexto, dos participantes e dos

significados que estes lhe atribuem, é uma importante fonte de recolha de dados na investigação qualitativa (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990/1994; Bogdan & Biklen, 1991/1994).

ii) “a investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 48). Os dados recolhidos nesta investigação são descritivos, ricos em pormenores sobre os participantes, os seus diálogos e sobre a escola onde se inserem. Foram utilizados como fonte de dados³, os registos das gravações áudio das entrevistas aos participantes e documentos internos do agrupamento. Para uma maior fidelidade descritiva foram utilizados na análise de dados excertos dos diálogos registados das entrevistas e citações e imagens dos documentos analisados.

i) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 49). Nesta investigação, procura-se apreender a relação entre a lideranças intermédias, avaliação formativa e aprendizagens dos alunos em todo o seu processo: o papel das lideranças intermédias na organização, os estilos de lideranças exercidos pelas estruturas intermédias e as práticas de avaliação formativa veiculadas nas estruturas intermédias para com os seus pares.

ii) “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 50). Não foram estabelecidas variáveis nas questões de avaliação, procurando uma relação de causa efeito, nem foram recolhidos dados para provar hipóteses. Com os dados recolhidos foram sendo feitas abstrações sucessivas num processo indutivo, relacionado a informação recolhida, com o objetivo de estudar o fenómeno da investigação em profundidade e em contexto natural.

iii) “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 50). Significa, assim, que o investigador preocupa-se com a perspetiva dos participantes em relação às situações em que vivem, tendo o objetivo de apreender melhor o modo como interpretam as situações e constroem os significados.

O estudo qualitativo presente nesta investigação tem contornos de estudo de caso. Segundo Merriam (1988) citado por Bogdan & Biklen (1991/1994), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89). Neste caso, o foco de estudo centra-se num agrupamento de escolas do concelho de setúbal.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informação

³ Segundo Lessard-Hébert et al. (1990/1994), as informações das gravações de vídeo, notas de campo, entrevistas, entre outras, à partida não são dados, mas fonte de dados, ou seja, material a partir do qual, ao ser analisado, os dados são construídos.

Por uma questão de validação interna da investigação qualitativa, Lessard-Hébert et al. (1990/1994), referem que é conveniente explicitar a “documentação sistemática” – todas as técnicas e procedimentos utilizados em todas as etapas do processo investigativo e fazer uma “triangulação” confrontando os dados obtidos através de várias técnicas. Nesta perspectiva, adotou-se como método de recolha a entrevista semi estruturada e o estudo de documentos oficiais vários.

Na entrevista não estruturada “o objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência.” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 17). As entrevistas realizadas no presente estudo foram semiestruturadas, baseadas num guião prévio (Anexo 1). As entrevistas foram audio gravadas, para posterior transcrição e realizadas individualmente, para se compreender a unidade de cada elemento dentro do todo, a escola.

Em relação aos documentos oficiais foram analisados o Projeto Educativo, o Plano de Inovação, o Projeto de Intervenção no Âmbito da Avaliação Pedagógica e o Regulamento Interno.

Quando falamos de documentos oficiais “estamos a falar de coisas como memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, *dossiers*, registos dos estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes.” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 180). Segundo Bogdan e Biklen (1991/1994), os documentos oficiais “têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos” (p. 180), enquanto “os investigadores qualitativos os veem de forma favorável. (...) Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.” (p. 180).

Por outro lado, os documentos oficiais, segundo Bogdan e Biklen (1991/1994) também ajudam a compreender os processos de liderança: “os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização.” (p. 181). Ainda segundo estes autores, a análise dos registos individuais dos alunos, como os de avaliação são particularmente úteis como fonte de dados acerca dos professores: “(...) os investigadores qualitativos na sua maioria não tomam os registos sobre os estudantes por aquilo que eles dizem acerca da criança, mas sim pelo que revelam acerca das pessoas que fazem esses registos (psicólogos, administradores, professores).” (p. 182).

Técnica de Tratamento da Informação

Na análise de dados, pretendeu-se fazer abstrações seguindo um processo indutivo. Os dados recolhidos através dos registos de áudio foram ouvidos várias vezes, de forma a ser feita uma transcrição fiel. Posteriormente, as transcrições dos registos de áudio foram lidas em profundidade, para registo dos aspetos que se salientaram em relação à problemática em estudo.

Segundo Lessard-Hébert et al. (1990/1994), por uma questão de validação, o relatório de uma investigação qualitativa deve incluir citações extraídas das entrevistas. Assim, no capítulo seguinte são apresentados vários excertos das transcrições das entrevistas.

144

Unidade de Análise

Segundo Lessard-Hébert et al. (1990/1994), “no paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de ação, uma ação que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele.” (p. 39). Atendendo a este pressuposto e de acordo com os objetivos do presente estudo, a unidade de análise é a ação dos líderes intermédios.

Contexto da Ação

No concelho de Setúbal, o Agrupamento de Escolas⁴ onde se insere este estudo, criado em 2003, integra sete estabelecimentos de ensino, a saber: um de 2.º e 3.º ciclos, três de 1.º ciclo, dois de 1.º ciclo com Jardim de Infância e um estabelecimento de Jardim de Infância.

O AEA tem cerca de 1800 alunos, de nacionalidades muito diversificadas, abarcando mais de vinte países. “Depois da nacionalidade portuguesa (95%), assumem algum destaque os países lusófonos (31 alunos) e do leste europeu (19 alunos).” (Projeto Educativo, p. 6).

O número de docentes não tem variado de forma significativa, rondando os 140, e “o número de não docentes aumentou ligeiramente em resultado do alargamento da oferta da Educação Pré-Escolar e da integração na carreira de assistente operacional, de um número considerável de trabalhadores” (Projeto Educativo, p. 6), existindo, neste ano, cerca de 65 não docentes.

“As profissões dos pais e encarregados de educação concentram-se no setor terciário (91%) e as suas habilitações académicas evidenciam um predomínio do ensino superior e secundário face ao ensino básico, evidenciando um contexto favorável ao acompanhamento dos seus educandos.” (Projeto Educativo, p. 7). Os pais e encarregados de educação estão

⁴ Para mais fácil redação, denominar-se-á o Agrupamento de Escolar estudado por AEA.

representados em Associações. Uma das Associações de Pais e Encarregados de Educação de uma escola do 1.º ciclo com Jardim de Infância é responsável pela “organização, em articulação com a autarquia e o agrupamento, dos seguintes apoios às famílias: atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar; atividades de Enriquecimento Curricular; componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico.” (Projeto Educativo, 18).

