

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A Autoavaliação do Agrupamento
– Um processo em movimento

Cristina Maria Ferreira Salvador,
A Autoavaliação do Agrupamento – Um
processo em movimento.
Junho de 2015

Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti para obtenção do grau de **Mestre em Ciências da
Educação**

Especialização em Supervisão Pedagógica

Por Cristina Maria Ferreira Salvador

**Sob Orientação do Doutor João Carlos de Gouveia
Faria Lopes.**

Junho de 2015

A AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

– Um processo em movimento

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica do Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Cristina Maria Ferreira Salvador

Porto

2015



Aprender é mudar posturas!

Platão

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.

Eduardo Galeano

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: autoavaliação; avaliação externa; eficiência do processo; qualidade.

A avaliação das organizações educativas, prevista desde 1986, pela LBSE, parece começar a tomar uma dimensão de relevo na análise do sistema educativo português. Com a publicação, em 2002, da Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro, que aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, que defende a avaliação externa e a autoavaliação, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário da educação escolar, é realçado o carácter obrigatório da autoavaliação. Este foi seguramente um passo importante para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação das escolas.

Neste contexto, durante o ano letivo 2013/2014, realizámos um estudo exploratório e descritivo, com a finalidade de avaliar a eficiência do trabalho realizado pela equipa de avaliação interna. Pretendeu-se uma reflexão crítica, verificando os procedimentos organizativos da autoavaliação, nomeadamente os meios e os instrumentos avaliativos de que dispunha, os recursos utilizados na implementação do seu referencial autoavaliativo, na recolha de dados, na avaliação dos resultados obtidos e na sua divulgação, na consolidação de práticas autoavaliativas que possam levar à melhoria de resultados e, conseqüente, prestação de contas.

Do estudo, concluiu-se que a autoavaliação é uma realidade já existente no agrupamento e que é considerada essencial para a aprendizagem e melhoria da organização e da qualidade do serviço educativo. A avaliação externa é bem aceite em articulação com este processo interno. Há ainda a noção por parte da equipa de avaliação interna de que este processo deve ter a intervenção de todos os elementos da comunidade educativa.

ABSTRACT

KEYWORDS: self-evaluation; external evaluation; efficiency in process; quality.

The school assessment subject, planned since 1986, in the LBSE, seems to start taking a prominent dimension in the analysis of the Portuguese education system. With the publication, in 2002, of Law number 31/2002 from the 20th of December, which approves the educational system assessment and non-Higher Education assessment, that includes external evaluation and self-assessment in preschool and in primary and secondary school education, in which the obligatory aspect of self-assessment is emphasized. This was an important step towards the development of a school assessment culture.

In this context, during the academic year of 2013/2014, we have accomplished an exploratory and descriptive study with the main goal to acknowledge the work done by the evaluation team and its efficiency. We pretended a critical reflection on the procedures of self-evaluation, including the means and evaluative tools at its disposal, the resources used to implement its self-achievements, to collect data, to evaluate results and their dissemination, in the consolidation of self-evaluative practices that help implementation improve performance and its strategy of accountability.

After this study it is possible to conclude that self-assessment is a reality already accomplished in this schools' grouping and that it is essential to the learning process and the improvement of the organization and quality of the educational system. The external evaluation is accepted in a perspective of a complementary process. The evaluation team is aware that the process should have the participation of all the elements of the community.

AGRADECIMENTOS

Aos meus mestres, pelos preciosos ensinamentos e filosofia de vida que me transmitiram.

“Só é útil o conhecimento que nos torna melhores”

Sócrates

Ao meu orientador, Professor Doutor João Carlos de Gouveia Lopes, pelo seu humor, boa disposição e amizade e por me ter feito sentir prazer no trabalho que ia desenvolvendo.

“Não existe nenhuma coisa séria que não possa ser dita com um sorriso”

Alejandro Casona

Aos meus colegas de curso que na diversidade me enriqueceram e me apoiaram, proporcionando-me momentos inesquecíveis que permanecerão para sempre guardados no sótão das minhas memórias.

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”

Paulo Freire

Ao meu marido, pelo incentivo e apoio incondicional, pelos momentos de convívio adiados, permanecendo sozinho, serões a fio, na companhia dos gatos e, acima de tudo, por me ajudar a ser quem hoje sou.

“A felicidade não é uma estação de chegada, mas um modo de viajar”

Margaret Lee Runbeck

“Dê a quem você ama: asas para voar, raízes para voltar e motivos para ficar”

Dalai Lama

Agradeço a todos os que, anonimamente, com a sua participação contribuíram para a elaboração deste trabalho, fornecendo elementos e colaborando na recolha de informação e dados que lhe permitiram dar corpo.

ÍNDICE

RESUMO	2-IV
ABSTRACT	2-V
AGRADECIMENTOS	2-VI
ÍNDICE	2-VII
ÍNDICE DE QUADROS/TABELAS	2-IX
ÍNDICE DE IMAGENS	2-X
ANEXOS	2-XI
LISTA DE ABREVIATURAS	2-XII
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 DESIGNAÇÃO DO ESTUDO	4
1.2 PERCURSO	4
2 FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS	6
2.1 MOTIVAÇÃO	6
2.2 PROBLEMÁTICA	7
2.3 ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO	14
2.4 PERGUNTA DE PARTIDA	16
2.5 OBJETIVO GERAL	16
2.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
2.7 QUESTÕES ORIENTADORAS	17
2.8 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	18
2.8.1 <i>Caracterização Socioeconómica e Cultural do Meio</i>	19
3 REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO	26
3.1 TEORIA GERAL DA AVALIAÇÃO	26
3.1.1 <i>Conceitos de Avaliação</i>	26
3.1.2 <i>Conceito de Meta-Avaliação</i>	34
3.1.3 <i>Conceito de Supervisão</i>	36
3.2 A AUTOAVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	39
3.3 ENQUADRAMENTO LEGAL	55
3.4 AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA	59
3.4.1 <i>Avaliação Interna</i>	59
3.4.2 <i>Avaliação Externa</i>	61
3.5 MODELOS E PROJETOS DE AUTOAVALIAÇÃO	61
3.5.1 <i>O Modelo CIPP</i>	62
3.5.2 <i>O modelo de Excelência EFQM</i>	63
3.5.3 <i>O Modelo CAF</i>	64
3.5.4 <i>O Observatório da Qualidade da Escola</i>	65

3.5.5	<i>O Projeto- Piloto Europeu</i>	66
3.5.6	<i>O Projeto Qualidade XXI</i>	66
3.5.7	<i>O Programa de Avaliação Integrada de Escolas</i>	67
3.5.8	<i>O projeto Efetividade da Autoavaliação das Escolas</i>	68
3.5.9	<i>O Programa de Avaliação Externa das Escolas (2006/ 2011)</i>	69
3.5.10	<i>O Programa de Avaliação Externa das Escolas (2011)</i>	70
3.5.11	<i>O Projeto PAR – Projeto de Formação em Rede</i>	71
4	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	77
4.1	OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	77
4.1.1	<i>Investigação qualitativa</i>	78
4.2	INSTRUMENTOS E RECOLHA DE DADOS	81
4.2.1	<i>Observação Livre</i>	83
4.2.2	<i>Entrevista</i>	84
4.2.3	<i>Focus Group</i>	85
4.2.4	<i>Análise de Conteúdo</i>	86
4.3	AMOSTRA/ POPULAÇÃO ALVO	88
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
7	BIBLIOGRAFIA	146

ÍNDICE DE QUADROS/TABELAS

Tabela 1: População residente

Tabela 2: População residente por classes etárias

Tabela 3: Parque Escolar do concelho

Tabela 4: População Escolar- ano letivo 2013/2014

Tabela 5: Ação Social Escolar

Tabela 6: Resultados Internos/ Externos

Tabela 7: Quatro Gerações de Avaliação

Tabela 8: Fases de um processo de Autoavaliação

Tabela 9: Temas e objetivos das Entrevistas Exploratórias

Tabela 10: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo

Tabela 11: Padrões da Avaliação de Programa

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Estrutura do Modelo CAF

Imagem 2: Articulação de um processo de AA

ANEXOS

- ANEXO I - Pedido de autorização à Diretora para desenvolver o Projeto
- ANEXO II - Guião da Entrevista semiestruturada
- ANEXO III - Tópicos da Entrevista ao Focus Group
- ANEXO IV - Guião das perguntas aos membros do CP e Psicóloga
- ANEXO V - Registo de Observação Livre
- ANEXO VI - Análise Documental do Projeto Educativo
- ANEXO VII - Análise Documental do Relatório da IGEC
- ANEXO VIII- Análise Documental dos Relatórios da Equipa de AI
- ANEXO IX - Análise Documental do Relatório Final de Atividades 2013/2014
- ANEXO X - Análise Documental das Atas
- ANEXO XI - Análise de Conteúdo das Entrevistas
- ANEXO XII - Transcrição da Entrevista B
- ANEXO XIII- Transcrição da Entrevista C
- ANEXO XIV- Respostas da Entrevista A
- ANEXO XV- Transcrição da Entrevista ao Focus Group
- ANEXO XVI- Respostas dos membros do CP e Psicóloga
- ANEXO XVII – Indicadores por categoria de análise
- ANEXO XVIII – Planificação da AI 2013/ 2014
- ANEXO XIX – Planificação da AI 2014/ 2015

LISTA DE ABREVIATURAS

- AA – Autoavaliação
- AI – Avaliação Interna
- AVES – Avaliação de Escolas Secundárias
- CAF – Common Assessment Framework
- CE- Comunidade Educativa
- CG - Conselho Geral
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CP - Conselho Pedagógico
- EFQM – European Foundation for Quality Management
- ESSE – European Society for the Study of English
- IGE - Inspeção- Geral da Educação
- IGEC - Inspeção- Geral da Educação e Ciência
- ISO - International Organization for Standardization
- OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OFSTED – Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills
- PAA - Plano Anual de Atividades
- PAR – Projeto de Avaliação em Rede
- PCE - Plano Curricular de Escola
- PE - Projeto Educativo
- PEPT – Programa Educação para Todos
- RI - Regulamento Interno
- SEF – Self Evaluation Form
- SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho para a
Administração Pública
- SICI – Standing International Conference of Central Inspectorates of Education
- SWOT – Strengths (forças) /Weaknesses (fraquezas) /Opportunities
(oportunidades) /Threats (ameaças)
- UE- União Europeia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e
Cultura

1. INTRODUÇÃO

“A avaliação deve ser rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social e deve ser exequível, útil e eticamente irrepreensível” (Fernandes, 2008:10)

A avaliação é hoje em dia um dos temas mais caros às escolas e de que mais se fala no contexto educativo.

A proposta de investigação que aqui apresentamos pretendeu contribuir para clarificar alguns conceitos e processos de autoavaliação da escola, enquanto organização ou dispositivo educativo num contexto de implementação de práticas de avaliação de escolas/agrupamentos. Embora estejamos a falar sobretudo de avaliação interna, esta não poderá ser dissociada da avaliação externa, antes surge como um complemento, algo que a precede, acompanha e que lhe é subsequente, num processo contínuo. A crescente delegação de poderes por parte da tutela, com o intuito de conceder alguma autonomia, trouxe às escolas uma maior responsabilidade ao nível da gestão e, conseqüentemente, ao nível da sua própria avaliação interna, a qual não está isenta de obrigatoriedade e que se pretende ser entendida como essencial para o desenvolvimento da autonomia de cada escola.

Apesar da implementação desta prática em Portugal não ser recente, ainda permanece pouco clara relativamente a determinados aspetos. Pretendemos então enveredar pela temática, para compreender melhor e adquirir conhecimentos que nos permitam uma posição mais crítica e fundamentada sobre o assunto. É nossa pretensão contribuirmos para a melhoria do agrupamento, com a clarificação das práticas em curso no seu processo de autoavaliação, sem deixar de atender às limitações que um trabalho deste género nos impõe.

Até ao tratado de Maastricht que instituiu a União Europeia (EU), em 1992, as políticas de educação eram da responsabilidade de cada um dos Estados-membros. Entretanto, foram-se instituindo alguns programas no âmbito das políticas educativas europeias. A este propósito, recordamo-nos, por exemplo do

programa ERASMUS ou, mais tarde, o Processo de Bolonha. Mas, o grande impulso parece mesmo ter sido dado com a publicação do Livro Branco sobre a Educação e Formação, Ensinar a Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva (1996). Com esta publicação, a Comissão Europeia tenta uma convergência ao nível das políticas educativas, no sentido de fazer face à globalização e perda de competitividade europeia. A UE, nas suas diretrizes, preconiza que os sistemas educativos dos diversos membros devem caminhar no sentido do desenvolvimento de um processo de qualidade ao nível das políticas educativas, como estratégia para a melhoria da própria sociedade.

Gostaríamos de fazer referência a algumas tomadas de posição que nos parecem relevantes para o estudo em questão. O Conselho Europeu de Lisboa, realizado em 23 e 24 de março de 2000, enunciou como objetivo estratégico para a UE “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”, num horizonte até 2010.

Para concretizar este objetivo, em fevereiro de 2001, o Parlamento e o Conselho da Europa adotaram uma recomendação relacionada com a avaliação da qualidade do ensino dos países membros. (cf. Parlamento Europeu e Conselho Europeu 2001; Comissão Europeia, Eurydice 2004). Esta recomendação acentua a necessidade de uma avaliação da qualidade no ensino centrada nos próprios estabelecimentos de ensino em articulação com uma avaliação externa. Estas diretrizes têm vindo a permitir a criação de mecanismos comuns de avaliação dos diferentes sistemas educativos, deixando margem a cada país membro para a implementação dos seus próprios mecanismos de autoavaliação, entendendo-os como estratégia de aprendizagem contínua.

Em 2007, a rede de Informação sobre Educação na Europa, Eurydice, lançou um estudo, onde se procedia a uma análise comparativa da forma como a autonomia das escolas estava a ser implementada em 30 países que a integram, dando conta dos processos que conduziram à transferência de poderes de decisão para as escolas e da forma como estas prestam contas das suas

responsabilidades à tutela. A autonomia das escolas “é agora amplamente encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino” (Eurydice, 2007:10).

Em Portugal, poderemos afirmar que este processo ganhou maior expressão com a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que veio criar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, consignando a autoavaliação como modalidade de avaliação a levar a cabo pelos diferentes estabelecimentos de ensino, com carácter obrigatório. Contudo, o processo não é claro, por assentar em indicações genéricas relativamente ao modo da sua aplicação.

Atualmente, ainda continuam a colocar-se inúmeras questões a muitas equipas que implementam estes processos, tal como refere Alaíz em relação à atividade realizada pelas escolas nesse âmbito e das “indecisões que provoca, das reações que suscita” (2010:1). O autor menciona mesmo que lhe

“chegam alguns ecos sob a forma de perguntas, de dúvidas, umas muito precisas e pontuais, outras mais abrangentes, mas todas sob a forma de dificuldades práticas: a) Que questionários utilizar? b) Qual a dimensão da amostra a que devem ser aplicados os questionários? c) Como utilizar as estatísticas de resultados dos alunos? d) Que indicadores utilizar? e) Como nos podemos preparar para a avaliação externa da IGE? f) O processo de autoavaliação desta Escola está bem organizado? g) Que fazer para melhorar o interesse na autoavaliação por parte dos professores (e dos pais, dos autarcas, etc.)? h) O que avaliar? Como fazer a autoavaliação? Desde 2006, uma questão mais elaborada tornou-se muito frequente: que modelo utilizar para a autoavaliação? (ibidem)

Um sistema de ensino eficaz e de sucesso deve procurar melhorar de forma sistemática e contínua os seus processos de ensino/aprendizagem. Acreditamos que, na base da sua melhoria, tenha que existir um sistema eficiente e eficaz de avaliação das escolas e dos seus docentes. Pretendemos contribuir para criar uma escola que ambicione mais e melhor, que não se acomode. Uma escola que não se deixe acorrentar pelas demandas de decretos e portarias, mas que os saiba interpretar/adaptar ao seu contexto educacional.

Assim, é intenção deste trabalho confrontar as teorias da autoavaliação com a prática concreta deste processo, para compreender criticamente essa prática.

1.1 Designação do Estudo

O trabalho que aqui apresentamos foi desenvolvido sob a seguinte designação: A AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO – Um processo em movimento- constituindo-se no projeto a realizar no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Não foi nossa pretensão realizar um estudo teoricamente denso, especialmente pelo curto prazo de que dispúnhamos e também para que não fosse inibidor da sua utilização por parte de todos os membros da comunidade educativa em que nos inserimos.

Intencionalmente, optámos por organizar o trabalho de forma simples mas clara, de maneira a proporcionar ao leitor a compreensão de todo o percurso investigativo e, simultaneamente, fornecer uma visão esclarecedora sobre as conclusões a que conseguimos chegar, de forma a poder servir a própria organização.

1.2 Percurso

O trabalho de investigação que implementamos foi estruturado seguindo uma metodologia de investigação de carácter qualitativo. Numa primeira fase, procedemos à análise de todos os documentos que estavam ligados, direta ou indiretamente, ao processo de autoavaliação do agrupamento, que nos permitiu um maior envolvimento no percurso que teríamos de percorrer e de orientação para a elaboração dos guiões de entrevistas semiestruturadas que pretendíamos realizar, de forma a obter o maior número de informação possível, que pudesse clarificar e sustentar as nossas conclusões.

De seguida, procedemos ao respetivo enquadramento teórico e histórico relacionado com as políticas organizacionais, relativamente à escola, uma vez que estas têm incidência na construção dos referenciais orientadores dos processos de autoavaliação. Procuramos definir claramente os conceitos

subjacentes a esta investigação e perceber os diferentes modelos que têm vindo a ser experienciados em alguns países e, particularmente, em Portugal, no âmbito da supervisão/avaliação, deixando clara a posição da investigadora face às diferentes noções enunciadas.

Posteriormente, foram enunciadas as metodologias de investigação, às quais se seguiu a descrição e análise dos resultados, constituindo-se esta como a parte eminentemente prática da investigação, onde se pretendeu dar maior visibilidade ao trabalho desenvolvido na própria organização, dando voz aos entrevistados, tendo-se igualmente procedido ao enquadramento teórico da respetiva informação e à triangulação dos dados recolhidos.