No projeto Educativo verifica-se que “o desenvolvimento de parcerias com entidades locais, nacionais ou internacionais assumem um papel fundamental na qualidade do serviço educativo prestado aos nossos alunos.” (p. 17). São exemplos de projetos e parcerias desenvolvidas: “Ciências na Nossa Serra”, com a ACM - Parque Ambiental do Alambre; “Eco-escolas”, com a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE) e Supervisão Colaborativa Entre Pares, com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O AEA conta ainda com a dinamização de alguns clubes e projetos, nomeadamente: Clube de Artes; Clube de Educação Física e Desporto Escolar (modalidades de ginástica acrobática, atletismo, xadrez, canoagem, voleibol, basquetebol, futsal, padel); Clube de Jogos Matemáticos / Espaço Milage; Clube *Scratch*; Clube Brigada Caça Notícias; Clube Azeibatukes; Clube de Robótica; Projeto *Includ-ed* e Clube *Ubuntu*.

O AEA tem evoluído num conjunto de mudanças desde a elaboração do primeiro projeto educativo de agrupamento, em 2005:

a compreensão de que a Escola do século XXI tem de promover e, simultaneamente, responder às exigências de uma sociedade educadora levou-nos, em 2005, a planear um caminho de mudança. À data desenhou-se um Projeto Educativo onde se inscrevia a necessidade de educar numa relação constante do Eu com os Outros, com os Espaços e com o Conhecimento. Os Projetos Educativos seguintes evoluíram no sentido de reconhecer que Educar Em Cidadania implica o entendimento de que o Conhecimento carrega consigo um valor social e ético. (Plano de Inovação, p. 2).

No ano letivo de 2017/2018, ao abrigo do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, iniciou-se mais uma etapa num caminho de mudança, com a grande finalidade da promoção do sucesso escolar de todos os alunos.

A implementação, em regime de experiência pedagógica, do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, possibilitou ir mais longe com as intenções inscritas, em 2015- 2016, no Plano de Ação Estratégica, onde se haviam definido quatro prioridades: retenção em final de ciclo; diminuição do número alunos que transitam com negativas, investimento em práticas experimentais e envolvimento dos alunos em práticas de governança. A nossa comunidade educativa comprometia-se com a melhoria do sucesso educativo para todos os alunos. (Plano de Inovação, p. 2).

Na linha de continuidade das mudanças que se vinham a fazer desde 2005, em agosto de 2019, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, foi aprovado um Plano de Inovação para um período de três anos.

A aposta em critérios de natureza pedagógica, permitirá aprofundar os percursos de autonomia e flexibilidade curricular onde se prioriza a interligação e a interseção de saberes de diferentes áreas disciplinares e disciplinas, numa perspetiva horizontal e vertical, a contextualização das aprendizagens, o trabalho colaborativo, a constituição de equipas educativas e uma avaliação contínua e sistemática ao serviço das aprendizagens. O envolvimento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem e a valorização da sua voz no quotidiano da escola são igualmente determinantes para a sua formação integral. As opções no domínio organizacional são tomadas em função das questões pedagógicas e enquanto suporte das mesmas. (Plano de Inovação, p. 2).

Pretendendo contribuir para o sucesso pleno de todos os alunos, no Plano de Inovação do AEA, são estabelecidos como objetivos:

- aumentar a taxa de aprovação em cada um dos ciclos;
- aumentar a percentagem de alunos com sucesso pleno;
- aumentar a percentagem de classificações iguais ou superiores a bom ou a 4;
- aumentar a taxa de alunos que terminam cada ciclo de ensino no tempo previsto;
- reduzir o abandono escolar. (p. 3).

No Plano de Inovação do AEA são propostas como medidas de promoção do sucesso educativo: a coadjuvação; o Plano Individual de Trabalho; as Oficinas do 5@bER Sem Fronteiras; as Assembleias de Turma; as Assembleias de Ano/Escola; o Trabalho Autónomo Orientado; o Plano de Trabalho e as Tutorias Curriculares.

No âmbito do Plano de inovação foram criadas como estruturas de articulação e gestão curricular as Equipas Educativas. As Equipas Educativas são constituídas pelo grupo de docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade e têm como competências:

1. Promover o trabalho colaborativo nas diferentes fases do processo de aprendizagem – planificação, implementação e avaliação.
2. Desenvolver projetos interdisciplinares, reforçando a diferenciação pedagógica e promovendo a aprendizagem colaborativa.
3. Organizar o trabalho das “Oficinas do 5@bER Sem Fronteiras”, a partir de Cenários de Aprendizagem utilizando preferencialmente a metodologia do trabalho de projeto.
4. Adequar a gestão curricular em articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. (Artigo 65.º do Regulamento Interno, 2003).

Anualmente, o diretor nomeia o coordenador de cada equipa educativa que tem como competências:

- a) proceder à gestão global da equipa em estreita ligação com os diretores de turma;
- b) promover o trabalho colaborativo dos docentes envolvidos;
- c) promover a discussão e divulgação de estratégias, metodologias de trabalho e de avaliação, que conduzam a uma pedagogia diferenciada;
- d) criar, gerir e divulgar um repositório digital de materiais pedagógicos acessível a todos os elementos das equipas educativas;
- e) Colaborar com a direção na monitorização do Plano de Inovação. (Artigo 66.º do Regulamento Interno, 2003).

No AEA, por ciclo de escolaridade, é nomeado pelo diretor, entre os coordenadores das equipas educativas, um representante com assento no conselho pedagógico. Assim, o presente estudo teve como foco de estruturas de liderança intermédias os coordenadores dos departamentos curriculares do ensino básico e os representantes das equipas educativas de cada ciclo.

Participantes

Atendendo a que são objetivos parcelares da presente investigação compreender e relacionar o papel das lideranças intermédias na organização, os estilos de liderança que exercem e a relação entre essas lideranças e as aprendizagens dos alunos, foram escolhidos para serem entrevistados sujeitos que ocupam cargos de coordenação no AEA (Quadro 1). Um é Coordenador de Departamento, escolhido entre os que têm maior número de docentes (Departamento do 1.º ciclo) e dois são Coordenadores de Equipas Educativas, escolhidos entre os que são representantes de ciclo há mais tempo (Coordenadores de 2.º ciclo e de 3.º ciclo). Estes representantes dos Coordenadores de Equipas Educativas têm, tal como o Coordenador de Departamento, assento em Conselho Pedagógico. A escolha destes cargos esteve relacionada com o facto destas estruturas intermédias terem competências na área da avaliação e aprendizagem dos alunos.