Por último, tornamos explícitas as nossas considerações finais, procurando responder às questões orientadoras da investigação. Neste ponto, contemplamos uma parte reservada a sugestões que tiveram como finalidade contribuir para a melhoria do trabalho a desenvolver na organização, com o intuito de implementar uma cultura supervisiva enraizada no trabalho colaborativo, sem deixar de realçar as boas práticas que já são implementadas no Agrupamento.

2 FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS

2.1 Motivação

“Não posso ensinar de forma clara, a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino”

(Paulo Freire)

Em consonância com esta afirmação, procuramos implementar esta investigação pretendendo contribuir para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, bem como da organização onde nos encontramos a trabalhar.

Como Presidente do Conselho Geral deste Agrupamento de Escolas, sentimos uma motivação acrescida para conhecer de forma mais aprofundada o processo de autoavaliação de escolas, no que concerne a modelos, métodos, técnicas e sua operacionalização, uma vez que é neste órgão que são apresentados, discutidos e aprovados os documentos estruturantes do Agrupamento, onde se incluem alguns relacionados com o processo de avaliação.

A participação neste mestrado partiu exatamente desta nossa preocupação em procurar clarificar algumas problemáticas relativas ao conceito de avaliação e à forma como esta poderia ser implementada no terreno, num caminho comum, o mais consensual possível, onde todos possam ter voz. Este nosso interesse foi desde logo manifestado aquando da entrevista para integrar este mestrado. Ao longo da participação neste curso de Mestrado, e particularmente nas unidades curriculares de Supervisão Pedagógica: metodologias e práticas e Avaliação em Supervisão, a nossa convicção foi ficando mais consolidada e originou a decisão final em enveredar pelo tema da Avaliação.

2.2 Problemática

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”

(Rubem Alves)

Esta frase encontra-se inscrita na placa comemorativa que assinala os 30 anos de existência da escola sede do nosso Agrupamento, como forma de manter vivo o ideal que se pretende para os alunos. Todos temos, então, o dever de refletir sobre como pretendemos contribuir para que ela continue a fazer sentido.

A sociedade está a passar por inúmeras e aceleradas transformações, sejam elas de cariz social, económico, político ou tecnológico, evidenciando-se cada vez mais tanto os aspetos positivos como os negativos desta globalização crescente, face à qual a escola não pode ficar alheia.

Se a rapidez na comunicação entre povos, na transmissão de conhecimento ou a capacidade produtiva poderão ser aspetos considerados globalmente bons, o mesmo já não poderemos dizer do desemprego que atinge gravemente um grande número de países e/ou da pobreza que assola grande parte da população, entre outros aspetos que poderíamos aqui referenciar e dos quais somos testemunhas no contexto em que nos inserimos e que diretamente influencia o trabalho que aí se pretende desenvolver.

Esta sociedade cada vez mais multicultural, onde diferentes classes sociais, gente de países distantes e diferentes etnias têm de coexistir, não deixa grande margem à educação e faz com que a escola tenha de repensar seriamente o seu papel, reconhecendo “por um lado, a existência de diferentes manifestações culturais e, por outro, predispondo-se a conhecê-las, tomando-as como ponto de partida para as aprendizagens e como meio de enriquecimento de cada um e de todos.” (Leite, 2003:16).

Na perspectiva de Joana Cavalcanti (2013)¹, a “Educação Multi /Intercultural” fundamenta-se em princípios filosóficos, pedagógicos e sociais que passam pela conceção do Eu e do Outro “como resultado de uma experiência enriquecedora, dinâmica e capaz de alterar os sujeitos e suas relações mediante a (re) construção quotidiana de suas histórias individuais e coletivas”. Práticas que pressupõem mentes capazes de constante autorreflexão e com abertura face ao outro, numa relação dinâmica e enriquecedora. Mentes que assumam a diversidade como uma mais-valia recíproca, com uma grande capacidade de mudar de atitude, “num querer constante de se (re) inventar, saindo da acomodação, com um olhar mais abrangente e integrador” (ibidem).

Partilhamos ainda a posição assumida por José Luís Gonçalves (2014)², ao referir que “a sala de aula é um espaço público de educação”, pelo que exige trabalho e empenhamento por parte do professor, uma vez que é deste “quotidiano que se faz a instituição”. Estamos igualmente em acordo com a opinião de Carlinda Leite ao defender “uma escola para todos” (2003:18), de inclusão e que “assuma a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar.” (ibidem)

Entendemos, tal como Paulo Gonçalves, que o papel da escola é o de formar futuros cidadãos de “um mundo mais justo e humanizado, aproximando em vez de opor, pacificando em vez de crispando, integrando sem eliminar minorias, gerindo a heterogeneidade social numa lógica progressista e positiva” (2008:32). Entendemos ser “neste pensar em conjunto, nessa discussão aberta e livre, que se pode criar um clima que contrarie a ideia de ameaças e faça nascer a ideia de ajuda, de apoio e de melhoria” (Fernandes, 2008:22/23).

Daniela Gonçalves (2006) vai mais além e defende que a Escola/Comunidade Educativa deverá ir no sentido de se ver como um todo complexo, mais problematizadora e, necessariamente, mais reflexiva, pois só assim estará à altura de enfrentar estes novos desafios que se lhe impõem, inserida numa sociedade cada vez mais exigente e, por seu lado, menos capaz

¹ Aula da Unidade Curricular de Culturas e Linguagens na ESEPF

² Seminário: Reflexão de Saberes e Práticas Pedagógicas - Colégio Novo da Maia (2014)

de solucionar, sozinha, os seus problemas. Segundo a investigadora, os agentes deverão entreajudar-se e encontrar um caminho que, dentro da diversidade existente, com rigor e critérios de seleção bem definidos, promova a reflexão efetiva e possa favorecer soluções equilibradas, onde a ética e os valores possam (re) encontrar a sua posição.

A postura, por nós assumida, remete-nos para o conceito de Isabel Alarcão de “escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização” (2001:11) e que se confronta com o desenrolar da sua atividade num “percurso heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ibidem). Uma escola onde a exigência possa andar em sintonia com o estímulo à aprendizagem, na criação de “ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis” (ibidem), procurando desenvolver as capacidades de cada um, para que todos possam viver em sociedade. Para isso, serão fundamentais dirigentes escolares com “capacidade de liderança mobilizadora de vontades e ideias partilhadas e a efetiva gestão de serviços e recursos” (Alarcão,2001:12). A autora atribui ainda a todos os professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis pela sua autonomia, críticos quanto ao seu pensamento, exigentes na sua profissionalidade coletivamente assumida.

No atual panorama de profundas mudanças, Isabel Alarcão acrescenta que se aponta “a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida” (2001:10), no qual os professores terão “uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (ibidem).

Pensamos igualmente que, tal como para Eduardo Sá (2014), a Escola do futuro deverá ser uma escola de “rostro humano”, uma escola onde possa haver espaço e tempo para se poder falar sobre as coisas, para se experimentar e para compreender. Entendemos que só neste posicionamento a escola estará a contribuir para a criação de cidadãos ativos e com espírito crítico. Cidadãos mais aptos para poder reagir às mudanças que caracterizam as atuais sociedades.

Conscientes de que as nossas crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, cabe-nos grande responsabilidade no tipo de crianças que pretendemos formar, criando contextos de aprendizagem e desenvolvimento que favoreçam a sua integração na vida ativa futura, de forma o mais integradora possível. Devemos então parar para (re) pensar no tipo de Escola que desejamos ter. Segundo o psicólogo clínico e psicanalista Eduardo Sá (2014), bastaria apenas que aprendêssemos a ouvir melhor as nossas crianças, pois elas dizem-nos tudo o que necessitamos de saber.

Retomando o pensamento de Isabel Alarcão (2001), esta nova maneira de pensar e de agir irá repercutir-se na forma como a própria escola se perspetivará e nas dinâmicas que imprimirá no trabalho a desenvolver, na forma como os professores desenvolverão a sua prática pedagógica e também na própria postura a assumir por parte dos alunos e funcionários, bem como dos restantes membros que integram a comunidade educativa. Uma escola consciente do papel de destaque que tem na formação dos indivíduos, tendo assim em conta a própria missão social que a legitima e lhe justifica o sentido.

Em Portugal, até aos anos 60, a educação era para uma elite. Na década de 70, a escolaridade obrigatória foi prolongada, alargou-se a rede escolar e foi-se gerando, progressivamente, a massificação do ensino. Isto gerou uma formal igualdade de direito para todos ao ensino, mas é nossa convicção que a escola ainda não se encontra apetrechada para poder fornecer a melhor solução, atendendo à diversidade das expectativas e motivações de cada um dos atores que nela interage. Na escola intervêm professores com percursos de vida e biografias diferentes, o que faz com que exteriorizem disponibilidades diferentes, tanto a nível profissional, relacional, como cognitivas, entre outros fatores, fazendo com que as suas atuações sejam diferentes. Por outro lado, temos alunos com percursos de vida e biografias igualmente díspares e em muito dependentes da comunidade em que se encontram inseridos. A liderar estes dois polos, temos os diretores/gestores com visões diferentes, tanto educacionais como políticas, com diferentes experiências profissionais e pessoais, com motivações e capacidades de liderança capazes ou não de gerar

uma maior ou menor autonomia. No topo, temos o Estado ainda com um grande grau de controlo orientado pela ideia de *performance*, incitando as escolas à ideia de excelência e de padrões académicos elevados, desde logo impulsionado pela publicação dos *rankings*. Apesar de alguma aparente autonomia, ao permitir que as escolas percorram o seu próprio caminho, o Estado continua a fornecer as diretrizes pelas quais as escolas têm de se reger. No nosso entender, será então a junção de todos estes interesses que irá condicionar os percursos a seguir por cada um dos agrupamentos.

O Sistema Educativo Português caracterizou-se, historicamente, por um grande centralismo e uniformização. No final da década de 80, verificaram-se algumas tendências de descentralização do ensino. É pois nesta maior ou menor pressão, por um lado, por parte do Estado e da sociedade em geral, que cada vez mais se interage na escola. Por outro lado, com uma consciente contenção orçamental, a escola tenta sobreviver reconstruindo-se e atualizando-se quotidianamente pela sua ação pedagógica e organizacional. Consciente que seja esta a forma que tem de vencer os seus constrangimentos ou perspetivar oportunidades que sustentarão as missões e objetivos assumidos. Consciente de que sozinha não consegue desempenhar um serviço público de qualidade, capaz de responder a tamanha heterogeneidade, procura nas parcerias e protocolos estabelecidos ajuda especializada para solucionar alguns dos seus problemas. Pois, não raras vezes, só com estas ajudas consegue atender às diversidades escolares de forma mais eficiente e eficaz.

Ora, é então neste ambiente marcado pela incerteza das políticas e dos mercados, numa imprevisibilidade e risco constantes, que as escolas tentam sobreviver e é também nesta complexidade que os processos de avaliação têm surgido. Sabemos de antemão que estes serão tanto mais viáveis quanto se guiarem por valores fundamentais que assentem na participação, no diálogo, na transparência e no rigor metodológico e ético. Um processo baseado em consensos, processo já por si complexo, que fará sentido quanto mais for desenvolvido essencialmente sob o controlo direto dos sujeitos envolvidos nos

processos educativos e orientado o menos possível por um processo legislativo externo, alheio aos diferentes contextos educacionais.

Pelo anteriormente descrito, poderemos inferir que as escolas são instituições educativas de uma enorme complexidade e que a sua ação quotidiana é marcada por diferentes atores (internos e externos), numa contraditória heterogeneidade de expectativas e exigências que cada um deles expressa, tornando o seu trabalho num *continuum* e complexo movimento.

Partimos então do pressuposto da autoavaliação de uma instituição como um processo construído no respeito pela autonomia dos seus profissionais e das diferentes comunidades educativas. Um processo desejado e assumido por estes, baseado num profundo conhecimento, sistemático e crítico da realidade social, organizacional e educacional onde se inserem, assente em pressupostos fundamentalmente formativos e que possam conduzir a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que possam contribuir para uma educação de qualidade.

Em Portugal, o passo decisivo para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação das escolas efetivou-se com a introdução do Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que veio conferir um carácter obrigatório à autoavaliação.

Segundo Figueiredo & Góis, foi precisamente a democratização da sociedade que criou um maior interesse dos diferentes setores sociais pela educação, “originando uma vontade de querer saber ‘o que se passa na escola’.” (1995:14). Acrescentam ainda que o Estado central e os municípios são ao mesmo tempo agentes e atores interessados na vida das escolas, porque as criam, apoiam, apetrecham e financiam, esperando então delas o cumprimento de um importante papel social e educacional.

Desde então, o tema da avaliação de escolas tem vindo a ganhar terreno no panorama da Educação em Portugal, sobretudo nas diferentes comunidades educativas, onde estão integrados docentes, pais e/ou encarregados de educação, pessoal não docente, alunos, representantes autárquicos e outros parceiros locais. Pensamos que ela possa também ter assumido maior

visibilidade devido, em parte, ao elevado número de debates que têm surgido nos meios de comunicação social em torno da qualidade do sistema educativo, em geral, e das escolas, em particular.

Estamos convictos de que isto constituiu uma das pressões para se começar a pensar em avaliação de escolas de uma forma diferente, saindo do papel para a realidade vivida em cada escola/ agrupamento. Por outro lado, a tutela iniciou um processo de descentralização, concedendo às escolas alguma autonomia. Se tivermos também em atenção o atual período de recessão económica, onde, em todos os setores, e não apenas na Educação, são pedidas medidas de contenção e austeridade, constatamos que se torna urgente aliar a eficácia à eficiência. Devemos procurar aprender a fazer mais e melhor, com o menor número de recursos possível, sem deixar de ter em mente o investimento no capital humano e sua qualificação, procurando melhorar a gestão e organização quotidiana das escolas, da tal escola de “rosto humano” referida por Eduardo Sá (2014) e em que nós acreditamos. Um “rosto humano” competente, entendido, tal como para Gouveia (2007), como aquele que, na atual Sociedade do Conhecimento, sente

“ [...] necessidade de saber fazer face ao acaso, aos imprevistos e à complexidade das situações, circunstâncias que exigem aos profissionais não só uma execução em função do prescrito, mas que saibam ir para além do prescrito. É sobretudo, o saber inovar (mais do que o saber rotineiro) que caracteriza o profissional competente, pois é-lhe necessário fazer escolhas, saber tomar a iniciativa, saber arbitrar, saber assumir riscos, saber reagir ao acaso e saber assumir responsabilidades [...] ” (2007:50)

Para tal, as escolas deverão saber gerir a exígua autonomia pedagógica que ainda lhes é reservada para o exercício de “uma liberdade responsável” (Guinote, 2014:39), especialmente ao nível pedagógico. O autor acrescenta ainda que essa franja de liberdade deixada ao arbítrio das escolas deve ser “um meio para melhorar os resultados dos alunos, tanto ao nível da avaliação interna como também da externa, ajudando a escola enquanto organização a melhorar o seu próprio desempenho e não a servir os interesses de apenas este ou aquele grupo” (ibidem) e assim poder contribuir para reduzir o insucesso e o abandono escolares, flagelo que ainda toca parte das nossas escolas.

Não querendo perder essa ténue liberdade pedagógica que ainda persiste, será, porventura, o tempo de, tal como proferiu Fernando Teixeira de Andrade³: “Abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares....É o tempo da travessia... E, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Depois de clarificada, de forma sucinta, a nossa postura face ao ensino dentro da conjuntura atual, partimos para o trabalho com o sentimento de uma colaboração ativa e reflexiva sobre a forma como o processo de autoavaliação está a ser implementado no agrupamento que nos propusemos analisar.

2.3 Âmbito da Investigação

Neste trabalho, realizado no decorrer do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pretendemos interpretar a realidade escolar onde a investigadora se integra, para uma melhor compreensão do processo de autoavaliação que aí se implementa.

Partimos conscientes de que será uma visão holística que permitirá à equipa atingir um maior grau de consistência e congruência entre o seu ser e o seu fazer. Entendemos o trabalho dessa equipa como um contributo crítico que permite um melhor conhecimento dos fatores que possam explicar o valor acrescentado que o trabalho pedagógico da escola deve prosseguir para alcançar os seus objetivos e poder cumprir a sua missão, sem deixar de ter no horizonte a melhoria do serviço educativo prestado e os resultados obtidos pelos alunos.

Com a implementação deste estudo, numa ótica de pedagogia para a autonomia, num enquadramento reflexivo crítico, pretendemos poder vir a contribuir no sentido de uma maior consciencialização por parte dos

³ Poema “Tempo de Travessia”

intervenientes mais diretos no processo de autoavaliação, tornando assim mais claro o seu papel enquanto instrumento de regulação do trabalho a desenvolver no agrupamento, assente em ideias de sociedade democrática de orientação humanista, onde se defendam princípios de equidade na avaliação.

A metáfora de Miguel Ángel Santos Guerra (2002) “Nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projecto concreto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direcção correcta” realça bem a pertinência e necessidade da escola se autoavaliar na perspetiva holística anteriormente assumida, analisando as perspetivas e interpretações dos diversos atores. Processo este que implica um autoconhecimento profundo, uma análise e reflexão contínua das práticas e dos resultados, no sentido de perspetivar novos rumos e novas soluções de melhoria, que possam dirimir os problemas que nos quotidianos das escolas continuamente vão surgindo, sempre com o intuito de contribuir para a análise da própria avaliação (meta-avaliação).

Guerra, no seu artigo “La Escuela que Aprende” (2001), propõe a atuação da escola para se avaliar assente numa sequência de 10 verbos que poderão contribuir para que esta possa refletir, compreender, para depois poder estar apta a empreender a mudança, sendo eles: interrogar-se; investigar; dialogar; compreender; melhorar; escrever; divulgar; debater; comprometer-se e exigir. Entende o autor que a escola conseguirá encontrar um caminho de melhoria se estes verbos forem conjugados de forma coletiva, ética e política, uma vez que é necessária a implicação de todos os elementos da comunidade educativa neste processo e porque a educação está impregnada de compromissos ideológicos, sociais e económicos. Segundo o autor, “ese impulso, esa reflexión comprometida debe tener [...] una dirección ascendente, democrática, aglutinadora y entusiasta” (2001:9), fazendo com que, na unidade, todos consigam maior realização não apenas a nível profissional, como também a nível pessoal. Quanto a nós, este poderá bem ser o alicerce do trabalho que deverá ser desenvolvido ao nível da autoavaliação no agrupamento.

Partindo destes pressupostos, entendemos que caberá à equipa de avaliação interna desempenhar esse papel num enquadramento transformador e emancipatório, implicando os sujeitos sobre quem recai a avaliação, permitindo-lhes que reflitam sobre as suas práticas, confrontando-os com a divulgação dos resultados obtidos e estimulando-os para a mudança e melhoria. Estamos convictos de que será nesta troca de saberes que a melhoria poderá emergir.

Na nossa perspetiva, esta equipa deve encerrar em si como que uma espécie de controlo social, transmitindo e promovendo uma série de comportamentos, valores e atitudes considerados convenientes, respeitáveis e que deverão estar claramente espelhados no Projeto Educativo do Agrupamento, documento estruturante para a direção a seguir. Entendemos ainda que deve reclamar para si um papel de desassossego constante, querendo sempre mais e melhor, assumindo-se como o motor que puxa toda a engrenagem, orientando-a, mas estando certa de que sem ela se esvazia de sentido, pelo que deverá trabalhar com e para a escola e não à sua margem.

2.4 Pergunta de Partida

Para desenvolver esta investigação, elegemos como pergunta de partida a seguinte questão:

Com vista à promoção da melhoria contínua no agrupamento, o que pode ser feito no sentido de elevar os níveis de eficácia e de eficiência do trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação interna?

2.5 Objetivo Geral

Pretendemos igualmente definir objetivos norteadores do trabalho a desenvolver, pelo que se estabeleceu o seguinte objetivo geral:

- Avaliar as práticas de avaliação no agrupamento, numa ótica de melhoria.

2.6 Objetivos Específicos

Decorrentes do objetivo geral, acima indicado, derivaram os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o estado atual da arte no que diz respeito à avaliação de escolas;
- Perceber as razões que, na perspetiva dos responsáveis pelo processo de avaliação interna, justificam o processo de autoavaliação;
- Identificar os mecanismos de autoavaliação existentes no agrupamento (Identificar pontos fortes/ pontos fracos);
- Apresentar sugestões sobre novas vertentes de atuação conducentes à melhoria do processo de autoavaliação no Agrupamento;
- Divulgar boas práticas de autoavaliação, de modo a contribuir para o reforço de processos autoavaliativos de escolas eficazes.

2.7 Questões orientadoras

Listaram-se ainda um conjunto de questões orientadoras, como forma de balizar o trabalho a desenvolver e que pudessem servir de ponto de partida para o levantamento dos dados no terreno, sem que com isto se pretendesse de alguma forma fechar o âmbito da investigação.

- Que razões estiveram na génese da criação do projeto de avaliação do Agrupamento?
- Como foi constituída a equipa de Avaliação Interna?
- Que formação têm os elementos que integram esta equipa na área da avaliação interna?
- Como se organizam os elementos da equipa de AI para trabalhar?
- Que recursos humanos, materiais e financeiros estão alocados à equipa?

- Que mecanismos de avaliação existem no Agrupamento?
- Que áreas têm sido objeto de avaliação?
- Quem intervém no processo de avaliação interna?
- Qual o papel que os diferentes órgãos de administração e gestão desempenham na AI do Agrupamento?
- Quais são as fontes de informação?
- Quais são os instrumentos e processos utilizados na recolha da informação?
- Quando se procede à recolha, tratamento e divulgação da informação?
- Que contributos são já visíveis na organização com a implementação do processo de autoavaliação?
- Que contributo tem trazido o trabalho desta equipa para a construção de uma cultura avaliativa no Agrupamento?
- Que mudanças podem ser desenvolvidas para que o processo de autoavaliação seja mais eficaz e eficiente?

2.8 Contextualização do Estudo

O trabalho que realizamos foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas situado no concelho de Vila Nova de Famalicão, distrito de Braga e foi direcionado ao trabalho desenvolvido pela equipa da Avaliação Interna.

Conscientes de que, num projeto de investigação confinado à realidade de determinado contexto, os resultados não deverão ser generalizados, pretendemos apenas proceder ao reconhecimento dessa realidade e levantar hipóteses sobre a mesma, o que implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação.

Acresce salientar que a investigadora está inserida na Comunidade Educativa do Agrupamento como docente e ainda como presidente do Conselho Geral. É certo que, em nome de uma certa objetividade metodológica, implicaria distância da investigadora em relação ao objeto a investigar. Mas, na linha da

investigação qualitativa seguida, essa ligação é entendida não como problemática, mas como facilitadora da própria investigação, por possibilitar uma mais profunda compreensão dos mecanismos aí implementados, neste caso no que respeita ao processo de autoavaliação. Como Velasquez, consideramos que o pintor tem de estar na tela que elabora (As Meninas), estando, no entanto, conscientes de eventuais enviesamentos na análise que tal postura epistemológica acarreta. Em suma, preferimos assumir essa subjetividade porque consideramos formador o facto de termos consciência de que existe.

2.8.1 Caracterização Socioeconómica e Cultural do Meio

O agrupamento insere-se no concelho de Vila Nova de Famalicão, que é frequentemente mencionado como um dos principais centros culturais, comerciais e industriais do país. A cidade de Famalicão está situada entre as cidades de Braga, Guimarães e Porto e é uma referência no Baixo Minho e no Vale do Ave.

De acordo com as estimativas do Instituto Nacional de Estatística (2013), o concelho de Vila Nova de Famalicão deverá ser, hoje, o 18º maior concelho do país em termos populacionais, o que poderá ser revelador da sua importância no contexto nacional, em especial num momento em que as questões demográficas são, provavelmente, o principal motor das regiões.

Tabela 1: População residente

	1991	2001	2011
Portugal	9 867 157	10 356 117	10 476 291
Norte	3 434 500	3 687 212	3 641 412
Famalicão	114 338	127 567	131 970

Fonte: INE

Apesar da constatação sobre o crescimento da população concelhia, há uma realidade que deve ser observada com cuidado e que reflete o que se passa não

apenas no concelho, como no país, e que tem a ver com o envelhecimento da população residente de uma forma acelerada, que acarreta desafios acrescidos aos gestores dos municípios e à implementação de diferentes ofertas educativas.

Tabela 2: População residente por classes etárias

	1991	2001	2005	2009
Com menos de 25 anos	49 347	48 831	41 318	38 471
Entre 25 e 64 anos	55 781	70 201	74 896	79 362
Com mais de 65 anos	9 210	13 535	15 476	17 703

Fonte: INE

Apesar do concelho estar a envelhecer (crianças e jovens decresceram e idosos aumentaram), verificamos também que a população ativa tem vindo a crescer no concelho. Esta constatação poderá levar-nos a concluir que o concelho tem conseguido captar população, sobretudo com a atividade do tecido empresarial, aliada à existência de uma estrutura rodo-ferroviária facilitadora da mobilidade, bem como o conjunto de equipamentos e serviços aí existentes. Contudo, há índices de natalidade que mostram que esta não é reposta pelo crescimento natural, de forma sustentada para as próximas gerações, o que traz desafios acrescidos ao nível das políticas gerais e educativas, em particular, que terão de se implementar.

O setor transformador continua a ser uma marca em termos económicos e tem vindo a levar a que se acentue a dinâmica de urbanidade, com consequente abandono da ruralidade que caracterizava o concelho. Das 49 freguesias, 18 são áreas mediantemente urbanas e 31 áreas predominantemente urbanas, originando heterogeneidade ao nível dos alunos que integram os diferentes graus de ensino ao nível do concelho e mesmo no agrupamento.

A nível educacional, o concelho de Vila Nova de Famalicão continua a apostar na qualidade do ensino e a abranger todos os graus de ensino, com taxas de cobertura bastante satisfatórias.

Tabela 3: Parque Escolar do concelho

	2004/2005		total	2007/2008		total
	público	privado		público	privado	
Pré-escolar	50	36	86	49	30	79
1º ciclo	70	5	75	67	5	72
2º ciclo	8	3	11	8	3	11
3º ciclo	11	3	14	11	3	14
Ensino profissional	0	4	4	0	4	4
Ensino Universitário	0	2	2	0	2	2

Fonte: INE

No concelho, o abandono escolar atinge os 8% ao nível da escolaridade obrigatória, abaixo dos 19,2 atingidos em 2013 a nível nacional. O concelho insere-se já dentro das metas pretendidas a nível nacional até 2020, que estabelecem um limite de 10%. Da população do concelho, cerca de 66% possui escolaridade igual ou inferior ao 6º ano, quando a nível nacional a taxa é de 47,6%. A taxa de analfabetismo em Portugal em 2011 situava-se nos 9,2% e em Famalicão nos 6,7%, ou seja, abaixo da média nacional.

O Agrupamento está inserido numa freguesia cuja população se situa nos 8828 habitantes, de acordo com o Censos de 2011. As freguesias que se encontram na influência do Agrupamento perfazem um total de 18165 habitantes.

O Agrupamento, que constitui o nosso campo de estudo, iniciou funções a 1 de outubro de 1983 como Escola Preparatória e, em 2003, foi homologado como Agrupamento de Escolas. Trata-se de um Agrupamento constituído por escolas públicas, totalmente financiadas pelo Estado, nele se ministrando o Pré-escolar e os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sendo composto pela escola sede e por mais nove estabelecimentos de ensino. Usufrui igualmente de um Centro Escolar, inaugurado em 2012. A escola sede do Agrupamento e o Centro Escolar situam-se numa zona urbana densamente povoada e no centro da Vila. O funcionamento da escola sede é em regime diurno duplo e todos os alunos têm horário distribuído com aulas da parte de manhã e da tarde.

Fisicamente, a escola sede é composta por 4 pavilhões de aulas e um pavilhão gimnodesportivo, complementado pela existência de um campo de jogos, rodeado por uma pista de atletismo, onde existem ainda duas caixas de saltos. Os pavilhões encontram-se distanciados por grandes espaços, constituindo um fator negativo, especialmente em dias de intempérie, não havendo grandes espaços onde os alunos se possam distribuir de forma confortável. Existe ainda um pavilhão pré-fabricado com três salas, onde ainda são ministradas aulas, apesar do visível mau estado de conservação em que estas se encontram. O pavilhão central (de dois pisos) aglutina os diferentes serviços inerentes ao funcionamento da escola. A escola também está apetrechada com um auditório, que se tem revelado exíguo na maioria dos eventos que lá se pretendem implementar. O espaço físico exterior não é muito aprazível, pois não proporciona espaços ajardinados e/ou zonas verdes de qualidade, apesar dos amplos espaços de recreio abertos onde existem alguns equipamentos de lazer para os alunos (mesas de matraquilhos e tabelas de basquetebol), insuficientes para o número de alunos existentes.

A antiguidade da escola reflete-se em alguns problemas, como deficiências de espaços e infraestruturas, para a oferta de uma maior diversidade de atividades e necessita de mais intervenções ao nível da manutenção, o que tem exigido uma gestão financeira muito criteriosa.

No ano letivo 2013/2014, a população escolar era constituída por cerca de 2000 discentes, de acordo com a tabela seguinte.

Tabela 4: População Escolar ano letivo 2013/2014

Ciclo de ensino	Nº alunos
Pré-escolar	238
1º Ciclo	737
Sala UAEM (sala de apoio à multideficiência)	6
2º Ciclo	361
3º Ciclo	585
Educação Especial	31

Fonte: documento do Agrupamento

O abandono escolar precoce no agrupamento é residual.

Atualmente, constata-se um decréscimo do número total de discentes o que tem vindo a refletir-se numa diminuição em relação ao número de docentes sem vínculo definitivo ao agrupamento. Isto confere uma maior estabilidade do corpo docente, constatando-se mesmo a existência de um número significativo de docentes a residir no concelho. Essa estabilidade poderá acarretar aspetos positivos e/ou negativos. Poderá permitir a implementação e continuidade de projetos, ou, pelo contrário, permitir a instalação de rotinas com maior facilidade e criar um jogo de influências mais difícil de penetrar.

Por parte dos docentes, o nível de falta de assiduidade, na generalidade, não é significativo e começa a existir a cultura de substituição dos colegas, especialmente tratando-se das disciplinas de português e de matemática.

O serviço letivo é distribuído pela Diretora, de acordo com a legislação e critérios pedagógicos, privilegiando-se a continuidade, sempre que possível.

Ao nível da organização e gestão do agrupamento, existe uma estrutura de gestão assegurada pela Diretora, subdiretor e dois assessores. O Conselho Pedagógico é composto pelos representantes das diversas estruturas de orientação educativa, integrando este grupo os coordenadores dos departamentos desde o pré-escolar ao 3º ciclo. Têm ainda assento no CP a coordenadora da biblioteca, os coordenadores dos diretores de turma/ titulares de turma (1º, 2º e 3º ciclos), a coordenadora da Educação Especial e a da equipa da Avaliação Interna.

Relativamente à supervisão pedagógica e monitorização dos resultados, o processo tem início no Conselho Pedagógico, onde são definidas as linhas de orientação e onde são analisadas as informações que chegam dos diferentes departamentos. As estratégias e a análise dos resultados estão a cargo dos diferentes departamentos curriculares, que se subdividem em reuniões de grupo disciplinar, sempre que necessário.

Os responsáveis no Agrupamento traçaram um quadro diagnóstico onde se pode constatar um baixo nível socioeconómico da maioria dos alunos, pela existência de um elevado número de alunos carenciados que são subsidiados pela Ação Social Escolar e a quem são concedidos suplementos alimentares. Do

total de alunos existentes no Agrupamento, 899 recebeu este tipo de apoio, o que corresponde a cerca de 47% da população escolar, distribuído da seguinte forma:

Tabela 5: Ação Social Escolar

	Escalão A	Escalão B
Pré-escolar	64	56
1º Ciclo	153	161
2º Ciclo	82	74
3º Ciclo	154	155

Fonte: documento do Agrupamento

A taxa de transição nos 1º e 2º ciclos situou-se nos 95% e no 3º ciclo nos 81%. Constatou-se uma tendência descendente face aos valores atingidos no ano letivo transato em relação ao 2º e 3º ciclos, especialmente neste último.

Constatou-se que os alunos deste agrupamento apresentaram um desempenho em linha com a média nacional e, em alguns casos, acima, exceto na matemática do 4º ano e no português do 9º ano, disciplinas em que o desempenho ficou abaixo da média nacional.

Tabela 6: Resultados Internos/ Externos

	Provas Finais 2014			
	Média Escola	Média Nacional	%Sucesso Escola	%Sucesso Nacional
Português 4º ano	61	62	82	81
Matemática 4º ano	54	56	61	64
Português 6º ano	56	58	76	75
Matemática 6º ano	48	47	47	46
Português 9º ano	50	53	61	69
Matemática 9º ano	54	53	63	53

Fonte: documento do Agrupamento

No que diz respeito à percentagem de sucesso apresentada pelos alunos do agrupamento na prova final de matemática do 9º ano, verificou-se que é superior à taxa nacional. No entanto, há um desvio, pela negativa, ao nível do português do 9º ano.

Neste agrupamento, existe uma equipa de avaliação interna que integra um encarregado de educação, um aluno, um assistente operacional, uma educadora de infância, um professor do 1º ciclo e quatro do 3º ciclo, incluindo a coordenadora.

No ano letivo 2013/2014, período em que se iniciou este trabalho, foi estabelecido um protocolo com a Universidade do Minho, no âmbito do Projeto de Avaliação em Rede (PAR), com a duração de dois anos. Ao longo deste ano letivo, fase em que decorreu este estudo, quatro elementos da equipa de Avaliação Interna iniciaram uma oficina de formação promovida pelo PAR, visando a aquisição de competências que lhes permitisse institucionalizar uma dinâmica estruturada e consistente de autoavaliação na escola, envolvendo todos os atores. Para além disso, os elementos desta equipa estiveram presentes em dois encontros entre escolas promovido pelo PAR, o que lhes proporcionou o conhecimento de outras realidades, no que diz respeito ao desenvolvimento de processos de avaliação, numa perspetiva de *Benchmarking*.

Existe, em simultâneo, uma parceria com o Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola, num protocolo estabelecido com a Universidade Lusíada do Porto, que constitui igualmente uma oportunidade de formação e de acompanhamento crítico do trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação neste agrupamento.

É nesta realidade sucintamente esboçada que o trabalho irá ser desenvolvido.

3 REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1 Teoria Geral da Avaliação

“As práticas são cegas, se não tiverem um olhar (uma teoria) que lhes dê enquadramento.”

Álvaro Gomes (2004)

Para abordarmos a autoavaliação da escola, teremos de abordar o processo de avaliação, seja quanto ao modo da sua realização ou às diferentes situações em que se aplica. No nosso quotidiano, vemo-nos envolvidos em inúmeras situações avaliativas, que irão sempre condicionar as nossas opções. Deste modo, é imperioso iniciarmos pela clarificação do próprio conceito de avaliação, das diversas modalidades avaliativas e dos principais elementos que integram um qualquer processo avaliativo.

3.1.1 Conceitos de Avaliação

“O mais importante na avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar”.

Stufflebeam (1997)

Avaliação é uma palavra que está na ordem do dia em todos os setores da sociedade moderna e não apenas em Portugal. Na educação também, desde logo pela preocupação atual com a avaliação dos alunos, dos professores, da escola e do próprio sistema como um todo. Se refletirmos um pouco, facilmente compreenderemos que todas elas estão interligadas, uma vez que não se poderá pensar na avaliação de um sistema educativo a nível nacional, sem pensar numa adequada avaliação de escolas e estas sem a avaliação dos seus professores e, conseqüentemente, estes dos seus alunos. Santiago et al. referem precisamente que “uma eficaz avaliação de escolas deveria incluir a monitorização da qualidade do ensino e da aprendizagem” (2009:4), pelo que

pode “fomentar e até enquadrar o processo de avaliação de professores e o respectivo *feedback*”. (ibidem)

Em Portugal, estes tipos de avaliação não têm sido consensuais e têm gerado grande controvérsia não apenas no seio das escolas (avaliação dos professores), como também na esfera da opinião pública quanto ao funcionamento das mesmas e a nível internacional com a publicação de *rankings* baseados nos exames nacionais. O Sistema Educativo ganhou uma mediatização crescente, com um interesse acrescido por parte da sociedade em geral, quanto à utilidade da escola e do modo como desenvolve o seu trabalho. A avaliação é utilizada pelos governos como instrumento que permite monitorizar a implementação de medidas e programas e maximizar a alocação de recursos, especialmente na atual época de crise, onde é mais visível a pressão para contenção orçamental. Isto visa contribuir para uma maior eficácia e eficiência na qualidade das medidas e programas a implementar. Por outro lado, surgem análises comparativas internacionais dos resultados obtidos, que poderão originar um acréscimo de pressão sobre os diferentes países quanto às políticas educacionais que deverão adotar, bem como maior rigor quanto ao tipo de avaliações implementadas. Por tudo isto, a avaliação tem vindo gradualmente a assumir uma maior relevância, especialmente a da esfera da instituição na forma como se organiza para dar respostas atempadas e eficazes, com vista ao sucesso dos alunos e a poder sustentar futuras decisões políticas.