Os sujeitos entrevistados têm entre vinte e vinte e seis anos de serviço docente, estando há pelo menos quatro anos a exercer funções no AEA. Os participantes CEE 2 e CD 1 desempenham funções de liderança intermédia, neste AEA, há quatro anos e o CEE há três anos. Em termos de níveis de ensino, um dos sujeitos pertence ao 1.º ciclo, outro ao 2.º ciclo e outro ao 3.º ciclo, estando, assim, os três níveis do ensino básico representados nestes coordenadores.

Quadro 1

Listagem dos Participantes

Estrutura de Liderança Intermédia	Código
Coordenador de Departamento: - 1º ciclo.	CD 1.
Coordenadores das Equipas Educativas: - 2.º ciclo; - 3.º ciclo.	CEE 1; CEE 2.

Fonte: autoras

Análise dos dados

Neste capítulo apresento a análise e triangulação dos dados construídos da recolha das informações dos registos áudio das entrevistas aos três líderes intermédios e da análise de documentos oficiais, à luz do quadro teórico descrito no capítulo II e tendo por unidade de análise a “ação dos líderes intermédios”. Para cada um dos participantes, será feita uma análise dos aspetos estruturais em relação à liderança, avaliação e aprendizagem, que se tornaram relevantes das entrevistas, face aos objetivos do estudo.

Posteriormente, no capítulo V, serão apresentadas as conclusões do estudo.

Papel das Lideranças Intermédias na Organização e os Seus Estilos de Liderança

Os três líderes intermédios entrevistados identificaram o seu papel como fundamental para fomentar o trabalho colaborativo dentro do grupo, dando o exemplo e ajudando os colegas a partilhar e refletir sobre a prática pedagógica:

“As reuniões são uma mais valia que nós temos para partilharmos, para ouvirmos. Aprendemos sempre, com tudo!” (CD 1).

“Eu acho que quando se fala em liderança intermédia, a liderança intermédia é uma liderança que é partilhada, ou seja, se eu estiver envolvida para a aprendizagem, faço parte. Há o coordenador, mas é tudo uma partilha. Nós temos de encarar a equipa como uma equipa. É algo que é tudo partilhado. Essa partilha leva a que o coordenador, para além de envolver e de partilhar, comece por dar o exemplo também. Quando há alguma atividade a desenvolver, o coordenador também tem de mostrar, tem de fazer, tem de envolver, tem de partilhar.” (CEE 2).

Por outro lado, também se identificam como um elo de ligação entre o líder da organização – o diretor -, a concretização das orientações/objetivos vigentes nos documentos de autonomia e o grupo que coordenam:

“Faz todo o sentido existir uma coordenação. Somos nós coordenadoras que fazemos a ponte, a articulação com a direção. Ou seja, fazemos o elo de ligação com a direção e ao mesmo tempo estamos com os colegas.” (CEE 2).

“Eu penso que qualquer liderança deve ir de encontro ao perfil do líder, que seja atribuída a um docente com perfil para, que saiba ouvir os outros.” (CD 1).

“Um líder intermédio, para mim, e é assim que eu acho que devemos agir, tem que assentar em princípios colegiais. Tem que perceber muito bem e fazer com que essa percepção que tem, por exemplo, dos documentos orientadores do agrupamento, chegue aos outros de uma forma a cativá-los para atingir o objetivo do agrupamento. Por outro lado, tem de ser colaborativo, tem de fazer com que os outros sejam colaborativos. No fundo, um pouco, ser o transmissor do conhecimento que tem, mas ao mesmo tempo, estar sempre de apoio, de interajuda, de partilha, de colaboração e de participação.” (CD 1).

Portanto, estes relatos exemplificam a perspetiva de Barroso (1990), citado por Barreto (2009) e de Araújo (2007), quando se referem à liderança como uma capacidade de influenciar, motivar e envolver ou outros a seguir o líder, levando ao cumprimento dos objetivos da organização.

No exercício do papel de liderança, os participantes neste estudo identificam como suas características, a empatia com os colegas, a capacidade de envolvê-los no caminho para a promoção do sucesso escolar e o não autoritarismo:

“Se a liderança for numa perspetiva de partilha, de cooperação, que não assuma um papel autoritário, digamos assim, que seja numa perspetiva de partilha, de proporcionar momentos de a pessoa poder falar, conversar, de partilhar, seja instrumentos ou seja desabafos, o trabalho docente beneficia bastante com as lideranças intermédias.” (CEE 1).

“O líder intermédio deve ser uma pessoa atenta, um q.b. de paciência, deve ser empático. Nunca deve ser autoritário, numa perspetiva mandona, isto é: é para fazer! É tudo para fazer! Eu acho que se consegue fazer isto, se for dito de outra forma ou levar as pessoas a fazer a mesma coisa, mas se for dito de outra forma, mais pela empatia, pelo bom ambiente. É o cativar.” (CEE 1).

“O líder deve ser um bom comunicador, deve ser ativo, assertivo, justo.” (CEE 2).

Os líderes intermédios referem que o líder de topo dá-lhes autonomia suficiente para exercerem a sua coordenação e para terem voz ativa na organização escolar:

“Eu, neste agrupamento, sinto que o grau de autonomia que nos é dado, pelo menos eu sinto-o como coordenadora de departamento, é o suficiente e faz com que nós também consigamos ter voz e dar a nossa participação e a nossa opinião.” (CD 1).

“Quando nós temos decisões, ou é preciso analisar qualquer coisa, quando é necessário, todas as lideranças se reúnem, de uma maneira ou de outra, através da cooperação, da partilha, para melhorar. São valorizadas nesse aspeto, quando são chamadas a participar numa tomada de decisão ou de uma análise de situação em concreto.” (CEE 1).

“Acho que tenho a autonomia suficiente, porque a direção também me apoia sempre que coloco algumas sugestões, ou proponho algumas atividades.” (CEE 2).

Todavia, apesar do diretor dar autonomia às estruturas intermédias para exercerem a sua liderança, essa autonomia depende sempre no estabelecido na legislação e nas indicações do Ministério de Educação, o que nem sempre é compreendido pelos restantes docentes, que não exercem cargos de liderança:

“Tendo em conta que há legislação a cumprir acho que tenho autonomia suficiente. Mas temos autonomia qb, porque há sempre uma lei por trás que não nos permite fazer outras coisas.” (CEE 1).

“Eu acho que as atribuições das lideranças intermédias são adequadas, são importantes e deviam ser rotativas. Ou seja, eu acho que as pessoas deviam passar por estas diferentes lideranças para ver o outro lado. Só mesmo quem passa, é que percebe o outro lado da gestão, de algumas tomadas de decisões que têm de ser feitas, porque há uma lei por trás. Às vezes quem não está do lado de lá não consegue entender.” (CEE 1).