Concordamos com a perspetiva de Carlos Fiolhais quando, na introdução da obra “A Avaliação dos Alunos” de Karpicke et al., afirma que “A educação é um problema de todos” (2012:13) e que, apesar de avaliar ser sempre “um acto redutor de uma realidade complexa”, será sempre “melhor uma medida menos boa do que medida nenhuma!”, de acordo com Karpicke et al., por ele citado (2012:10).

Segundo Barroso (2003:45, citado por Gouveia, 2010:69) “o país tem que pensar economicamente. De confrontar recursos com resultados”. João Gouveia cita também Stufflebeam e Schinkfield (2007:4) quando refere que “a avaliação é a disciplina fundamental na sociedade, uma vez que está orientada para

apreciar e ajudar a melhorar todos os aspectos da sociedade” (2010:70) e é um processo que “permite atestar dimensões como confiança, eficácia, eficiência, custo-benefício, segurança, facilidade de utilização e integridade” (ibidem). Segundo o autor, a avaliação serve a sociedade “ao proporcionar afirmações relativas a valor, mérito, melhoria, acreditação, prestação de contas e, quando necessário, informações basilares para terminar com maus programas” (idem:70) e que só será verdadeiramente confiável se for submetida, ela própria, a avaliações, o que “habitualmente se designa por meta-avaliação” (ibidem).

Na ótica de Stufflebeam e Shinkfield (2007:23 a 27), citados por Gouveia (2010:71 a 74), a avaliação pode servir vários propósitos: melhoria, prestação de contas, disseminação e enriquecimento/criação de conhecimento.

Parafraseando o autor, referimos que, no caso da **melhoria**, a avaliação tem propósitos formativos e apoia esforços de desenvolvimento de um produto ou serviço, assegurando a sua qualidade ou melhorando-a. Trata-se de uma avaliação proactiva e prospectiva, que visa fornecer orientações para o próprio processo de decisão, seja na formulação de objetivos e prioridades, no planeamento, na implementação ou no acompanhamento/avaliação.

Relativamente à **prestação de contas**, o autor refere que se trata de apreciações retrospectivas de projetos/programas terminados ou de produtos acabados, após recolha de informação que permita um julgamento global do valor e mérito. Os relatórios finais apresentam toda a informação relativamente ao que foi realizado e atingido numa ótica de custo-benefício. Estas perspetivas aqui enunciadas relacionam-se com realidades avaliativas que nos habituámos a nomear com base em expressões como avaliação formativa e sumativa, respetivamente.

A terceira utilidade da avaliação enunciada por Gouveia (2007:73) tem a ver com a **disseminação de práticas e produtos**, relacionada com a ajuda que poderá ser dada aos potenciais utilizadores da avaliação a tomarem as decisões corretas e as aquisições adequadas (idem:73). Relativamente a esta última utilidade da avaliação, o autor afirma que esta residirá na “função heurística”

(2010:74) que poderá assumir, no sentido de que “a avaliação pode contribuir para lançar luz, aumentar a compreensão e o conhecimento, fruto de revelações e informações obtidas” (ibidem).

De acordo com Domingos Fernandes, a avaliação deve ser “rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social e deve ser exequível, útil e eticamente irrepreensível” (2008:10). Pelo enunciado, tendemos a crer que, quanto mais sistemáticas, mais rigorosas e pormenorizadas forem então as avaliações, mais duradouros e impactantes serão os seus benefícios.

Avaliar, vai então, permitir manter, alterar ou suspender, de forma justificada, determinada ação que queiramos empreender. Logo, poderemos concluir que avaliar será uma ação, pela qual podemos emitir um juízo de valor sobre algo. De facto, tal como afirma Scriven (1994), citado por Gouveia, “o acto avaliativo, porque feito implicitamente, é omnipresente: está presente em toda a atividade prática” (2010:75).

Na perspetiva de Hadji a avaliação é entendida como “a gestão do provável” (1994:22). Então, “avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu acto numa tal situação” (ibidem). Segundo o autor, a avaliação desenvolve-se “num espaço aberto entre dúvida e certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas” (ibid:23). O mesmo autor afirma ainda que a avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” no futuro. Parafraseamos Charles Hadji (ibidem) ao referir que a avaliação é uma atividade fundamental para o sujeito, uma vez que não se avalia apenas a escola, avaliam-se os alunos, enfim, avalia-se tudo. Este tipo de avaliação é denominado pelo autor de “espontânea” e é considerada “subjéctiva” (ibid:17), uma vez que não se baseia em qualquer estruturação ou sistematização.

Ora, um juízo de valor tem características muito próprias, que influenciam todo e qualquer ato avaliativo. Charles Hadji foi um dos investigadores que se debruçou sobre esta dimensão valorativa da avaliação, tendo refletido precisamente sobre a exploração do significado do juízo de valor. Hadji define

avaliação como um processo de relacionamento “entre o real e o ideal, entre o ser e o dever-ser” (1994:29). Essa relação é estabelecida, precisamente, pelo juízo de valor, a que se chamaria avaliação. Segundo Hadji, existe uma relação entre “o que existe e o que era esperado... entre um dado comportamento e um comportamento alvo...entre uma realidade e um modelo ideal” (1994:30). Nesta ação avaliativa, a atividade humana do juízo de valor assume um papel principal, onde se afirma ou nega algo, a propósito de algo. O autor entende que, quando avaliamos, começamos por nos distanciar do objeto sobre o qual nos vamos pronunciar, há uma espécie de rutura, constituindo-nos como um sujeito exterior às coisas avaliadas, enquanto produtores de um discurso que as julga, sendo precisamente aí que reside a força do discurso avaliativo. Este afastamento ajuda a fundamentar a produção do discurso pelo qual os sujeitos avaliadores se pronunciam sobre algo/alguém. Para o autor, a existência da avaliação “é a manifestação de uma exigência de ter ‘para dizer’ ” (ibid: 29).

Hadji distingue três categorias de juízos, a saber: problemáticos (como possibilidade); assertórios (afirma essa possibilidade como verdadeira) e apodícticos (considera-se a afirmação ou negação como logicamente necessária). Ora, segundo o autor, os juízos de valor são simplesmente hipotéticos, logo, por essa lógica, deverão inserir-se na primeira categoria.

O autor distingue ainda entre juízos de observação, de prescrição e de avaliação ao referir que “pelo enunciado “observativo”, afirmo que vejo aquilo que vejo. Pelo enunciado “prescritivo”, digo como a realidade deveria ser. Pelo enunciado “avaliativo”, pronuncio-me sobre aquilo que vejo” (1994:34). É neste último que encontramos o juízo tipicamente avaliativo, apesar de não se poder dissociar totalmente dos anteriores. O avaliador ocupa aqui um lugar intermédio entre aquele que apenas observa e o que prescreve algo.

A função de “avaliar” assume, hoje em dia, um lugar cimeiro em qualquer operação que careça de um planeamento sistemático e nos mais diversos domínios, como já foi anteriormente referido. Então, importará, por um lado, ir verificando, ao longo do processo, se tudo está a decorrer como previsto e, no final, averiguar se os resultados obtidos são os pretendidos. A avaliação que se

faz ao longo do percurso vai permitir proceder-se a ajustamentos, sempre que seja necessário (avaliação formativa). Este tipo de avaliação não dispensa, no entanto, uma avaliação dos resultados obtidos (avaliação sumativa), uma vez que estes podem ser diferentes do previsto, mesmo que todo o processo tenha sido rigorosamente cumprido, na linha do preconizado por Michael Scriven nos anos sessenta. Pensamos que, ao agir desta forma, a avaliação poderá contribuir para maiores certezas na hora de decisão, apoiar a melhoria do desenho e conceção de programas avaliativos e assim poder garantir uma melhor alocação de recursos. No entanto, parafraseando Gouveia, “a avaliação não pode nem deve ser considerada a panaceia para todos os males” (2010:77). Para além disso, vale a pena ter presente o alerta de Hadji (1994:13, citado por Gouveia, 2010:96) de que “a obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura”.

Stufflebeam e Shinkfield, referem que

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil e descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (1999:183, citado por Silva, 2012:6).

Os mesmos autores distinguem ainda a avaliação de mérito da de valor e, a esse respeito, Stufflebeam (2007) considera ainda que, na avaliação, o critério fundamental a ser tido em conta deverá corresponder a uma conjugação do seu **valor** (a sua resposta às necessidades valorizadas) e o seu **mérito** (a sua qualidade). Verificamos que, por vezes, um programa pode ter muito mérito, quanto à forma como é desenvolvido, e pouco valor, por não alcançar os objetivos definidos. O que por sua vez remete para ideias de eficiência e eficácia. Um programa pode ser muito eficiente (qualidade na alocação de recursos) e pouco eficaz (não atinge os resultados pretendidos).

Segundo Alaiz, Góis & Gonçalves, o conceito de avaliação “não é unívoco” (2003:9), embora seja consensual que o sentido chave do termo se refira “ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou

produto desse processo” (Scriven,1991, citado por Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003:9). Segundo os autores, avaliação implica uma recolha de informação, tendo em conta um referente que será como que o padrão ideal a atingir, culminando na formulação de juízos. Alaiz, Góis & Gonçalves (2003:9-10) referem autores como Tenbrink (1988) e Ketele (1988) que incluem a tomada de decisão no próprio conceito de avaliação.

Na perspectiva de Guba & Lincoln, citados em Alaiz, Góis & Gonçalves (2003:11), podem ser identificadas quatro gerações distintas relacionadas com o conceito de avaliação. Delas, damos conta, de forma sucinta, na tabela seguinte.

Tabela 7: Quatro gerações de Avaliação

Gerações	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto Histórico
1ª Geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais
2ª Geração da descrição	Descrever resultados relativamente a objetivos	Narrador	Emergência da avaliação de programas
3ª Geração do julgamento	Julgar mérito ou valor	Juíz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento
4ª Geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do paradigma construtivista

Fonte: Góis e Gonçalves, 199a), in Alaiz et al. 2003:12)

Assumimos claramente os pressupostos da quarta geração, no que à autoavaliação diz respeito, por entendermos que é nessa negociação e construção de consensos, com vista à melhoria, que o trabalho deverá ser desenvolvido, deixando o papel de técnico narrador para a IGEC, aquando das avaliações externas.

Ainda a respeito de avaliação, Mac Donald (1974, citado por Machado, 2010: 27) refere:

“A avaliação democrática é uma informação ao serviço da comunidade sobre as características de um determinado programa educacional. Reconhece o valor do pluralismo e procura representar uma variedade de interesses na sua formulação do problema. O valor básico é uma cidadania informada e o avaliador actua como um árbitro nas trocas de informação entre os diferentes grupos”

Por seu lado, Gouveia preconiza que avaliar implica ir para além de medir e prestar contas, pois é “regular e melhorar; permitir que, a partir dos dados obtidos, se possa redefinir o processo, de forma a maximizar o que de bom se conseguiu; e melhorar o que de menos bom apareceu” (2010:368). Desta forma, é um processo de aprendizagem para todos os envolvidos e é precisamente através dessa aprendizagem que se poderão mudar práticas e posturas.

Pensamos que, nesta ótica, na qual nos integramos, todos possam ter uma palavra sobre a avaliação que se pretende da escola. Avaliação com a intenção de identificar a perceção que os diferentes sujeitos (pais/ EE, alunos, pessoal não docente e restantes membros da CE) possam ter da escola e saber qual o seu grau de satisfação. Concordando com o autor, pensamos igualmente que os sinais que daí possam emergir irão certamente ajudar a compreender melhor a realidade sobre a qual se pretende refletir para agir. Entendendo nós que a escola tem sempre como pretensão última o sucesso dos seus alunos.

Segundo Karpicke et al., no contexto europeu, os países que melhor têm sabido aproveitar as sinergias entre as componentes interna e externa da avaliação, centradas, respetivamente, nas suas dimensões formativa e sumativa, são, “regra geral, os que mostram melhores resultados nos estudos internacionais de avaliação de alunos de larga escala, como o PISA” (2012:65), pelo que defendemos que a avaliação deva assumir um carácter eminentemente formativo, tendo como principal objetivo a melhoria contínua da escola enquanto instituição.

Autores como Fernandes (2009), Santiago et al. (2012, citados por Karpicke et al., 2012:63) levam-nos a concluir que, no nosso Sistema Educativo, ainda

existe falta de integração das diferentes modalidades de avaliação, persistindo ainda num

“enfoque em modelos tradicionais de ensino, que conduzem a práticas de sala de aula orientadas para a preparação para os testes, e uma avaliação de cariz predominantemente sumativo, que reflete lacunas na formação inicial de professores, no que se refere a concepções e práticas de avaliação alternativas às tradicionais” (2012:63).

Por fim, a natureza da avaliação pretendida levará à implementação de diferenças nas estratégias e métodos a utilizar, consoante se pretenda a avaliação de processos ou de produtos. Como resposta a esta necessidade foram surgindo diferentes modelos, o que nos permite hoje em dia poder seleccionar, de entre todos, aquele que melhor se adegue aos objetivos de cada projeto.

3.1.2 Conceito de Meta-Avaliação

A meta-avaliação consiste na avaliação de determinada avaliação, tendo como finalidade emitir juízos fundamentados sobre a qualidade da avaliação. Avalia-se então a qualidade da própria avaliação à luz de critérios previamente definidos, onde os interessados deverão pronunciar-se sobre os aspetos inerentes à implementação do processo, apreciando de modo fundamentado o trabalho produzido.

Segundo Ligia Elliot, baseada no conceito definido por Scriven (1991), como a avaliação de uma avaliação, meta-avaliação é “a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador contratado ao término da avaliação focaliza o relatório produzido, realizando no caso, uma meta-avaliação sumativa” (2011:943).

Ligia Elliot, citando Berends e Roberts (2003), acentua a necessidade de duas razões para se proceder a uma meta-avaliação, referindo que uma “possibilita a verificação da aplicação de um código de comportamento

adequado durante todo o estudo“ (2003:943) e outra é “uma prática de reflexão sobre todos os procedimentos utilizados na avaliação” (ibidem).

Ainda a este propósito, Stufflebeam (2001) define meta-avaliação como

“o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento -sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade/ honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social - para orientar a avaliação e divulgar publicamente os seus pontos fortes e fracos” (2001:185 citado por Elliot, 2011:943).

O procedimento a utilizar para a obtenção dessa apreciação consistirá, segundo o autor, no preenchimento de uma lista de verificação que incluirá um conjunto de itens relativos aos padrões de avaliação acima mencionados, entendendo-se: **a utilidade** (a avaliação deve servir as necessidades de informação dos possíveis destinatários); **a exequibilidade** (a avaliação deve ser realista, prudente, diplomática e pouco densa); **a legitimidade** (a avaliação deve ser conduzida legalmente, eticamente e com a consideração devida pelo bem-estar das pessoas envolvidas, bem como dos que são afetados pelos seus resultados); **a exatidão** (a avaliação deve revelar e apresentar informação tecnicamente adequada sobre as características que determinam o valor ou o mérito do programa a ser avaliado).

O autor considera que a meta-avaliação deverá estar a cargo da equipa coordenadora da avaliação na organização escolar e distingue ainda dois tipos de meta-avaliação:

- **Meta-avaliação sumativa**- sempre que o relatório é emitido após o término da avaliação e auxilia os interessados a perceberem os pontos fortes e os pontos fracos da avaliação realizada.
- **Meta-avaliação formativa**- acontece durante o processo avaliativo e “auxilia os avaliadores a planear, conduzir, melhorar, interpretar e comunicar os seus estudos de avaliação” (Stuffleam, 2001:183, citado por Elliot, 2011:944).

Elliot (2011) refere a Lista Chave de Verificação de Avaliação (Key Evaluation Checklist – KEC), desenvolvida por Scriven em 2007, como um

quadro de referência que pode ser usado na operacionalização de avaliações ou meta-avaliações. A Lista de Verificação servirá para orientar cada ponto de verificação do relatório de avaliação. Esta lista contempla quatro grandes componentes, a saber: i) Preliminares; ii) Fundamentos; iii) Sub-avaliações; iv) Conclusões, que se irão subdividir ainda noutros pontos de verificação.

Elliot refere os critérios de avaliação fundamentais para orientar a meta-avaliação de acordo com os definidos por Davidson (2005:205) e que são: i) validade; ii) utilidade; iii) conduta; iv) credibilidade e v) custos, no pressuposto de que as avaliações “devem produzir conclusões válidas e justificáveis; ser úteis ao cliente e a outros públicos relevantes; ser conduzidas de uma maneira ética, legal, profissional e apropriada; ser dignas de crédito para os públicos relevantes; e ser tão económicas, rápidas e não obstrusivas quanto possível” (2011:946-947)

Parte do desafio inerente a um processo de meta-avaliação prende-se com o equilíbrio entre avaliadores e avaliados, face aos resultados encontrados, segundo Elliot (2011:961). Esta autora defende ainda que os esforços por parte de todos em torno do processo de meta-avaliação contribuirão para que haja uma maior compreensão e segurança em relação ao processo avaliativo, o que aumentará as possibilidades de apropriação e utilização dos resultados, que, por sua vez, se refletirá numa melhoria dos processos e resultados da mesma. Devido à existência de vários modelos, entendemos que cada avaliador deverá escolher o seu de acordo com a finalidade que pretende atingir, consciente, desde logo, das vantagens e desvantagens de cada modelo.