É reconhecido, entre os líderes entrevistados, que o papel deles é crucial para ajudar os colegas mas resistentes à inovação a cumprir os objetivos da organização e a compreenderem melhor as medidas definidas nos documentos orientadores, para promover o sucesso escolar. A partilha e a divulgação de práticas, são consideradas como estratégias fundamentais para envolver os professores que oferecem maior resistência:

“O que eu sinto no meu grupo, por vezes, é a resistência à mudança, às novas metodologias, àquilo que nós apresentamos de novo, à parte burocrática. (...) É preciso contrariar sempre. Se conseguimos ou não, às vezes é mais complicado.” (CD 1).

“A grande dificuldade não é propriamente convencer, mas é levar as pessoas que estão de pé atrás, que estão mais negativas, que têm mais dificuldade, a tentar perceber, adaptar-se e adequar-se a esta nova realidade!” (CEE 1).

Assim, verifica-se, tal como Alves (1993), Pina (2015) e Nave (2020) defendem uma relação positiva entre a liderança e a eficácia e eficiência de uma organização, pela influência ao nível do trabalho dos professores e, conseqüentemente, da melhoria dos resultados dos alunos:

“As lideranças intermédias contribuem, por um lado, para fazer cumprir aquilo que está no nosso projeto educativo, no nosso plano de inovação e, por outro, para tentar fazer com que as pessoas sigam um pouco. (...) Não é seguir o nosso caminho, o nosso pensamento, mas é dar espaço às pessoas para falarem, pensarem, com um único objetivo, que é o objetivo da organização, o objetivo de chegar ao máximo de sucesso ou ao que conseguimos ter de melhor.” (CD 1).

“A liderança intermédia pode ajudar na inovação, refletindo sobre práticas que desenvolvemos, no trabalho colaborativo, a ter uma visão de eficácia/eficiência do contributo do docente também para a melhoria, quer seja na qualidade do ensino, quer seja na qualidade da organização. Se eu tenho uma voz ativa, posso ser ouvido. Logicamente que o docente vai beneficiar também.” (CD 1).

Um dos líderes intermédios atribui as dificuldades que possam existir no exercício de qualquer liderança ao papel atual da escola:

“As dificuldades das lideranças intermédias, estão relacionadas com a escola de hoje, a escola da actualidade. É importante envolvermos os colegas. Nós não podemos trabalhar de forma isolada. Hoje em dia ainda há colegas que gostam de trabalhar de forma isolada, que também têm algum receio da inovação, da mudança. Portanto, a dificuldade que eu acho que uma liderança intermédia pode ter é de facto conseguir fazer da melhor forma possível o envolvimento, ou seja, conquistar os colegas para determinados projetos, para determinadas atividades para que haja uma melhoria do ensino, uma melhoria da escola. Mas isto é geral. Não tem só a ver com as lideranças, é a escola, que está em constante mudança, em constante evolução e há colegas que vão acompanhando e querem acompanhar e há outros que não! É essa a dificuldade que eu encontro.” (CEE 2).

Evidencia-se, assim, na perspectiva de Bass (1988), citado por Alves (1993), de Barreto (2009) e de Carrapeta (2014), características do estilo de liderança transformacional, uma vez que todos os líderes intermédios entrevistados, motivam, num clima de confiança e satisfação,

os seus colegas de equipa/departamento a partilharem e refletirem sobre a prática pedagógica da sala de aula, com o fim da melhoria, quer da qualidade do sucesso dos alunos, quer do desempenho dos próprios docentes e, conseqüentemente, trabalham para a melhoria da eficiência/eficácia do agrupamento.

Práticas de Avaliação Formativa Desenvolvidas pelos Líderes Intermédios

Atendendo a que as práticas de avaliação pedagógica dos líderes intermédios, enquanto docentes de um determinado grupo disciplinar, constituem exemplo de reflexão e de partilha, entre os restantes docentes do grupo que lideram, entendeu-se pertinente analisar essas práticas.

No tocante aos contextos de demonstração das aprendizagens, os líderes intermédios entrevistados manifestaram, tal como estipulado no Projeto de Intervenção no Âmbito da Avaliação Pedagógica (PIAAP) e no Plano de Inovação (PI), que, nas suas aulas, o aluno tem um papel ativo na aprendizagem e que privilegiam tarefas desafiadoras, concretas e significativas, através de diferentes dinâmicas de trabalho:

“Neste momento trabalho com o plano de trabalho e privilegio diversos momentos, diversas atividades, ou seja, acaba por ser um método mais ativo, em que os alunos são mais ativos na sua aprendizagem, o que não invalida que haja também momentos expositivos e de avaliação, digamos assim.” (CEE 2).

“Os alunos querem fazer caça ao erro. Eu incluo a caça ao erro na parte da ortografia. Então fazemos um jogo. Isto tudo faz com que as minhas aulas também sejam mais dinâmicas, mais interativas. Privilegia-se também a metodologia de projeto, os cenários de aprendizagem, que eles adoram! Envolvem-se muito nas aprendizagens. Neste momento, já estamos a acabar e já estão a cobrar o próximo cenário, que já sabem qual é, que eles próprios é que escolheram.” (CD 1).

A valorização da voz dos alunos na rotina semanal, através da discussão em assembleia de turma é evidente no excerto seguinte:

“A planificação faço sempre em assembleia de turma e sempre de encontro aos interesses deles. Eu não planifico para eles, eles é que planificam para mim. Nós temos o horário. Por exemplo, em janeiro eu disse-lhes que tínhamos de ter na matemática esta, esta e esta aprendizagem, tínhamos de aprender isto. Em português, tínhamos de aprender isto. Já vai à minha planificação. Eles depois semanalmente vão escolhendo. Por exemplo, na segunda-feira, o que é que nós vamos fazer? Como vamos fazer a assembleia de escola, vamos preparar uma apresentação. Então, eles decidiram logo que vamos fazer o planeamento da apresentação. Depois queriam trabalhar a

matemática. Enquadro ali a matemática, que tenho de trabalhar nessa semana e vamos planeando assim. Querem fazer PIT livre ou PIT orientado? E eles vão planeando desta forma e eu adapto a minha planificação à deles.” (CD 1).

Para as entrevistadas, o professor tem um papel orientador do trabalho a desenvolver pelo aluno, promovendo o diálogo e questionamento frequente do aluno, no sentido de orientar o seu raciocínio, a sua aprendizagem, tal como delineado no PIAAP:

“Sou uma pessoa que gosto de partilhar e de trabalhar colaborativamente para os meus alunos. Eu acho que sou uma pessoa meiga para eles, afável, uma pessoa que mostra um caminho, não é o debitar como nós antigamente tínhamos, mas é o mostrar o caminho para atingir um objetivo. Fazê-los crescer, fazê-los serem felizes, aprender a ser feliz, aprender com felicidade, aprender com o que eles sabem também.” (CD 1).

“Gosto de estar com as crianças, gosto de impulsioná-las a pensar, a descobrir, estar a promover a aprendizagem deles.” (CD 1).

“Como nós usamos os planos de trabalho, ao preparar um plano de trabalho, tenho de prever logo uma série de atividades e de avaliações que posso vir a fazer durante esse plano de trabalho. Portanto, essas aprendizagens que têm de ser feitas.” (CEE 1).

Verifica-se assim, nos excertos anteriores, tal como defendido por Santos (2016) e Machado (2021b), que nas práticas de avaliação formativa são desenvolvidas estratégias em que o aluno tem um papel ativo e o professor um papel de mediador.

Segundo os participantes no estudo, os alunos são envolvidos no processo de avaliação pedagógica de uma forma natural, através dos planos de trabalhos:

“Eu costumo dizer aos meus alunos que eu quero que eles aprendam porque sim, não porque têm uma avaliação. Eu quero que eles sejam felizes na aprendizagem, que tenham curiosidade por aprender, não porque vão ter um momento de avaliação. Obviamente que a avaliação é importante, mas eles têm de aprender porque sim, porque faz parte do crescimento, faz parte da vida.” (CEE 1).

“É pelo instrumento (plano de trabalho) que vamos verificando e monitorizando se eles estão a aprender ou não. No acompanhamento dos planos de trabalho, vê-los, por exemplo, numa interpretação de texto: se eu estou ao lado e estou a ver que ele está a interpretar corretamente, não preciso de fazer uma ficha sobre isso. Eu já vi que ele compreende o texto. Vamos vendo diariamente!” (CEE 1).

“Início, por exemplo, uma aula e digo: - vamos trabalhar ... agora estamos nas frações, vamos trabalhar frações equivalentes. Então o que é que vamos aprender? Aprender

isto, isto e isto. Olhem que eu vou fazer umas perguntinhas e vou avaliar o que é que vocês estão a fazer.” (CD 1).

Ao longo das aulas, tal como defendido por Santos (2016), Fernandes (2021c) e referido nas ações do PIAAP, é clarificado que aprendizagens se pretende desenvolver com as tarefas, com referência a critérios de avaliação. Deste modo, os alunos ficam mais conscientes do que se espera deles e os professores em melhores condições para dar *feedback* de qualidade, na perspetiva defendida por Fernandes (2021a). Nas aulas são também fomentados momentos diferenciados de avaliação, com uma forte componente de autoavaliação:

“Obviamente que há uma linha orientadora, que eles vão seguindo. Ao mesmo tempo que eles vão sabendo que aprendizagens têm de adquirir, vão sabendo a avaliação que tem de ser feita para. É-lhes transmitido os critérios que temos para avaliar. Eles fazem uma autoavaliação diária e semanal: cumprimos, não cumprimos e porque é que não cumprimos.” (CD 1).

“No fim de cada dia, tenho um quadradinho que diz - autoavaliação. Tenho alunos que fazem este tipo de discurso: fizemos todas as atividades com muita facilidade/ com pouca facilidade, ou, não tive dificuldades na resolução das atividades, mas não fizemos a matemática, por exemplo, porque trocámos com português.” (CD 1).

Tal como defendido por Pais e Candeias (2021), a autoavaliação é uma forma do aluno refletir sobre o seu processo de aprendizagem, permitindo o reajuste do processo de ensino/aprendizagem:

“Relativamente aos instrumentos, tento diversificar os instrumentos de avaliação. O objetivo dos instrumentos, para mim, é perceber como é que o aluno está a aprender, para que possa criar estratégias para que ele consiga aprender. São diversos instrumentos, desde os quizzes, às questões de aula, às apresentações orais, aos trabalhos de grupo. Mesmo a própria autoavaliação, também permite perceber que dificuldades é que o aluno sentiu e o que é que eu posso fazer para melhorar.” (CEE 2).

O excerto anterior demonstra evidências de “avaliar para ajudar a aprender”, defendido por Santos (2016, p. 640).

Os participantes neste estudo, tal como planeado no PIAAP, avaliam a mesma aprendizagem em vários momentos, triangulando estratégias, técnicas e instrumentos. Assim, a aferição sobre a evolução do desempenho dos alunos é mais consistente:

“Os instrumentos são variados, desde o plickers, teste em duas fases, desde a questão de aula, desde a observação direta e depois os registos na grelha. É aquilo que eu

consigo utilizar para avaliar, ou seja, o instrumento que mais se adequa àquela atividade ou àquela tarefa é aquele que é utilizado.” (CD 1).

“Recolho dados através das grelhas de observação, das listas de verificação, do plano de trabalho, dos quizzes, das questões de aula. Esses são os instrumentos. Depois, tendo em conta esses instrumentos e o que eu avaliei com cada um desses instrumentos, faço as avaliações pelos domínios do português. A oralidade, dentro da oralidade pode ser uma compreensão oral, pode ser uma apresentação oral e aí já vou para a apresentação. Pode ser uma leitura, uma leitura em voz alta, uma leitura dramatizada ou uma leitura de um texto. A interpretação de um texto. A mesma coisa para a produção escrita.” (CEE 2).

“Os instrumentos vão sendo preparados naquilo que eu já tenho previsto ou noutros que vão surgindo no momento e que não deixo de fazer ou de aproveitar, porque não está no plano de trabalho. ... Tento destacar todas as áreas. Não só a escrita, não só a oralidade, mas todas elas são importantes e trabalhar em todas as áreas.” (CEE 1).

Verifica-se, nos excertos anteriores, tal como definido no Decreto-Lei n.º 55, que as técnicas e instrumentos são adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, assim como aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, em função da especificidade do trabalho curricular desenvolvido.

Os docentes entrevistados evidenciam nos seus relatos, tal como referido no PI, que através do plano de trabalho, são respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno e que o professor vai acompanhando o desenvolvimento dessas aprendizagens:

“Tenho sempre comigo a minha grelha de verificação. Essa grelha é fundamental para os planos de trabalho, porque eu vou registando, nem que seja com um tique, ou com um sinal de mais ou de menos, se eles estão a fazer a atividade ou não. No caso das línguas, há a possibilidade de eles escolherem a tarefa. Não estão todos a fazer a mesma tarefa ao mesmo tempo. Estão dentro do mesmo plano. Alguns às vezes conseguem fugir um bocadinho e ir para o plano seguinte. Mas eles podem escolher, ou fazer interpretação de texto, ou fazer gramática ou fazer a escrita, mas todos têm de chegar ao final do plano e fazer todas as tarefas. Portanto, essa grelha de verificação é importante. Vou passando por eles, vou vendo o que estão a fazer, vou registando... Depois desde as questões de aula, as fichas, as produções escritas, às vezes é só numa folhinha do caderno diário, outras uma folha mais elaborada, como o recurso dos formulários, do plickers. Portanto, diversificando. No caso das línguas, é sempre fundamental as apresentações orais.” (CEE 1).