3.1.3 Conceito de Supervisão

A nossa atuação no desenrolar deste trabalho enraizou-se em práticas de supervisão pedagógica, na medida em que o nosso conhecimento foi orientado numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e organizacional, como base na construção coletiva de saberes, entendido numa linha de ação crítica e

emancipatória para todos os envolvidos. Convirá, então, clarificar o que entendemos por Supervisão.

Revisitando Alarcão & Roldão (2008), entre outros autores, percebemos de imediato que as novas tendências supervisivas conduzem-nos para uma conceção democrática de supervisão, onde se valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração e onde as práticas de autosupervisão e autoaprendizagem estejam bem presentes. As autoras perspetivam a Supervisão como um processo de mudança, numa lógica de desenvolvimento pessoal e profissional em contexto de trabalho, entendendo-se que “o envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade” (2008:25) numa “partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental” (ibidem).

A reflexão é considerada pelas autoras como promotora do conhecimento profissional, “porque radica numa atitude de questionamento permanente - de si mesmo e das suas práticas- em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.” (ibid:30)

Neste âmbito, o processo de formação, perspetivado por Alarcão & Tavares, é entendido como um movimento contínuo, um processo inacabado, “construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.” (2003:34). Os autores deixam claro que cada sujeito vai criando e recriando a sua identidade pessoal e profissional, fruto de experiências vividas e do contexto em que estas se desenrolaram, bem como com base em expectativas futuras. Cada um vai assim, tomando maior consciência da complexidade e responsabilidade do seu papel enquanto construtor do seu próprio saber e dos outros, bem como da forma como pode exercer influência no meio envolvente e/ou ser por este influenciado no exercício da sua profissão. Estamos inteiramente de acordo com os autores, quando referem ser no equilíbrio entre estas duas forças que se encontrará o verdadeiro sentido de “ser professor”, como um sujeito ativo e crítico dentro da organização.

Entendemos a Supervisão numa ótica de “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento profissional num processo sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”, tal como defendido pelas autoras Alarcão & Roldão (2008:54).

A noção de supervisão das práticas pedagógicas remete-nos, atualmente, para um contexto de regulação a par da estimulação do indivíduo para o impulsionar a agir. Um agir consciente, onde ao supervisor fica reservado o papel de mediador que questiona o supervisando, fazendo-o refletir/ pensar antes da ação.

“Neste cenário, a supervisão, como processo enquadrador e formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional.” (Alarcão & Tavares, 2003:37)

Nesta visão, Alarcão & Tavares defendem que se procura estabelecer um diálogo entre pares e entre professores e supervisores, onde “todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (2003:41). Uma supervisão que poderá contribuir como “instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores” como tem vindo a ser defendido por Smyth (1989, 1997), citado pelos mesmos autores.

De acordo com Sá-Chaves (2000), o próprio prefixo “super” do termo supervisão não deve ser entendido numa dimensão vertical, no sentido de alguém que esteja hierarquicamente acima, mas sim num entendimento horizontal, de forma a poder haver aproximação estratégica entre supervisor e supervisando. Desta forma, poderá conseguir-se uma mais sustentada e abrangente reflexão sobre o processo de formação em curso.

Estamos convictos de que em contextos supervisivos importa, acima de tudo, aprender a pensar para saber agir, numa perspetiva de desenvolvimento humano e profissional, assumindo-se a postura autocrítica como essencial para esse (re) construir das práticas pedagógicas.

O conceito de supervisão que assumimos radica então no diálogo, na negociação, na melhoria e no desenvolvimento individual e coletivo. Ao supervisor caberá fazer a ponte entre os professores e o topo (a direção), cabendo-lhe o papel de assegurar que os objetivos e estratégias são por todos entendidos e que cabe a todos zelar para que sejam atingidos. Papel que, no nosso caso, poderá ser assumido pela equipa de autoavaliação.

Acreditamos que, para que isso possa acontecer, haverá que investir no desenvolvimento de uma cultura avaliativa e na qualidade do trabalho desenvolvido, sobretudo ao nível das chefias intermédias, uma vez que são os elementos que estão em contacto mais direto com os professores nos diferentes grupos de trabalho.

Pelo exposto, gostaríamos de deixar clara a nossa convicção de que não se poderá pensar numa gestão do desempenho dos professores sem a interligar com a gestão do desempenho da organização e vice-versa, propósito para o qual a autoavaliação poderá desempenhar um papel decisivo.

3.2 A Autoavaliação da Organização Escolar

Tal como já foi anteriormente referido, a necessidade de avaliar as escolas advém, sobretudo, de quatro fatores: i) de ordem socioeconómica; ii) de ordem político-administrativa; iii) de ordem científico-pedagógica e iv) de ordem legal. Procura-se, com os primeiros, a contenção de recursos financeiros para os gastos públicos, a democratização da sociedade e o desenvolvimento dos processos de participação social e reabilitar a credibilidade e imagem da escola, algo degradada no seio da opinião pública e deteriorada pela comparação de escolas com a publicação dos *rankings*. Relativamente aos segundos, haverá a referir que um maior investimento na educação pelos poderes públicos e uma maior exigência por parte da sociedade em querer saber do desempenho das escolas levam a solicitar às escolas que justifiquem os gastos e expliquem onde foram aplicados, em prol de uma maior transparência e equidade social. Em

relação aos terceiros, terão origem nas novas abordagens sobre os problemas das escolas e da educação emanadas da comunidade científica a partir das suas investigações, onde se valorizam mais os contextos escolares, a busca pelos fatores explicativos da diferença de resultados obtidos, ou seja, uma passagem da pedagogia mais centrada no aluno para outra lógica centrada na escola e sua importância a nível local e global. Uma busca pela melhoria da qualidade dos processos educativos (práticas) e dos seus resultados (produtos). Em relação aos últimos, terá a ver com as diretrizes nacionais. Apesar de a avaliação institucional da escola/agrupamentos ainda não constituir uma prática consolidada no contexto da Educação em Portugal, já se encontra legislada há longos anos. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, no seu artigo 49º já definia que o sistema educativo devia ser “objeto de avaliação”. Contudo, só lhe foi conferido carácter obrigatório desde 2002 com a publicação do Decreto-Lei 31/2002, de 20 de dezembro.

Segundo Pacheco, a avaliação institucional assumiu um papel de maior destaque entre nós, partindo de “políticas transnacionais e supranacionais, que definem a agenda política e impõem lógicas e modelos de regulação” (2010:2)⁴. Refere os casos da OCDE, “cujo contributo para a avaliação de escolas é um referente presente nas agendas políticas” (ibidem), e o da União Europeia, que emana “relatórios que ligam a avaliação das escolas à autonomia e à responsabilidade dos professores” (ibidem).

No nosso entender, decorrente em parte deste facto, a história do ensino no nosso país, nestas últimas décadas, tem vindo a pautar-se por constantes mudanças, de decreto em decreto, dando-se início a novos projetos, consoante os governos vão assumindo funções na condução dos interesses do país, sem que se note ainda continuidade, nem que seja visível uma linha de orientação clara e definida quanto ao que se pretende para a educação.

⁴ Conferência realizada no Seminário “Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”, Universidade do Minho, 13 de julho de 2010, em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação.

Por outro lado, estamos conscientes de que a sociedade atual, em constante transformação, não se pode comprometer com projetos estáveis de longo prazo, que não sejam alvo de reformulações e ajustes, sendo para isso crucial autoavaliações constantes, que lhe permitam traçar e rever as estratégias para a resolução dos seus problemas. Exigem-se “respostas rápidas, flexíveis e adaptadas a circunstâncias difíceis de prever. As equipas de trabalho nas organizações conferem uma maior agilidade e dinamismo” (Cerejido, 2012:68).

As empresas, sentindo necessidade de se adaptarem, de forma a melhor poderem responder a esses desafios e, para não perderem concorrência, viram-se obrigadas a proceder a reestruturações internas mais rapidamente. Segundo Figueiredo & Góis, “na segunda metade do séc. XX, empresas de sucesso identificavam ‘uma forte cultura’, que se traduzia no reconhecimento geral dos objectivos da organização e na mobilização de todos para os atingir, procurando obter um nível elevado de excelência” (1995:8).

Roberto Carneiro (ex-ministro da Educação), na década de 90, já previa uma fase semelhante para a Educação orientada para a inovação, em que os sistemas educativos também teriam de se estruturar de modo a responder a essa sociedade em constante mutação, desenvolvendo a “capacidade antecipativa” que lhes permitisse “gerir a mudança ao invés de sofrê-la.” (Carneiro, 1994:53 citado por Figueiredo & Góis, 1995:10).

A partir dos anos noventa, concedeu-se à escola uma maior autonomia, partindo dessa democratização e complexificação da sociedade, aliada a interesses de descentralização administrativa, relegando para o Estado o papel de controlar, questionando este o desempenho das escolas e níveis de eficiência e eficácia.

Assumimos aqui a escola como uma organização autónoma e especializada, distinta de outras instituições. Deduzimos isto da definição das organizações como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (Etzioni 1984:3, citado por Costa, 1998:10-11). Entendemos ser

esta a base para a autoavaliação de uma organização e que é a partir dela que é possível criar referentes orientadores. Uma instituição escolar compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano pelos sujeitos nela inseridos, especialmente professores, alunos, sem esquecer os restantes membros que integram cada CE. A avaliação institucional será aquela que melhor consegue captar o movimento presente nas relações da instituição, marcada pelos interesses e expectativas dos diferentes atores que nela coabitam diariamente. Ela tem de identificar aspetos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizem a realização dos objetivos e fins do PCA e que deverão estar espelhados no seu PE. Nesta perspetiva, a avaliação institucional é vista com um carácter formativo, voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição. Ao Estado fica reservado o papel de avaliador externo, com o papel de controlar, monitorizar e oferecer indicadores de desempenho para as escolas e para o próprio sistema de educação a nível nacional. Essa avaliação externa é realizada na estreita colaboração entre os agentes externos à escola e os membros da comunidade educativa avaliada.

A avaliação institucional da escola, denominada por avaliação interna, será então produto da integração e entrelaçamento desses processos de avaliação externa com a interna, que Santos Guerra (2003) denomina como “coavaliação”, remetendo para a avaliação externa uma maior preocupação com os resultados do processo educativo e para a avaliação interna um maior interesse nos processos internos do trabalho a desenvolver.

Numa organização escolar, segundo Figari, poderá considerar-se o referencial como “o conjunto articulado e programado de aptidões e de capacidades, de competências, que constituem a matéria e a progressão eventual de uma aprendizagem, de uma formação” (1996:14). Isto constitui-se na referência a uma realidade exterior aos sujeitos da aprendizagem (o referente), o que torna esses sujeitos, assim como os processos que os envolvem, em referidos a esse referente, através do referencial, num processo

permanente, que, como já verificamos, poderia denominar-se no processo de referencialização defendido pelo autor.

Assumindo-se então a importância da referencialização para a autoavaliação de uma escola e, para que o processo possa ser consequente e organizado, convém definir os respectivos referentes, como base para a ação de avaliar. Os objetivos específicos espelhados no PE devem refletir esses referentes criados, que estarão na base de qualquer juízo avaliativo. Lima expõe esta tese do seguinte modo:

“Toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objetivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estruturas e agência, legitimar determinados processos de planeamento e de decisão, bem como a inclusão ou exclusão de certos atores nesses processos, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os ‘dados obtidos’ e produzindo sentido a partir das relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas ou variáveis, organizacionais” (2011:25)

Costa (1998:13-14) elabora uma síntese desses modelos, referindo que se conjugam entre eles e aponta essencialmente para **modelos racionalizantes** (orientados para a eficiência da organização), para **modelos personalizantes** (orientados para os recursos humanos internos à organização) e para **modelos sistémicos** (orientados para o funcionamento complexo da organização). Os modelos podem ainda ser de orientação democrática, anárquica, política ou cultural.

Os modelos de organização escolar por ele enunciados subdividem-se em seis: a escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura. As posições assumidas irão assim condicionar a elaboração dos diferentes objetivos e estratégias a desenvolver.

De forma muito sucinta, iremos referir o que se entende por cada um dos modelos.

- **Escola como empresa educativa** - parte da semelhança entre a maneira como a escola se organiza e a de uma organização/empresa, agindo segundo os parâmetros de uma gestão empresarial, onde é dada primazia

aos “objetivos, à direção, à eficiência e à rentabilidade das pessoas e dos meios” (Costa 1998:32), centrada então numa “pedagogia por objetivos” e cujo maior interesse se vira para os resultados a obter. Isto corresponde à ideia de escola eficaz, em que toda a organização está centrada na obtenção de resultados, canalizando os esforços nesse sentido. Poderá ser perspectivada segundo a conceção tyleriana de organização hierarquizada e mais controlada.

- **Escola como burocracia** - tendo Max Weber como principal teorizador, corresponde a uma leitura dos processos sociais à luz da racionalidade moderna, identificando processos de racionalização com processos de democratização, principalmente no que à igualdade de oportunidades dos elementos de uma organização diz respeito. Na sua génese, parece ser um sistema que proporciona igualdade de oportunidades a todos, permitindo a sua ascensão social. No entanto peca pelo exagero a que chegou. As escolas são um bom exemplo desse exagero extremo ao nível dos efeitos dos processos burocráticos a que se chegou, devido em grande parte à centralização do sistema escolar. A avaliação da escola burocrática centra-se na avaliação desses processos burocráticos, assentes sobretudo em documentos escritos.
- **Escola como modelo democrático** - Neste modelo, as relações humanas tomam a primazia, relegando a dimensão formal e estrutural da organização, assim como a rentabilidade dos processos, para segundo plano. Uma escola é considerada como organização democrática, quando tem por finalidade principal considerar o desenvolvimento das relações humanas, com base numa participação livre e igualitária, onde haja lugar para os “processos participativos” e utilização de “estratégias de decisão colegial” e onde prevaleça “uma visão harmoniosa e consensual da organização” no desenvolvimento de “uma pedagogia personalizada” (Costa 1998:55). Contudo, esses processos democráticos não estão

isentos de alguma tensão, uma vez que assentam na diversidade de perspectivas dos diferentes elementos da CE.

- **Escola como arena política** - Ao considerarem-se essas tensões, leva a que este modelo se afaste dos anteriores. Aqui, entende-se o funcionamento da política como tensão de interesses heterogêneos e é o que faz com que se mantenha a coesão. Assente numa permanente tensão, num conflito de interesses, vai inevitavelmente conduzir a uma constante luta pelo poder, exigindo constantes mecanismos de negociação por parte de todos os implicados. Do ponto de vista da construção de referentes para a autoavaliação, este modelo irá, inevitavelmente, conduzir a uma pluralidade de referentes, sem consenso aparente, o que poderá pôr em causa um consenso sobre os próprios resultados da avaliação.

- **Escola como anarquia** - Neste modelo a escola é percecionada como uma realidade onde predomina a imprevisibilidade e a incerteza. Aqui assume-se claramente o carácter complexo e ambíguo da escola como organização, como um conjunto de influências com objetivos e intenções, por vezes, pouco clarificados, numa relação pouco coerente. Daí o poder considerar-se a escola como uma anarquia organizada, uma vez que esta, apesar de tudo, não deixa de ser uma organização identificável.

- **Escola como cultura** - esta perspectiva assenta na especificidade, na singularidade de cada escola relativamente a outras. Segundo Costa, “a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias...” (1998:109). No contexto da avaliação, será essa identidade que estará na base da constituição do seu principal referente. No caso concreto da escola, o centro da avaliação seria, precisamente, a cultura escolar, a sua especificidade e o grau de identificação dos diversos atores com essa cultura.

A estas perspetivas correspondem também diferentes modelos de autoavaliação. Para Alaíz, esses são essencialmente de dois tipos, definidos em função do modo como a organização escolar se concebe, no essencial, o objeto desta 'auto-avaliação', poderá ser entendida:

“Como uma organização igual às demais organizações. Neste caso, a escola é vista como uma organização que não se distingue de uma organização empresarial. Por isso modelos que funcionem nas empresas (do sector industrial ou não) podem ser utilizados para avaliar as escolas sem grandes adaptações. Daqui decorrem os modelos estruturados.

Ou como uma organização específica, distinta das demais. Nesse caso, entende-se que as escolas, em geral, necessitam de modelos próprios distintos dos que servem para as outras organizações, ou mesmo que cada escola necessita de construir o seu próprio modelo de autoavaliação. Nesta conceção inscrevem-se os modelos abertos” (2010:2).

Assumimos claramente a organização como específica, distinta das demais, que terá de saber encontrar as melhores estratégias, para solucionar os seus problemas, no pressuposto de que uma organização é formada por práticas, saberes e representações que se interligam e formam sistemas, isto é, comunicam entre si, originando “a cultura organizacional” (Figueiredo & Góis, 1995:13) que “implica o assumir da vida das organizações pelos que dela fazem parte, permitindo contar com a sua contribuição para abordar problemas” (ibidem).

Segundo Almerindo Janela Afonso, a avaliação de uma organização educativa, nomeadamente quando se trata de uma organização pública, deve guiar-se por valores e princípios fundamentais, entre os quais: a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, e rigor metodológico e ético. (2010:15-16).

Partimos do pressuposto de que avaliar a escola deverá ser um processo sistemático e contínuo de recolha, análise e interpretação de informação, “para a formulação de juízos de valor ou de mérito sobre a organização escolar” (Figueiredo & Góis, 1995:18). Um processo construído “no respeito pelos profissionais e das comunidades educativas” (Afonso, 2010:17), desejado e assumido como “uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respetiva realidade social, organizacional e educacional” (ibidem). A autoavaliação entendida como um processo importante para as organizações

escolares no âmbito da sua dinâmica interna, desenvolvida no interior da escola e realizada pelos atores sociais presentes no espaço educativo, exigindo:

“um trabalho de reflexão acerca das práticas educativas avaliadas e de como é que, a partir desse conhecimento, se pode elaborar um plano de melhoria que introduza mudanças efetivas nas práticas, de modo a proporcionar melhores aprendizagens e resultados escolares dos alunos.” (ibidem)

Um processo de autoavaliação que envolva

“uma recolha sistemática de informação, levada a cabo pela própria escola, e que procura avaliar o seu funcionamento e a sua capacidade para alcançar os objetivos que se propõe, e que tem ainda como propósito apoiar processos de tomada de decisão que conduzam ao desenvolvimento da escola como um todo” (Janssens e Van Amelsvoort (2008:19, citado por Veloso, 2013:16)

Defendemos que a autoavaliação “pode constituir um processo importante para as organizações escolares no âmbito da sua dinâmica interna” (Veloso, 2010:13), pelo que deverá ser desenvolvida no interior da escola e ser da responsabilidade dos agentes que nela intervêm diariamente, ou seja, “pelos atores sociais presentes no espaço educativo” (ibidem). Um processo formativo de reflexão dos atores locais sobre as suas práticas, visando a transformação da ação e com potencialidades também no desenvolvimento profissional docente, tanto a nível individual como coletivo.