Entre os instrumentos de avaliação, um dos líderes intermédios referiu a rubrica, que constrói com os alunos, com base nos critérios de avaliação apropriados por estes. Assim, os alunos são envolvidos no seu próprio processo de avaliação, como referido por Machado (2021b). Segundo Fernandes (2021e, p. 4), a utilização de rubricas de avaliação permite apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos e “podem ser excelentes auxiliares para ajudarem quer os alunos, quer os professores a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer”.

“A avaliação da rubrica também é utilizada. Já a faço com eles. Eles gostam. Eles sabem o que são critérios. Sabem o que são descritores e vão construindo a rubrica.

Agora vamos fazer a apresentação do cenário de aprendizagem. Já lhes disse que vamos utilizar a rubrica que utilizámos para o outro cenário de aprendizagem, que é a apresentação oral. Eles puseram-me lá os critérios: discurso e organização do trabalho. Depois os descritores: discurso com muita facilidade, mas tenho que falar mais alto. Pronto, obviamente que vamos trabalhando com eles.” (CD 1).

No acompanhamento que os docentes entrevistados fazem aos seus alunos, tal como defendido por Fernandes (2021a) e delineado no PIAAP, vão questionando e dão *feedback* orientador, com instruções sobre os aspetos positivos e a melhorar, de forma a reorientá-los para fazerem melhores aprendizagens. Evidencia-se assim, como defendido por Machado (2021a), que o *feedback* é uma competência poderosa para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo na aprendizagem:

“Para nós na monodocência é muito fácil conseguirmos monitorizar a aprendizagem deles (*alunos*). Eu tenho-os em grupo e sempre tive. Eu sempre trabalhei com os alunos em grupo, até para promover o trabalho colaborativo e a tutoria de pares entre eles. Vou passando pelos grupos, vamos falando, vou observando, pedindo muito que eles me digam que têm dificuldades aqui, que tenham dificuldades ali e vamos reestruturando, vamos tentando resolver dessa forma, diariamente.” (CD 1).

“Também é muito importante a questão do *feedback*. Cada vez mais é fundamental o *feedback*. Hoje em dia, os nossos alunos com o *feedback* que nós damos por escrito ou oral, ou mesmo a avaliação que registamos por escrito e para o aluno e para o encarregado de educação, faz todo o sentido e eles próprios reconhecem que faz sentido, para melhorarem. Portanto, possibilita-se uma melhoria, seja um aluno bom, seja um aluno com algumas dificuldades. Ele percebe o que correu bem e o que é que ainda pode melhorar.” (CEE 2).

“O trabalho é feito por mim e com eles. É importante que eles percebam quando recebem uma determinada avaliação ou quando fazem uma determinada avaliação, o que é que não correu muito bem e onde é que podem melhorar. Há sempre a oportunidade de melhorar.” (CEE 1).

“Nós em sala de aula estamos sempre a avaliar. Ao verificarmos o que o aluno está a fazer, como ele está a fazer, estou a avaliar. Portanto, percebo se ele está a aprender ou não. Se ele está a aprender, significa que está a correr bem e que não é necessário fazer alterações ao plano. Se verifico que ele está a ter dificuldades, aí tenho de parar e tenho de perceber que dificuldade é que ele está a ter e dar-lhe pistas para ver se ele consegue chegar lá.” (CEE 2).

Os relatos anteriores evidenciam também o legislado na Portaria n.º 223-A, quando se refere que a avaliação é contínua e sistemática, ao serviço das aprendizagens, e que fornece informação, ao professor e aluno, sobre a qualidade das aprendizagens realizadas e caminhos para a sua melhoria. Assim, nos referidos excertos há evidências do defendido por Santos (2016), sobre a avaliação com propósito formativo, nomeadamente que contribui para regular o ensino e a aprendizagem, tendo, portanto, uma dimensão pedagógica.

Constata-se na voz dos entrevistados, que, tal como referido no PIAAP, à medida que o docente vai conhecendo as potencialidades e dificuldades dos alunos, verifica também que aspetos tem a melhorar no seu processo de ensino, reajustando-o no sentido de melhores aprendizagens:

“Verifico quais são as aprendizagens que estão mais fragilizadas e tento reforçar. Nunca inicio uma matéria, uma aprendizagem sem ir buscar um pouco de revisão do que foi o anterior. Estou sempre a rever e a refazer.” (CD 1).

“Com os resultados que vamos obtendo, vamos conversando. No caso das línguas, em concreto, estamos constantemente a voltar atrás e ir para a frente. Porque para dar um conteúdo precisamos de rever o outro. Portanto, às vezes, os resultados que naquele momento não correram tão bem para uns alunos, há sempre oportunidade mais lá para a frente de ir buscar, estudar, rever e até obter melhores resultados. Nunca temos, uma avaliação fixa, porque estamos constantemente a trabalhar as mesmas aprendizagens com conteúdos diferentes.” (CEE 1).

“Depois tento perceber que informações é que eu recolhi da aprendizagem que o aluno desenvolveu e tento sempre que ele melhore.” (CEE 2).

“A ensinar, estamos sempre a mudar, estamos sempre a adaptar, sempre em constante mudança!” (CEE 2).

Relação entre a Liderança Exercida e as Aprendizagens dos Alunos

Os líderes intermédios entrevistados referem que as suas práticas pedagógicas são partilhadas entre os colegas, como exemplo, assim como nos grupos que lideram fomentam também a dinamização das ações preconizadas nos documentos oficiais do AEA, em relação à avaliação formativa:

“Promovendo reuniões, promovendo partilhas, fomentando o trabalho colaborativo. Depois divulgando também, nestas partilhas e reuniões, e tentando tirar dúvidas e estar sempre disponível para qualquer dúvida. Sempre. O email também, com toda a documentação. E criando espaços comuns para organização de todos os documentos. Espaço de paddle para partilhas. ... É tentar partilhar, trabalho colaborativo, estar sempre a ajudar.” (CD 1).

“Não só na equipa educativa, também nos conselhos de turma e nos momentos informais, na sala de professores ou na sala de diretores de turma, tento sempre ajudar e dar a entender ... Por exemplo, as rubricas. Ainda há pouco estava a explicar a uma colega as vantagens do uso das rubricas no *teams*. Às vezes há colegas que são contra a mudança, porque não conhecem e acham que não é boa, que a inovação não é boa. Depois quando conhecem, já ficam fãs! Acho que nós, para criticar, é a mesma coisa que com o voto. Eu não posso criticar se eu não voto. Na avaliação e na educação, também! Eu só posso dizer que não me identifico com uma rubrica, se eu criar uma, aplicá-la e não me identificar com aquela metodologia! Quer nas reuniões de equipa, quer nos conselhos de turma, há que promover esses momentos de reflexão. Lá está, é envolver os colegas!” (CEE 2).

Verifica-se nos excertos anteriores características do tipo de liderança transformacional, na perspetiva defendida por Barreto (2009), quando refere que os líderes transformacionais “incitam e inspiram, apelando à consciência dos subordinados no sentido de alcançarem elevados ideais e valores” (p.19).

Os participantes neste estudo dividem-se na forma como monitorizam a avaliação formativa entre os pares que lideram. Podem fazer essa monitorização nas reuniões de equipa/departamento, nos conselhos de turma, de forma informal ouvindo os alunos ou não o fazer:

“Tendo em conta que tenho turma, não tendo muito tempo para ir às escolas, monitorizo nas reuniões.” (CD 1).

“Vamos falando mais em termos de grupo disciplinar, do que propriamente de equipa educativa. ... Em termos de avaliação formativa, eu penso que não. Temos a monitorização, mas não é a mesma coisa, do trabalho desenvolvido ao longo do semestre. Mas não temos momentos de monitorização da avaliação formativa dentro da equipa.” (CEE 1).

“Através dos alunos. Primeiro quando eles dizem: “Ah, vou ter teste não sei do quê!” Dá para perceber. Depois nas reuniões, nos conselhos de turma, quando há colegas que tecem um ou outro comentário, que nós entendemos que falhou ali qualquer coisa. Depois na reunião de equipa educativa, tento abordar o assunto de uma forma discreta!” (CEE 2).

Os entrevistados referem que é através do trabalho de partilha e reflexão nas reuniões de equipa/departamento sobre as aprendizagens dos alunos, sobre as dificuldades sentidas, sobre as áreas frágeis, que se traçam ações a desenvolver para um maior sucesso dos alunos. Verifica-se, assim, traços de liderança transformacional, na perspetiva de Carrapeta (2014), na medida em que o líder ajuda os colegas a refletir, a procurarem o caminho para se autodesenvolver para um melhor padrão de desempenho, o que também vai contribuir para transformar a organização:

“O trabalho entre nós, de partilha, o trabalho colaborativo, de, por vezes, estudos de caso que nós temos, que possamos ajudarnos uns aos outros, analisando os documentos curriculares e fazendo com que a análise desses documentos se enquadre nos nossos. Verificando dificuldades que nós vamos sentindo. Verificando as dificuldades dos alunos, reformulando as aprendizagens e metodologias de forma a conseguirmos um maior sucesso, quer do grupo, quer dos alunos, até mesmo do nosso próprio sucesso.” (CD 1).

“Ao nível do grupo partilho muito a informação com o colega de trabalho autónomo, para ele me ajudar, com alguns alunos que têm dificuldades. Com os colegas de equipa, acabamos por partilhar recursos que utilizamos, atividades que utilizamos, sobretudo com aqueles alunos que têm algumas dificuldades na aprendizagem.” (CEE 2).

Os líderes intermédios utilizam os resultados dos alunos, ao nível do grupo que lideram, para tomar decisões para a melhoria da organização AEA, verificando-se assim, tal como referido por Segundo Alves (1993), citando Nóvoa (1990) e Peters e Waterman (1987), uma relação positiva entre a liderança e a eficácia e eficiência de uma organização:

“Nós refletimos, para além das equipas educativas, onde fazemos uma reflexão mensal constante, refletimos nos finais de semestre com base nos resultados escolares que

temos. Fazemos uma reflexão e mencionamos sempre os pontos fortes, os pontos frágeis e aqueles que podemos melhorar. Estes pontos a melhorar ou as sugestões, transmito em pedagógico ou à direção, para tentar fazer com que o processo de melhoria do agrupamento se encaminhe para um nível superior. ...Traçamos em conjunto um plano de ação para a melhoria dos resultados, para a melhoria do próprio trabalho docente e para melhorar o nosso próprio conhecimento.” (CD 1).

“Esta análise tem sido sempre mais feita em conselhos curriculares e departamentos. ... Faço a análise em relação aos resultados da equipa. Vou tomando nota quando são apresentados em pedagógico. Enquanto equipa, enquanto grupo, vai sempre mudando um ou outro professor, mas eu tenho tido a sorte de podermos continuar um trabalho que tem sido feito e os resultados das equipas têm sido bastante bons.” (CEE 1).

Na sequência dos relatos anteriores, um dos líderes põe a chave da melhoria da organização escolar na unidade da sala de aula:

“É uma decisão para melhorar a escola, mas parte da sala de aula. Existindo mudança na sala de aula, essa mudança traz depois uma melhoria para a escola!” (CEE 2).

Conclusões

Neste capítulo faz-se uma análise transversal dos resultados parcelares apontados no capítulo anterior, de forma a se apresentar as principais conclusões, quanto à problemática estudada.

Atendendo a que a presente investigação visa compreender o papel das lideranças intermédias na relação entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens que os alunos desenvolvem e aos objetivos parcelares - compreender e relacionar: i) os estilos de lideranças das estruturas intermédias; ii) o papel das lideranças intermédias na organização; iii) as práticas de avaliação formativa e aprendizagens dos alunos – este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira pretende-se apresentar as conclusões relativamente aos objetivos i) e ii) relacionando-os com o iii). Na segunda parte refere-se as limitações e implicações do estudo e algumas recomendações para estudos posteriores.

Papel das Lideranças Intermédias na Relação Entre as Práticas de Avaliação Formativa e as Aprendizagens que os Alunos Desenvolvem

Os estilos de liderança e o papel das estruturas intermédias na aprendizagem dos alunos.

Da análise e triangulação de dados verifica-se, em relação ao papel assumido pelas lideranças intermédias e estilos de liderança, que estas:

- são o elo de ligação entre o diretor e o grupo que coordenam, influenciando e motivando esse grupo em relação à concretização das orientações/objetivos vigentes nos documentos oficiais do AEA, nomeadamente do Projeto Educativo, Plano de Inovação e Projeto de Intervenção no Âmbito da Avaliação Pedagógica;

- têm autonomia suficiente delegada pelo líder de topo para exercerem a sua coordenação e para terem voz ativa na organização escolar;

- têm um papel fundamental na dinamização do trabalho colaborativo dentro do grupo que lideram, ao nível da partilha e reflexão sobre a prática pedagógica, estratégias fundamentais para envolver os professores na concretização dos objetivos definidos no AEA e, consequentemente, da melhoria dos resultados dos alunos.