De acordo com Alaiz, Góis & Gonçalves, o processo de autoavaliação de uma organização escolar deverá assentar num conjunto de características enumeradas do seguinte modo:

“Processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor;

Exercício colectivo assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação;

Processo de desenvolvimento profissional;

Acto de responsabilidade, ou seja, um exercício de civismo;

Avaliação orientada para a utilização;

Processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos” (2003:21).

A este propósito, Veloso faz referência a quatro fases que, globalmente, a autoavaliação deve percorrer, sendo elas: recolha de informação relevante; avaliação; elaboração de um Plano de Melhoria; e implementação das Mudanças (2013:17).

Segundo Machado, a autoavaliação poderá ser uma das formas encontradas “para responder ao complexo mandato que impende sobre a escola, tendo em conta as retóricas cada vez mais acentuadas de exigência simultânea de equidade e de capacidade performativa” (2010:30). O mesmo autor refere ainda que quanto mais a avaliação se conseguir afastar do “normativismo” e do “tecnicismo” mais próxima poderá estar de se afirmar “como um procedimento útil e um processo com sentido” (ibidem). Para que tal possa acontecer, parafraseamos Patton (1990 citado em Alaiz, Góis & Gonçalves 2003:14), ao referir que o processo de autoavaliação tem de ser realizado para ser útil em tempo oportuno e deve ter sempre em conta os *stakeholders*, uma vez que se assume que estes também “fazem a avaliação”, não sendo meros destinatários.

Carrasqueiro entende também a autoavaliação como uma resposta responsável, atempada e contextualizada aos problemas que a escola enfrenta nos seus quotidianos e que criar essa cultura de avaliação vai então depender diretamente dos “actores que nela intervêm diariamente e do modo como eles se relacionam com os seus pares e em relação à própria realidade onde estão inseridos” (2009: 3936).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, concretiza-se o princípio já anteriormente legislado, mediante a regulamentação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, conferindo-lhe um carácter obrigatório e sistemático, para além de tornar públicas todas as avaliações obtidas pelas escolas a nível externo. Entre os seus objetivos estão o “promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia...” e o “assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas

escolas. No artigo 15º, refere-se que os resultados da avaliação “devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento”.

Neste sentido, a IGE desenvolveu, entre 2005 e 2007, uma atividade designada por *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas* que foi “concebida como estratégia de induzir uma regulação interna apoiada em processos de auto-avaliação e de uma maior autonomia de escolas, com vista à melhoria do serviço educativo”. O primeiro ciclo de avaliação, de quatro anos, abrangeu os anos letivos de 2007/08 a 2010/11.

Sabemos que, decorrente da obrigatoriedade, por imposição legal, da implementação de processos de autoavaliação, a esmagadora maioria das escolas já iniciaram os seus dispositivos de autoavaliação, “ainda que em graus muito heterogéneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-pedagógica” (Afonso, 2010:16), tendo em certos casos importado modelos existentes, outras vezes replicando experiências de sucesso realizadas noutros contextos ou ficando-se apenas pela recriação de linhas orientadoras.

É nossa convicção que a avaliação poderá então propiciar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança, pelo que os profissionais de ensino poderão encontrar nela uma excelente forma de aperfeiçoamento. Parafraseando Carrasqueiro (2009), assumimos que esta autonomia pressupõe uma maior responsabilização por parte das instituições e dos seus atores educativos. Sendo então à Escola a quem cabe a responsabilidade pela qualidade educativa que oferece, importa que ela pense sobre o caminho que pretende trilhar e como o pretende fazer para obter o sucesso dos seus alunos.

Segundo Azevedo, essa franja de liberdade concedida às escolas “tem vindo a enfatizar a necessidade de fazer acompanhar os processos de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas à comunidade” (2002:9)

Sabemos que são as escolas que, melhor do que ninguém, poderão conceber o seu próprio Projeto Educativo, de maneira a poder regular e dar

sentido à sua atuação, pelo que entendemos, tal como Figueiredo & Góis, que deverão então também ser elas a conceber “estratégias de avaliação conducentes a uma contínua reformulação, visando melhorar progressivamente os seus resultados” (1995:16). Importa aqui sublinhar a importância dos consensos ao nível da política local, que leve a um empenhamento dos vários atores da CE, reservando à escola o papel principal da sua avaliação, pois são os que nela atuam aqueles que melhor conhecem a realidade educativa e que maior interesse deverão ter em dinamizar ações conducentes à melhoria. Pelo que a autoavaliação deve ser assumida “enquanto exercício colectivo baseado no desenvolvimento profissional e na responsabilização social” (Aláiz, Góis & Gonçalves, 2003:21, citado por Carrasqueiro, 2009:3936).

Parafraseando Graça Simões (2007), acreditamos que a “cultura de avaliação” pode ser entendida como um processo intrínseco de construção, e não como uma condição ou finalidade da avaliação. Um processo de avaliação interna que deverá concretizar-se e construir-se através de uma estratégia de pequenos ciclos de avaliações, que vão alimentando e reorientando os processos de mudanças e as tomadas de decisão no contexto educativo.

Segundo Ariana Cosme & Rui Trindade, será em função das escolas se afirmarem como organizações aprendentes que “o cenário de empoderamento institucional adquire forma e conteúdo” (2010: 36). Neste contexto, os autores afirmam que as escolas precisam de aprender a valorizar as práticas de colaboração e a reflexividade dos atores educativos como uma das condições, para poderem enfrentar os desafios que se lhes colocam hoje em dia. Segundo Perrenoud (2001, citado por Cosme & Trindade, 2010:36), torna-se necessário “aprender a agir na incerteza e a decidir na urgência”, pois, situamo-nos num tempo que nos confronta com a necessidade de transitar de “uma cultura de homogeneidade” para “uma cultura de diversidade”, de “uma cultura de subordinação” para uma “cultura de implicação” e ainda de “uma cultura de isolamento” para uma cultura de participação” (Barroso, 1998:28 citado por Cosme & trindade, 2010: 36). Uma avaliação concebida com o olhar implicado

dos sujeitos que nela intervêm, na situação de avaliados e de avaliadores. Uma avaliação como:

“uma operação que estimula os actores educativos a reflectirem sobre a realidade que lhes diz respeito, interpelando-a, interpretando-a e negociando entre si quer os processos, quer os produtos da interpelação e da interpretação que esses actores vão produzindo no decurso do processo de avaliação” (Cosme & Trindade, 2010: 38).

Entendemos que será apenas nesta ótica que se conseguirá uma melhoria eficaz da escola, entrando em consonância com Góis & Gonçalves “como uma mudança planeada que valoriza quer os resultados dos alunos quer a capacidade da escola em gerir os processos de mudança conducentes a esses resultados” (2005: 28-29), entendemo-la numa ótica de melhoria eficaz tal como Muñoz-Repizo et al. (2000:35, citado em Góis & Gonçalves, 2005:29) que a define como:

“Um processo de mudança sistemática e contínua da escola para alcançar determinadas metas educativas de forma mais eficaz, através da identificação e optimização dos elementos fundamentais da escola e da sua inter-relação, que é desenvolvido a partir da escola e apoiado do exterior, com a implicação da maioria dos actores pertencentes à comunidade educativa” (2005:29).

De acordo com Afonso (2000, citado por Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003:19) as escolas terão 3 motivações para iniciarem os seus processos de autoavaliação:

- A autoavaliação permite melhorar o desempenho, através da identificação de áreas problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, facilitando especialmente o trabalho dos docentes;
- A autoavaliação é um instrumento de marketing importante. A divulgação dos resultados junto da comunidade contribui para o seu reconhecimento público, ou seja, maior credibilidade junto da opinião pública e pode ainda contribuir para a obtenção de maiores apoios por parte de entidades locais que sentem não estar a desperdiçar recursos;

- A autoavaliação permite “gerir a pressão da avaliação externa institucional”, uma vez que permite à escola antecipar a identificação dos pontos fracos e dos pontos fortes e assim delinear estratégias que possam conduzir a uma melhoria e, ao mesmo tempo, obter informação que possa fundamentar as justificações das fragilidades detetadas pela avaliação externa (2003:19).

Para cumprir esse propósito, as escolas deverão saber organizar-se de forma a, em colegialidade, poderem encontrar as melhores soluções. Um trabalho coletivo onde cada participação possa ser significativa para o desenvolvimento individual e coletivo. Neste sentido, concordamos com Hargreaves et al. (2001:209) ao referirem que “trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões colectivas. É também uma fonte de aprendizagem”, sendo a aprendizagem entendida como a melhor forma para se poder operar a renovação organizacional e desta forma poderem dar-se respostas mais eficientes e eficazes aos problemas que assolam as escolas na atualidade. Entendendo-se o trabalho colaborativo como uma das âncoras para a mudança. Tal como os autores defendem, deve viver-se no presente, refletindo o passado, mas apenas de forma a poder projetar-se uma ação futura catalisadora de mudança e não a deixar-se ficar preso a ele. Segundo os autores, “as culturas colaborativas transformam a aprendizagem individual em aprendizagem partilhada” (ibid:209). Um sistema de ensino eficaz e eficiente deve estar imbuído do espírito de melhorar a qualidade do serviço que presta à sua comunidade.

Ora, as escolas apanhadas neste entrelaçado de interesses e ainda muito espartilhadas pelo poder central do Estado procuram sobreviver num quotidiano, incorporando ou resistindo, “na forma como encaram, com maior ou menor capacidade de iniciativa, os constrangimentos, dilemas e oportunidades, ou como assumem e concretizam novas missões e objetivos”, tal como preconiza Almerindo Janela Afonso (2010:13). As escolas estiveram e estão ainda a aprender a questionar-se sobre o que fazem e como o podem fazer melhor. Daí

decorre então a necessidade de se implementarem processos de avaliação rigorosos, que possam contribuir para que a escola aprenda e melhore.

António Bolívar refere um certo impasse em que as escolas ainda se encontram, estando “encalhadas entre um pragmatismo ateu e, por reação, uma sobrevalorização das suas dimensões políticas e ideológicas” (2003:10). O autor advoga, como saída, “o desenvolvimento de uma teoria de mudança que promova a capacidade de aprender (dentro) da organização” (ibid:10). Para isso, será necessário criar condições internas que propiciem a conjugação com apoios externos “que possam incrementar os esforços de mudança” (ibid:10)

Pensar na escola leva-nos forçosamente a pensar nos professores e no modo como se perspectiva que atuem. Tal como é referido na introdução da obra de Teixeira (1995), “A Educação é também um acto criador que só pode valer o que valerem aqueles que o fazem existir. Por isso, pensar na Educação é pensar nos professores”. O professor existe inserido num determinado contexto organizativo, pelo que é cada vez mais imperioso cuidar das condições que conduzam a um trabalho eficiente e eficaz que possa culminar no sucesso dos alunos, para os quais a escola existe. Estes profissionais precisam de espaço e tempo para a ação que desenvolvem, competindo às estruturas de liderança a criação dessas condições.

Atualmente, são exigidos aos professores múltiplos saberes e saber-fazer, que vão muito para além do professor como um mero transmissor de conhecimentos distante dos seus alunos. O caminho a trilhar deverá ser exatamente o inverso. Tal como é mencionado por Maria Leonor Gayotto na abertura do Seminário intitulado “O Processo Educativo Segundo Paulo Freire e Pichon- Rivière”, o professor deve comprometer-se no processo educativo com a consciência cada vez mais crítica do seu papel de “sujeito de transformação” e assim poder ter um melhor entendimento da complexidade da pessoa que é o aluno, entendendo-o não como uma peça desgarrada de um *puzzle*, mas como fazendo parte de uma família e inserido num contexto que o irá condicionar na sua própria aprendizagem. É igualmente feita alusão à ideia de um professor que jamais se deixe arrastar pela rotina e pela fadiga, por entender que, sem o seu

entusiasmo, não haverá muitos alunos com prazer no que a escola tenha para lhes oferecer. Paulo Freire (1989) considera o ato pedagógico em toda a sua complexidade e com uma quota de responsabilidade pelo desenvolvimento integral de cada aluno.

Estamos conscientes de que, numa sociedade democrática, a missão primordial da escola seja exatamente a de “servir todas as crianças e respeitar as diferenças, construindo para todos e para cada um o direito à educação” (Formosinho, 2002:9-10).

Estamos plenamente de acordo com Philippe Perrenoud, citado por Couvaneiro & Reis, 2007:30, quando afirma:

“As tecnologias podem ajudar a obter uma melhor representação das práticas sociais para as quais os conhecimentos e as competências são essenciais. Mas não há computador capaz de convencer um aluno a aderir à cultura escolar. O trabalho de mediação dos professores continua a ser essencial para seguir as pistas traçadas pela nova pedagogia e pelas pesquisas sobre a relação entre o saber e a construção do sentido” (2007:30).

Para que isto aconteça, temos forçosamente de ter professores que saibam refletir sobre a sua praxis educativa.

Isabel Alarcão, numa entrevista concedida à revista Pátio (2002, citada por Sá-Chaves, 2005:125), define o professor reflexivo como “uma pessoa, um profissional que pensa” e a escola reflexiva como “uma instituição que se pensa [...] a si própria- na sua missão e na sua organização – e que se avalia- tem uma atitude investigativa e avalia-se em seu processo”.

Conscientes de que o sucesso dos alunos está diretamente dependente das políticas que se pretendem seguir e das convicções das quais se parte, não podemos dissociar a escola do professor e vice-versa. Aquilo que cada professor é vai influenciar diretamente o clima da escola onde trabalha e o clima existente na própria escola, por sua vez, também vai condicionar a sua forma de pensar, as suas aspirações e a sua própria forma de agir. No sentido de minorar este desfasamento entre o querer individual e o querer coletivo, entendemos que as organizações assumem agora, mais do que nunca, um papel fundamental no que à criação da própria identidade diz respeito, com a qual os profissionais se

possam identificar e sentir motivados para poderem desenvolver o seu trabalho. Pensamos que isto só será possível se a escola for pensada por todos e quando a sua visão e missão forem sentidas como um querer comum, sem que cada uma das partes perca a sua identidade.

Por tudo que foi exposto, assumimos a autoavaliação como um valor acrescentado para a organização que a implementa, numa ótica de escola integradora, que possa contribuir para combater as desigualdades sociais, não raras vezes, assinaladas como estando na base das dificuldades de aprendizagem e/ou de abandono escolar precoce. Uma escola com um grande envolvimento por parte de todos os intervenientes no processo educativo, comprometida, de forma a conseguir diminuir as assimetrias entre a avaliação interna e a avaliação externa e não uma escola de “estudantes a sentirem-se desvinculados dos seus pares, dos seus professores e das suas escolas” (Hargreaves et al., 2001:101).

3.3 Enquadramento Legal

Por não ser este o propósito do nosso trabalho, não seremos exaustivos quanto a este ponto, fazendo apenas alusão às fases legislativas de maior relevância para o enquadramento do nosso estudo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, no seu artigo 49º, conforme já foi referido, definia que o sistema educativo devia ser “objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”.

O decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, no artigo 26º, relativamente à avaliação do sistema, refere que o Ministério da Educação iria adotar “as estruturas e mecanismos mais adequados para proceder à avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas”.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, vem referir que a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O XVII Governo Constitucional lançou, então, o programa nacional de avaliação de escolas, tendo sido o responsável pela elaboração de referenciais de autoavaliação e de avaliação externa. Este modelo conjuga as duas componentes de avaliação (externa e interna), sendo a última da responsabilidade dos agrupamentos ou das escolas não agrupadas.

O Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, assume a autoavaliação com carácter obrigatório e define orientações gerais para a autoavaliação das escolas e instituições de ensino não superior.

No artigo 5º, capítulo II, define que a avaliação se estrutura “ com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas e na avaliação externa”.

O artigo 6º da lei da avaliação faz referência ao carácter obrigatório da autoavaliação e indica um conjunto de dimensões sobre as quais esta irá incidir, a saber:

“a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;

b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambiente educativos capazes de gerarem condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícias à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;

e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.”

No artigo 8º, são enunciados os **propósitos** da avaliação externa a realizar a nível nacional, com intenções de “aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas”.

Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, foram reforçados os poderes dos dois principais instrumentos de autonomia das escolas: o Conselho Geral (órgão administrativo) e o Diretor (órgão de gestão) e são consignados como principais instrumentos de autonomia o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, desde 1998, e o Orçamento, em 2008, bem como a gestão flexível do currículo nacional, como instrumento importante para a sua adaptação ao contexto da escola (Projeto Curricular de Escola) e da turma (Projeto Curricular de Turma), atualmente designado por Plano de Turma. Neste decreto, associa-se a avaliação e a autoavaliação das escolas a processos de melhoria organizacional, num quadro de reconfiguração do papel do Estado (que passou de um estado educador para um estado supervisor e avaliador) e de uma política de promoção da autonomia da organização escolar, conforme consta logo no artigo nº 1, quando refere:

“A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”

Os dois últimos decretos a que aludimos visam claramente a melhoria da qualidade do serviço público de educação prestado pelas escolas. Os normativos legais referidos não são apresentados como obrigações mas como recomendações e propostas, evocando noções como autonomia, flexibilidade, resultados e avaliação. Cada escola está inserida num contexto que importa respeitar, sem contudo deixarmos de acreditar que só através da avaliação poderá haver lugar a uma mudança consistente e consciente, na senda do preconizado por Formosinho & Machado, ao afirmarem que

“a liberdade da escola na elaboração do projecto de desenvolvimento incide principalmente no facto de ser cada escola quem determina os aspectos em que quer incidir o seu esforço de melhoria e para cuja superação define objectivos,

programa, acções e estabelece indicadores para avaliar a sua concretização” (2010:47).