- evidenciam características do estilo de liderança transformacional, uma vez que motivam, num clima de confiança e satisfação, os seus colegas de equipa/departamento a partilharem e refletirem sobre a prática pedagógica da sala de aula, com o fim da melhoria, quer da qualidade do sucesso dos alunos, quer do desempenho dos próprios docentes e, consequentemente, trabalham para a melhoria da eficiência/eficácia do agrupamento.

Práticas de avaliação formativa desenvolvidas pelos líderes intermédios.

Da análise e triangulação de dados verifica-se:

- o papel ativo do aluno na sua aprendizagem, com uma valorização da voz dos alunos na rotina semanal e o seu envolvimento no processo de avaliação pedagógica;

- o papel orientador do professor no trabalho a desenvolver pelo aluno, promovendo o diálogo e questionamento frequente do aluno, no sentido de orientar o seu raciocínio e a sua aprendizagem;

- o *feedback* orientador do professor, com instruções sobre os aspetos positivos e a melhorar, de forma a reorientar os alunos para fazerem melhores aprendizagens;

- a clarificação das aprendizagens a desenvolver com as tarefas, os critérios de avaliação, fomentando-se momentos diferenciados de avaliação;

- a dinamização da autoavaliação como uma forma do aluno refletir sobre o seu processo de aprendizagem, permitindo reajustes no processo de ensino/aprendizagem;

- a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;

- o reajuste do processo de ensino do professor, a partir do conhecimento das potencialidades e dificuldades dos alunos, com a finalidade de proporcionar melhores aprendizagens.

Relação entre a liderança exercida e as aprendizagens dos alunos.

Da análise e triangulação de dados verifica-se, na relação entre a liderança exercida e as aprendizagens dos alunos, que:

- as práticas pedagógicas são partilhadas pelos líderes intermédios entre os colegas, como exemplo, assim como nos grupos que lideram fomentando a dinamização das ações preconizadas nos documentos oficiais do AEA, em relação à avaliação formativa;
- a monitorização da avaliação formativa entre os pares que lideram é feita nas reuniões de equipa/departamento, nos conselhos de turma e de forma informal ouvindo os alunos;
- é através do trabalho de partilha e reflexão nas reuniões de equipa/departamento sobre as aprendizagens dos alunos, sobre as dificuldades sentidas, sobre as áreas frágeis, que se traçam ações a desenvolver para um maior sucesso dos alunos;
- os resultados dos alunos são utilizados para tomar decisões para a melhoria da organização AEA.

Em suma, estes resultados levam a supor que as características de liderança transformacional das estruturas de coordenação intermédia, alicerçadas num forte trabalho em equipa, têm um papel importante na disseminação das práticas de avaliação formativa, para um desenvolvimento de aprendizagens dos alunos com melhor qualidade e para um maior desenvolvimento profissional.

Limitações, Implicações e Recomendações

Limitações do Estudo.

O curto tempo para recolha de dados gerou uma limitação nos resultados. Poder-se-ia ter entrevistado todos os líderes intermédios, para obtermos resultados mais consistentes e ricos com vista aos objetivos do estudo.

Poderia ter sido igualmente importante observar algumas reuniões de equipa educativa e de departamento, para a recolha de dados concretos sobre a ação dos líderes intermédios em relação à problemática em estudo.

Quanto a outras limitações que se poderiam considerar, tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa e que têm a ver com a validade externa, não foi objetivo deste estudo generalizar as conclusões a outros agrupamentos, com contextos semelhantes.

Implicações e Recomendações para Estudos Futuros.

Deste trabalho pode-se tirar algumas implicações e recomendações para a Educação. Em primeiro lugar, reforça-se a ideia de que há fortes indícios de que uma liderança distribuída entre a liderança de topo e as intermédias, num clima democrático, de confiança, reflexão, debate, leva a que as estruturas intermédias, nas equipas educativas tenham um papel crucial na motivação, no envolvimento e empenho dos restantes professores em relação aos projetos, orientações e objetivos da organização.

Em segundo lugar, salienta-se que as práticas de trabalho colaborativo, onde se mobilizam os saberes profissionais dos professores e a partilha de boas práticas, quer em espaços informais, quer nas reuniões de equipas educativas e de departamento, permitem melhorar estratégias de ensino e de trabalho dos alunos e modalidades de avaliação pedagógica, contribuindo para aprendizagens de melhor qualidade e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Algumas questões emergentes deste trabalho poderão servir de base a outros estudos: i) Qual o papel de uma liderança transacional ou da “laissez-faire” na relação entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens dos alunos? ii) Em que é que a avaliação formativa melhora as aprendizagens dos alunos e quais os mecanismos na organização para verificar essa melhoria?

Referências Bibliográficas

- Alves, J. M. (1993). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Cadernos Correio Pedagógico. Portugal: Edições Asa.
- Araújo, J. (2007). *A Nova Gestão Pública da Escola*. Dissertação de Mestrado. Portugal: Universidade Portucalense.
- Barreto, A. (2009). *Liderança transformacional na escola: Estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Administração e Políticas Educativas, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trad.). Portugal: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1991).
- Carapeta, L. (2014). *Liderança e resultados escolares – indícios de uma relação. Um estudo a partir de relatórios de avaliação externa*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização Supervisão Pedagógica, Universidade de Évora, Portugal.

- Castanheira, O. (2016). *A importânica do papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional*. Tese de Mestrado em Administração Escolar, ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 87-100.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *Crítérios de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021d). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021e). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (M. J. Reis, Trad.). Portugal: Instituto Piaget. (Trabalho original em francês publicado em 1990).
- Machado, E. A. (2021a). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Portugal: ME/DGE.

- Nave, F. (2020). *Direção e liderança em contexto de inovação pedagógica: um estudo de caso*. Tese de Mestrado em Educação na Área de Especialidade em Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Pais, H., & Candeias, F. (2021). *Avaliação Formativa Digital*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pina, R. (2015). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos: Um caminho a percorrer*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Santos, E. (2020). *Regular o ensino com tarefas que usam tecnologia acompanhadas de uma avaliação reguladora da aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Educação na especialidade de didática da matemática, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Procede 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.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Documentos Oficiais

- Projeto de Inovação (2019-2022).
- Projeto de Intervenção no Âmbito da Avaliação Pedagógica (junho de 2020).

Projeto Educativo do Agrupamento (2019-2022).

Regulamento interno (versão atualizada a 21/10/2021).