Almerindo Janela Afonso alerta para o facto de que, se este processo for meramente decorrente de exigências legais e não corresponder a um prática consistente, crítica, consolidada e autónoma de cada escola ou agrupamento, “os actores educativos, com o passar do tempo, tenderão a naturalizar e ritualizar (ou mesmo subverter) os procedimentos daí decorrentes” (2010:19). No seu entender, com o qual não podemos deixar de estar de acordo, a escola terá de caminhar no sentido de uma maior autonomia e, ao mesmo tempo, procurar articular a avaliação institucional com “formas mais amplas de prestação de contas e de responsabilização” (ibidem). Tal como o autor, entendemos ser urgente a formação de professores e outros atores educativos em relação à temática da avaliação institucional, entendendo esta competência como essencial, para que a autoavaliação possa ser exercida pelos próprios atores nos contextos que melhor do que ninguém conhecem, sem que tenham de recorrer a especialistas externos, bem mais alheios às diferentes realidades.

Apesar de constatararmos que em Portugal ainda avançamos numa lógica centralizante, desde logo pela existência de uma clara articulação da autoavaliação com a avaliação externa, pensamos que se têm vindo a dar passos no sentido de ir conferindo às escolas maior autonomia. Atualmente, já é perceptível que o processo de avaliação tem vindo a descentrar o seu foco da lógica de uma avaliação externa, para a contribuição de processos instalados e consequentes, capazes de assegurarem a continuidade da qualidade, resultantes de uma autoavaliação, onde todos se sintam implicados e responsáveis.

Simões questiona então a forma como as escolas de hoje, inseridas numa sociedade complexa e exigente, poderão ligar os seus “actores às estruturas globais de sentido que condicionarão e orientarão a sua ação” (2007:41). A autora assume claramente dois tipos de regulação a ter por parte das escolas - a **de conformidade** e a **de emancipação**. A primeira num sentido mais resignado e a segunda com “um sentido voluntarista, libertador, de melhoria

contínua” (2007:43). Defende claramente a combinação de abordagens a partir de uma perspectiva construtivista, “que amplia os olhares e as leituras dos processos políticos, combinando a macro-política com a micro-política “ (ibidem), entendendo que o enfoque terá que ser mais na proximidade e entendimento profundo dos contextos e suas características específicas que nenhum modelo poderá contemplar, devido à sua generalização. Defende que o enfoque deverá ancorar-se em três abordagens: i) estratégica; ii) cognitiva; iii) institucional. Com a primeira pretende-se perceber os jogos de interesses instalados na organização. A segunda dimensão decorre do facto de a avaliação ser um processo grandemente ancorado no conhecimento, que, segundo a autora, poderá potenciar a análise das potencialidades transformadoras. A terceira, por seu turno, permite a contextualização histórica num sentido de maior ou menor centralização do sistema educativo em que a organização se insere.

Assumimos claramente a interligação de ambas, a partir de uma perspectiva construtivista assente numa colegiabilidade reflexiva, numa escola que se conheça e que saiba para onde se quer dirigir.

Em suma, consideramos a autoavaliação como um fator de extrema importância, na melhoria do processo educativo e, em consequência, dos resultados dos alunos. Ao possibilitar a consecução, por parte de cada escola, do seu Projeto Educativo e dos planos de ação a ele associados, pode configurar-se como sendo um mecanismo de autonomia, uma vez que à escola é dada a liberdade de conduzir a sua própria ação e, desde logo, poder escolher o seu próprio modelo de avaliação.

3.4 Avaliação Interna e Externa

3.4.1 Avaliação Interna

O enquadramento jurídico da autonomia das escolas públicas foi alterado em 2008 pelo Decreto-Lei nº 75 /2008, de 22 de abril, conforme já referido, que

veio garantir mais autonomia e maior capacidade de intervenção do órgão de direção das escolas (em particular, o diretor), no reforço e na execução de medidas educativas e na prestação do serviço público de educação. Assumimos que a autonomia se aprende com a prática, o diálogo entre os sujeitos, a responsabilidade, a participação, a proximidade, a prestação de contas e com uma avaliação rigorosa e independente. No próprio decreto, vem referido que “a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental”, o que significa que, do reforço da autonomia das escolas, deve resultar uma melhoria do serviço público de educação. Essa prestação de contas, que é então exigida às escolas, vai consubstanciar-se na complementaridade entre a capacidade de a escola se autoavaliar e a avaliação externa obtida.

Entende-se por autoavaliação da escola aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Pode ser definida como uma análise sistemática da escola com o objetivo de identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhorias e tem como principal objetivo o desenvolvimento organizacional e institucional, pretendendo um contínuo crescimento da comunidade escolar. Entende-se avaliação interna, na ótica defendida por Simões, como “um dispositivo mais ou menos formal, mais ou menos global, de levantamento de dados, seu tratamento, análise e divulgação, ao nível interno de cada escola” (2013:22).

Relativamente à autoavaliação, exige-se então que as escolas reflitam acerca das práticas educativas e que, a partir desse conhecimento obtido, possam elaborar um Plano de Melhoria que possa introduzir mudanças efetivas nas práticas, de modo a proporcionar melhores aprendizagens e resultados escolares dos alunos. É então desta forma que o processo de autoavaliação numa escola ou num agrupamento de escolas poderá ser:

“um meio, um instrumento fundamental de conhecimento e de caracterização da organização escolar e de identificação dos fatores mais importantes que permitem orientar a mudança, se necessário, concebendo e desenvolvendo planos de ação adequados à realidade de cada escola.” (Veloso, 2013:8)

Nesta ótica, insere-se no que Nóvoa (1992) preconiza como uma dinâmica de desenvolvimento organizacional, na medida em que internamente existe uma equipa que acompanha a implementação dos projetos que se pretendem desenvolver na escola.

3.4.2 Avaliação Externa

Entende-se por avaliação externa aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola. Em Portugal é levada a cabo pelas equipas inspectivas da Inspeção Geral da Educação (IGEC), que se apresentam nas escolas para as avaliarem, apoiando-se na informação que procuram obter com a colaboração dos sujeitos que nela interagem, no âmbito da comunidade educativa. É uma avaliação mais objetiva, uma vez que se centra mais nos resultados, em dados mais quantitativos.

A IGEC, apesar de não impor nenhum modelo, não deixa de disponibilizar informação pertinente nesta área, facultando instrumentos de apoio à autoavaliação na sua página eletrónica. Nesse espaço, afirma-se que o seu intuito é o pretender que a autoavaliação nas escolas se concretize e se consolide, de forma a que os problemas possam encontrar as melhores soluções e que não seja um processo que venha a cair num ritual a cumprir. Fomenta-se o caminhar no sentido da criação de uma escola mais autónoma, que consiga articular a avaliação institucional com formas mais amplas de prestação de contas e de responsabilização.

3.5 Modelos e Projetos de Autoavaliação

Ao longo dos tempos, tem vindo a notar-se preocupação, por parte da tutela, em melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação. Prova disso são os projetos que foram surgindo para ajudar as escolas a implementarem os seus processos de avaliação. De entre outros, são de destacar o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projecto

Qualidade XXI (1999-2002), o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto Melhorar a Qualidade (2002-2004), o Programa AVES-Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000) e o Projecto de Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas (2004-2006).

A autoavaliação surge como resposta à necessidade de estabelecer critérios de medição do desempenho da escola no domínio dos meios e no da obtenção de resultados. Tudo isto levou a uma cada vez maior procura de formas de avaliação objetivas baseadas em análises de evidências que pudessem melhor sustentar as tomadas de decisão por parte da gestão de cada uma das escolas, minorar e/ou erradicar os problemas detetados aquando das avaliações externas e tornar o processo mais credível aos olhos da sociedade.

Neste contexto, surgem modelos de avaliação, inicialmente importados do mundo empresarial, que foram sendo ajustados à educação e que permitem avaliar as políticas e os recursos estabelecidos, bem como os resultados obtidos.

As práticas avaliativas existentes em Portugal têm emanado, essencialmente de três modelos: o modelo CIPP (Context, Input, Process, Product), o modelo EFQM (European Foundation for Quality and Management) e o modelo CAF (Common Assessment Framework), que deriva, no essencial, do anterior.

3.5.1 O Modelo CIPP

O modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) é oriundo dos Estados Unidos, tendo surgido nos anos 60. A complexidade da organização escolar e a incapacidade do sistema em resolver os problemas educativos levou à implementação deste modelo. As medidas avaliativas existentes até aí assentavam, em larga medida, na aplicação indiferenciada do modelo Tyleriano, que estava muito centrado na eficácia empresarial e racional do sistema. O processo avaliativo centrava-se na informação que este fornecia e que sustentaria a tomada de decisões. O aspeto mais evidente e que, inclusivamente, lhe fornece o nome, está relacionado com as etapas do processo

avaliativo: o contexto, a entrada (input), o processo e o produto. Os seus passos podem ser descritos da seguinte forma:

“Avaliação do contexto – a principal orientação da avaliação consiste na identificação das virtudes e dos defeitos de algum objecto como uma instituição, um programa, uma população, um sujeito escolhido de modo a proporcionar uma orientação para o seu aperfeiçoamento. Avaliação da entrada – a principal orientação é ajudar a prescrever um programa que deve conduzir a mudanças tidas como necessárias. É uma anunciadora do êxito, do fracasso e da eficácia de uma mudança. Avaliação do processo – [...] é a comprovação contínua da realização de um plano [...]. Avaliação do produto – o propósito de uma avaliação do produto é valorizar, interpretar e julgar os resultados de um programa” (Stufflebeam & Skinfield, 1987:196-199)

3.5.2 O modelo de Excelência EFQM

O modelo EFQM (European Foundation for Quality and Management) teve a sua origem na década de 90, no controlo de qualidade da produção industrial, estando, por isso, muito ligado à gestão empresarial. Este método focaliza-se nos resultados a obter. A concentração permanente nas metas a atingir é essencial, o que implica um grande controlo dos meios. É tida em conta a liderança, as pessoas, a política estratégica da organização, os recursos, as parcerias, os processos e os resultados, a nível interno, dos clientes e os resultados em geral, numa lógica de competitividade. Este modelo assenta igualmente na ideia de se estimular continuamente a inovação e a aprendizagem, entendidas como peça chave para o sucesso de uma organização. O modelo proporciona “uma perspetiva holística da organização e pode ser utilizado para determinar como esses métodos se encaixam e se complementam”, de acordo com informação recolhida na página da Associação Portuguesa para a Qualidade.

O modelo de Excelência da EFQM é utilizado “como base para a (auto) avaliação de uma organização, um exercício através do qual é avaliada face a um conjunto de nove critérios detalhados, os quais são alicerçados nos oito conceitos Fundamentais de Excelência e pontuada através do RADAR” (site da APQ). Permite um exercício de autoavaliação qualitativa e quantitativa. Trata-se

de um instrumento de *Benchmarking* e tem uma lógica RADAR na avaliação (Resultados/Abordagem/Desdobramento/Avaliação e Revisão).

Segundo definição da Wikipédia, o termo *benchmarking* surge em meados da década de setenta do século XX e consiste num processo de busca das melhores práticas numa determinada organização que conduzam a um desempenho superior. É visto como um processo positivo e através do qual uma organização observa outras, aprende e melhora, com vista à melhoria da sua performance.

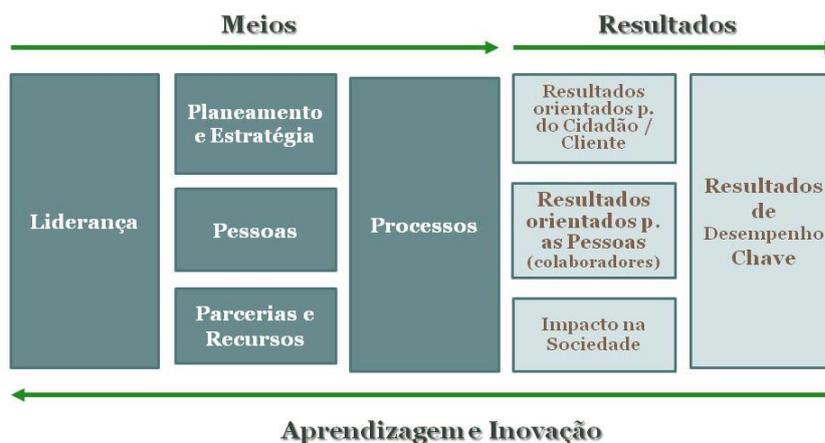
O modelo partiu das empresas e, posteriormente, foi adaptado aos sistemas educativos em vários países, em nome da eficácia que se pretendia atingir. A escola deveria organizar-se para atingir as metas de excelência a que se propunha, ou que, externamente, lhe impunham, numa lógica de melhoria contínua. Neste sentido, a autoavaliação e as propostas e intervenções de melhoria são os seus principais instrumentos.

3.5.3 O Modelo CAF

A CAF (Common Assessement Framework) baseia-se numa estrutura de autoavaliação conceptualmente semelhante aos principais modelos de Gestão da Qualidade Total (Total Quality Management – TQM), particularmente o modelo de Excelência da EFQM. Este modelo visa “ajudar as organizações públicas da União Europeia a utilizar as técnicas de gestão da qualidade visando a melhoria do seu desempenho” (CAF, 2012:7). A CAF assenta, tal como o EFQM, em 9 critérios que estão subdivididos em 28 subcritérios e tem um sistema de pontuação.

Este modelo funciona numa lógica de um ciclo PDCA (Plan /Do /Check/ Act) – **planear** (fase do projeto); **executar** (fase da execução); **rever** (fase da avaliação) e finalmente **ajustar** (fase da ação, adaptação e respetivos reajustes). É um processo que vem facilitar a autoavaliação das organizações com o objetivo de obter um diagnóstico e, no final, conseguir implementar ações de melhoria.

Imagem 1 - Estrutura do Modelo CAF



Fonte: Página da CAF

3.5.4 O Observatório da Qualidade da Escola

O Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) surgiu no âmbito do Programa Educação para todos (PEPT) e foi o primeiro programa de autoavaliação que se implementou no nosso país. Era de carácter obrigatório nas escolas que integravam o referido programa, abrangendo mais de 100 escolas dos vários níveis de ensino.

Neste contexto, surge um documento organizado pelo departamento de Educação Pública dos Estados Unidos da América (Wisconsin), com o objetivo de sistematizar evidências e procedimentos de melhoria da escola.

Este programa enfatiza os elementos essenciais para que as escolas possam ser bem-sucedidas na ajuda que prestam aos alunos, tanto a nível da sua realização académica, como do desenvolvimento de competências sócio-emocionais - “esta dupla missão de educar as emoções e educar os pensamentos dos jovens assume a mesma importância na busca de uma escola de sucesso” (cf. site do PAR- documento características das Escolas Eficazes, 2014:8). Procura não só a produção sistemática de informação sobre o desempenho global de cada estabelecimento de ensino, como também baseia a sua ação avaliativa na identificação de indicadores de desempenho, apoiando-

se em parâmetros de natureza qualitativa e quantitativa. Entre eles poderão realçar-se o contexto sociofamiliar em que os alunos estão inseridos, o próprio ensino, o funcionamento da escola e os resultados obtidos pelos alunos. Os objetivos do programa baseiam-se, essencialmente, no apoio às escolas, na recolha e organização de informação, para melhor conhecerem a sua situação e assim poderem tomar decisões, ou seja, procura promover a qualidade, concedendo alguma autonomia às escolas envolvidas.

3.5.5 O Projeto- Piloto Europeu

A implementação do Projeto-Piloto Europeu iniciou-se em 1997, impulsionada pelo Conselho de Ministros da União Europeia. Em Portugal, contou com a adesão de 5 escolas. Os objetivos do projeto estavam ligados ao fomento por parte das escolas sobre três aspetos que tinham a ver com a implementação de dispositivos de autoavaliação; as estratégias de utilização da informação recolhida para melhoria do seu desempenho e o seu funcionamento, bem como a complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa das escolas. A avaliação proposta incidia em 12 áreas específicas distribuídas por 4 domínios: os resultados (sucesso escolar, desenvolvimento pessoal e social, destino dos alunos); procedimentos na sala de aula (tempo de aprendizagem, qualidade do ensino, apoio às dificuldades); procedimentos na escola (local de aprendizagem, local social, local profissional); e meio envolvente (escola e família, escola e comunidade, escola e trabalho) (2003:94).

3.5.6 O Projeto Qualidade XXI

O Projecto Qualidade XXI foi iniciado em 1999 e vigorou até 2002, por iniciativa do Instituto de Inovação Educacional. Foi experimentado em muitas escolas portuguesas, com o intuito de fomentar práticas de autoavaliação. Este projeto derivou das metodologias desenvolvidas no âmbito do Projecto-piloto

Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (EFQM- European Foundation for Quality Management). O projeto assentava em 4 áreas temáticas: resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto. O projeto envolvia duas fases distintas, prendendo-se uma diretamente com a autoavaliação e a segunda, distinta da primeira, direcionada para processos de melhoria da escola. Tornava clara a divisão entre a avaliação e a posterior tomada de decisão e sustentava a sua ação na existência de um grupo monitor que tinha a seu cargo a avaliação, que assegurava o diálogo entre os diferentes agentes no processo e, para além disso, tinha um “amigo crítico” externo que também prestava apoio nesse processo. Neste projeto, já se conheciam parcerias com entidades externas de formação ou instituições de ensino superior.

3.5.7 O Programa de Avaliação Integrada de Escolas

O programa AVES- Avaliação das Escolas Secundárias, de iniciativa da Fundação Manuel Leão, que decorreu entre 2000 e 2002, utilizou o modelo desenvolvido pelo Instituto de Evaluación e Asesoramiento Educativo (IDEA), criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha. Teve uma duração mais curta do que se previa e abrangeu cerca de 1200 escolas. O seu lançamento ficou a cargo da Inspeção Geral de Educação, que pretendia aplicá-lo a todas as escolas do país. Com este programa, pretendia-se não apenas averiguar os pontos fortes e fracos de cada escola, como também avaliar o sistema escolar, em geral, com a finalidade de “contribuir para a garantia da qualidade educativa” (cf. IGE 2001:3). Este projeto tinha como objetivos valorizar as aprendizagens, incentivar os pontos fortes do desempenho, induzir processos de autoavaliação, recolher informação e regular o funcionamento do sistema educativo, conforme informação recolhida no *site* da IGE. Segundo Teixeira (2010: 170-171), foram privilegiadas 4 dimensões na aplicação deste projeto: avaliação de resultados; clima e ambiente educativo; organização e gestão; educação, ensino e

aprendizagem. Porventura, o programa não terá atingido o seu objetivo que seria o de induzir uma cultura de autoavaliação nas escolas, tendo ficado aquém do desejado, tanto ao nível da sua duração, como na abrangência de escolas a que se destinava.

3.5.8 O projeto Efetividade da Autoavaliação das Escolas

O projeto foi da responsabilidade da Conferência Permanente das Inspeções Regionais e Gerais da Educação (SICI) que envolveu a participação de organismos de inspeção de educação de vários países da Europa, incluindo a IGE. Foi construído e ensaiado em Portugal entre 2001 e 2003 e apresentado em 2005, defendendo:

“uma avaliação baseada na negociação entre parceiros chave e na colaboração entre os actores da escola e as instituições externas, assim como uma avaliação que integra uma multiplicidade de aspectos que compõem a escola e que se revê como estratégia de desenvolvimento de uma organização aprendente” (Carrasqueiro,2009:3936).

Este projeto assumia a avaliação com um carácter regular, com especial incidência para os fins de períodos escolares e anos letivos, podendo no entanto ocorrer também noutros períodos. Fomentava a criação de uma cultura institucional de autoavaliação e de controlo de qualidade, já com recurso a metodologia inspetiva de meta-avaliação. A inspeção estava a cargo de dois inspetores, por um período máximo de 10 dias. A equipa dirigia-se às escolas e recolhia informações sobre os processos de autoavaliação e, no dia seguinte, procedia a entrevistas e analisava documentos, no sentido de recolher evidências que viessem a sustentar o seu relatório. Este relatório era, posteriormente, submetido a uma base de dados nacional. O programa foi suspenso em 2006, por falta de recursos.

3.5.9 O Programa de Avaliação Externa das Escolas (2006/ 2011)

Em 2006/07, com o lançamento do Programa de Avaliação Externa (IGE) deu-se a conhecer às escolas a necessidade, os procedimentos e dispositivos de autoavaliação que estas deveriam empreender, uma vez que na realidade esses processos eram praticamente inexistentes. A IGE, cumprindo com a sua função, passou então a questionar diretamente as escolas sobre a forma como desenvolviam os seus processos de autoavaliação. Este programa pretendia constituir, numa perspetiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, um contributo relevante para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos (IGE 2009:5).

O quadro de referência adotado para a conceção e desenvolvimento desta avaliação externa foi baseado em experiências nacionais e internacionais, como a Avaliação Integrada, desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação entre 1999 e 2002, a metodologia proposta pela European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção escocesa, *How Good is Your School?*

Esta avaliação externa assenta em 5 domínios de análise (resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de autorregulação e melhoria da escola).

O processo tem início com o anúncio da visita inspetiva às escolas, entre 2 a 3 dias, na presença de dois inspetores e de um avaliador externo à IGE, onde são solicitadas informações sobre a organização escolar e sobre todo o processo de autoavaliação que está a ser implementado, através de um texto escrito, enviado antecipadamente à equipa inspetiva. “O texto de apresentação elaborado pela escola deverá constituir um elemento de ligação entre a autoavaliação e a avaliação externa” (cf. IGE 2009:11). Numa fase posterior, a equipa desloca-se à escola, já na posse de dados estatísticos nacionais, que lhe permitam caracterizar o contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares nos últimos anos, dados

que são complementados com a informação recolhida no texto de apresentação da escola. Iniciam por uma visita às instalações que, segundo a IGE, “permite à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar” (2009:12). Os painéis de entrevista a todos os intervenientes no processo educativo são definidos antecipadamente com dia e hora marcados. Os dados recolhidos por análise documental e por observação direta, complementados pelos dados obtidos nas audições, através das entrevistas em painel efetuadas aos vários atores internos e externos da escola, irão dar origem a um relatório final por parte dessa equipa. Nesse relatório, entre outras considerações, são apontados os pontos fracos e os pontos fortes da instituição, bem como as oportunidades e constrangimentos, para que o agrupamento possa desenvolver os seus dispositivos de autoavaliação e que sirva de apoio aos Planos de Melhoria que estejam ou tenham de vir a ser implementados.

3.5.10 O Programa de Avaliação Externa das Escolas (2011)

Em novembro de 2011, a IGEC deu início ao segundo ciclo de avaliação externa das escolas. Este programa de avaliação enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas.

“A avaliação externa das escolas pretende constituir um contributo para o desenvolvimento das escolas. Sendo a avaliação um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos, procura-se incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor reconhecimento público do trabalho das escolas.” (IGEC, 2014:7)

Este programa de avaliação externa de escolas, atualmente em vigor, assenta nos seguintes objetivos:

*“Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;*

Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;

Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (Relatório de Avaliação Externa de Escolas 2011/2012:9).

Este novo ciclo de avaliação estrutura-se em três domínios: resultados; prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Cada um deles é estruturado em campos de análise, os quais são explicitados por um conjunto de referentes que constituem “elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação” (Relatório de Avaliação Externa de Escolas 2011/2012:10-11).

Na maioria dos casos, são estes os referentes adotados pelas escolas na sua autoavaliação, notando-se assim, segundo Veloso (2013), que existe uma clara tendência por parte das escolas na sua identificação com a estrutura utilizada pela avaliação externa, o que poderá constituir um constrangimento, uma vez que a avaliação externa está mais direcionada para a prestação de contas e para a análise da qualidade das escolas. Segundo a autora (2013:21), talvez seja por esta falta de normativos que se possa constatar que muitos dos processos existentes ainda se revelam “muito incipientes” (2013:21), apesar de terem passado a ser uma das prioridades nas escolas e agrupamentos.

3.5.11 O Projeto PAR – Projeto de Formação em Rede

Emergente da necessidade sentida pela maioria das escolas e agrupamentos, intensificaram-se as ações de formação sobre a temática da autoavaliação das escolas, tanto ao nível das instituições de ensino superior, como dos centros de formação de professores. Entre elas, surge o Projeto de Avaliação em Rede (PAR), desenvolvido, desde 2008, no norte de Portugal “constituído por uma rede de escolas que se assumem como uma comunidade de aprendentes e que refletem e partilham experiências no âmbito da autoavaliação de escola” (Veloso, 2013:21).

Este projeto tem por objetivo apoiar as escolas no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola, adaptados à sua realidade. Tal como é referido na página oficial deste organismo (PAR), as instituições escolares não podem viver alheadas da sociedade; bem pelo contrário, terão de ser capazes de responder aos novos desafios que a mesma lhes lança. É urgente que desenvolvam “um dispositivo de autoavaliação capaz de envolver toda a comunidade educativa, no sentido de a consciencializar das dinâmicas internas e, conseqüentemente, de a incentivar à adoção de ações promotoras da melhoria da escola” (cf. *Site* do PAR). É ainda referido que este trabalho é concretizado através da formação dos atores internos e do estabelecimento de uma rede de partilha e troca de experiências. De acordo com o descrito na página oficial da entidade PAR, os objetivos são:

*“Criar as condições para a existência de uma cultura de avaliação;
Capacitar as instituições escolares a desenvolver a referencialização como uma modelização de construção e desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação contextualizado à realidade particular em que estão inseridas;
Apoiar / auxiliar as instituições escolares a desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação de escola;
Promover momentos de reflexão e de partilha de experiências, no âmbito da autoavaliação de escola;
Construir uma rede de instituições escolares que funcione como uma comunidade de aprendizagem em torno do desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola”.*

Alaíz (2010) faz uma descrição dos possíveis modelos que podem ser adotados pelas escolas portuguesas para implementarem a sua autoavaliação, tentando assim responder a algumas das dúvidas colocadas por diferentes escolas. O autor refere que um investigador (Gallegos,1994) recolheu 51 modelos de avaliação de escolas existentes nos EUA. Na União Europeia, este refere que Eurydice (2001-2003), em resposta a uma pesquisa feita, também se deparou com uma série de modelos. Neste seu artigo, Alaíz (2010) faz referência ao Reino Unido, como sendo o país europeu com maior tradição ao nível da avaliação de escolas. Aqui refere-se o modelo OFSTED, oriundo do departamento não-ministerial do governo do Reino Unido, onde se definem os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra. Este organismo é responsável pela inspeção dos padrões das escolas privadas e públicas e das instituições

responsáveis pelos serviços pré-escolares, para além de também ser responsável por publicar um relatório anual dirigido ao Parlamento acerca da qualidade da política educativa em Inglaterra.

Entre vários modelos europeus, refere o modelo ESSE, que foi usado em Portugal pela IGE no “Programa Efectividade da Auto-avaliação” (2003-2006); o modelo escocês, HIGIOS- How Good is Your School? Este modelo foi integrado por um elevado número de estabelecimentos de Ensino e foi traduzido em várias línguas. Segundo Alaíz (2010), o atual referencial do modelo de avaliação externa do Ministério Português - IGE pode, em parte, ter-se inspirado neste modelo. Outros mais difundidos e aqui referidos são também os modelos ISO 9000⁵, o Modelo EFQM e o Balanced Scorecard, entre outros. Faz-se ainda referência a um modelo (ENABLE) direcionado para escolas de alunos com necessidades educativas especiais.

Ainda a este propósito, Alaíz (2010) refere os modelos de avaliação interna das organizações educativas à luz de dois parâmetros definidos em função do modo como se concebe, no essencial, o objeto da autoavaliação. A escola é então vista como:

- **Uma organização igual às outras organizações empresariais**, podendo adotar modelos que tenham obtido sucesso – modelos estruturados. Dentro destes, inserem-se os modelos que se baseiam na norma ISO 9000 (instrumento da certificação de qualidade), o Balanced Scorecard e o modelo EFQM já implementado em várias escolas portuguesas. Recentemente, este modelo foi adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF e está a ser aplicado em Portugal em articulação com o Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP). Este é um projeto ligado à gestão da qualidade e também está a ser implementado pela Direção Regional da Educação na Região Autónoma dos Açores através do Programa Qualidade e Sucesso Educativo (QUALIS). Estes modelos recorrem a instrumentos de recolha de dados com um carácter

⁵ É uma série de 4 normas internacionais para a “Gestão da Qualidade” e “Garantia da Qualidade” e tem por objetivo orientar a implementação de sistemas de qualidade nas organizações.

muito formatado (exemplo- questionários de resposta fechada) e são geradores de uma enorme competição em busca da qualidade e da excelência por parte das organizações.

- **Uma organização específica, distinta das demais**, necessitando de modelos próprios distintos dos utilizados nas organizações em geral e, chegando ao ponto de afirmar que cada escola poderá mesmo de ter de criar o seu próprio modelo – modelos abertos. Estes modelos permitem que cada escola consiga traçar o seu próprio caminho, conseguindo a flexibilidade de se adaptar às reformas decretadas, adaptando-as ao seu contexto organizacional. Neste tipo de modelo, a autoavaliação das escolas é construída a partir da dinâmica dos professores, conhecedores privilegiados do contexto de trabalho, e dos restantes membros da comunidade educativa (alunos, pais, etc.). Inserem-se nesta linha o Projeto Piloto Europeu, retomado no mais recente Bridges Across Boundaries, cujo modelo foi adaptado pelo Projeto Qualidade XXI.

Assumimos claramente esta última posição, por ser aquela que, quanto a nós, poderá encontrar as melhores soluções para as escolas e/ou agrupamentos de cada contexto escolar.

Gostaríamos de apresentar um quadro síntese, que integra as fases de um processo de avaliação na perspetiva de diferentes autores, de forma a tornar mais visíveis os pontos-chave transversais a todos eles.

Tabela 8: Fases de um processo de Autoavaliação

CAF ⁶	Miguel Àngel Santos Guerra ⁷	Alaíz & Gonçalves (2003)	Carlinda Leite ⁸
<p>Fase I – Início</p> <p>1.Organizar e planejar a autoavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designar líder do projeto - elaborar o planeamento estratégico da AA(construção do referencial; 	<p>1.Planificação</p> <p>A planificação para negociação com a escola deve incluir os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser escrita; democrática; flexível e ser feita pausadamente; 	<p>1.Iniciar o processo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Constituir uma equipa; -Identificar e envolver os atores educativos; -Envolver um amigo crítico; 	<p>1.Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> -O quê? Porquê? Para que? -Como? -Quando? <p>2.Negociação e organização</p>

⁶ Guião CAF adaptada ao setor da Educação 2012

⁷ Artigo de 2001 – Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas

⁸ Artigo de 2006- A auto-avaliação das Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação- Um olhar reflexivo a partir de uma situação

<p>definição de objetivos; âmbito da AA; metodologia ; sistema de pontuação)</p> <p>2.Divulgar o projeto de autoavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir e implementar um plano de comunicação; -Estimular o envolvimento da organização na AA; -Comunicar com as partes interessadas nas diferentes fases da AA. <p style="text-align: center;">Fase II – O Processo</p> <p>3.Criar equipa(s) de autoavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> -Decidir o número de equipas de AA; -Escolher o líder de cada equipa; -Decidir se o líder do projeto deve ou não ntegrar a equipa <p>4. Organizar formação</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organizar a informação e formação para os gestores; - Organizar a informação e formação para a EAA; - Definir as partes interessadas relevantes, os produtos e serviços que são prestados e os processos-chave. <p>5. realizar a autoavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar a avaliação individualmente ou em equipa e pontuar; <p>Obter o consenso da equipa quanto ao diagnóstico e pontuação.</p> <p>6. Elaborar um relatório que descreva os resultados da avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pontos fortes e pontos fracos; -Prioridades de atuação; - Sugestões de Planos de Melhoria para cada prioridade com: objetivos, estratégias de implementação e critérios de sucesso. <p style="text-align: center;">Fase III – Pano de Melhorias/prioritização</p> <p>7.Elaborar o Plano de Melhorias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prioritizar as ações de melhoria; - Programar as ações no tempo de forma realista; -Integrar o plano de melhorias no planeamento estratégico. <p>8. Divulgar o Plano de Melhorias</p> <p>9. Implementar o Plano de Melhorias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir uma metodologia consistente para monitorar e avaliar as ações de melhoria, com base no ciclo Plan-DO-Check-Act; - Designar uma pessoa responsável para cada ação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar de que tipo de avaliação se trata; -A razão pela qual é feita neste momento; - A participação que se pretende; -Em que condições se irá realizar; -Os prazos de realização; -Os métodos que irá utilizar, quando e como; -As questões que irá abordar; - A equipa que irá realizar a avaliação; - O que sucederá com o relatório informativo final. <p>2. Reajustamento da planificação inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reajustar a planificação após a negociação com a escola; - Informar sobre o tempo de duração e fases que irá ter; - As técnicas de exploração que irão ser usadas; -As pessoas que irão intervir; - Os Focos da avaliação. <p>3. Implementação do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> - A exploração da realidade; - A triangulação de dados; -A redação de relatórios informativos parcelares; - A negociação dos relatórios informativos; - Relatório Final. <p>4. Meta-avaliação do processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Criar clima propício à AA. <p>2.Planeamento</p> <ul style="list-style-type: none"> -fazer esboço da matriz do design; -Elaborar as questões de avaliação; -Selecionar técnicas, instrumentos e fontes; -Estabelecer Calendarização; - Completar matriz do design. <p>3.Garantir a qualidade da avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> -Validade; -Fiabilidade. <p>4.Recolha de Informação</p> <ul style="list-style-type: none"> -Preparação com os responsáveis para a recolha de dados; -Pré-testagem dos instrumentos; -Discrição dos avaliadores. <p>5.Tratar e analisar dados</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verificar os dados brutos e prepará-los para análise; -Realizar uma primeira análise; -Realizar uma análise adicional tendo em consideração os resultados preliminares; -Integrar e sintetizar resultados. <p>6.Interpretar resultados e fazer recomendações</p> <ul style="list-style-type: none"> -Referencialização; -O ideal da Escola; -Critérios de sucesso e indicadores; -Recomendações. <p>7. Divulgação da avaliação</p> <p>8. Standards da avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilidade; -Exequibilidade; -Legitimidade; -Exatidão. 	<ul style="list-style-type: none"> -Expectativas e questões a trabalhar; -Reflexões teóricas sobre o conceito de avaliação e modelos; -Clarificação de papéis; -Definir dimensões a avaliar. <p>3.Constituição da equipa e de grupos de trabalho</p> <p>4.Elaboração do plano organizado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque vamos avaliar a escola? -Para que vamos avaliar a escola? -O que vamos avaliar? -Como nos vamos organizar? -A que procedimentos vamos recorrer? -O que vamos fazer com os dados recolhidos e analisados? -Como vai ser envolvida a CE? -Quando vamos desenvolver, terminar e apresentar a avaliação?
---	--	--	---

<p>- Implementar as ferramentas de Gestão mais apropriadas de forma permanente.</p> <p>10. Planear a autoavaliação seguinte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a implementação dos planos de melhoria; - Avaliar o efeito produzido pelas mudanças; - Determinação de novos pontos fortes e fracos; - Reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar; - Preparar uma nova autoavaliação. 			
--	--	--	--

Como quadro de referentes para este trabalho, de forma a melhor sustentar as nossas conclusões e permitir propor melhorias, iremos seguir o processo avaliativo, preconizado por Alaíz et al. (2003).

4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1 Opções Metodológicas e Procedimentos de Investigação

A investigação científica e a Ciência são o resultado continuado do homem em querer conhecer e dominar o que o rodeia e é através deste cruzamento que foram sendo encontradas soluções para os problemas que continuamente foram surgindo e que, ao mesmo tempo, conduziram a que se fosse criando um corpo de conhecimento que se perpetua ao longo dos tempos, passando de geração em geração até aos nossos dias.

Este projeto insere-se no âmbito de uma investigação qualitativa. Entendemos que a realidade da autoavaliação não poderá ser amplamente compreendida se se confinar apenas a uma análise quantitativa dos dados. Procuramos compreender, numa perspetiva integral, os contextos genuínos e espontâneos, do ponto de vista da envolvência dos agentes, para deles poder extrair algum sentido e melhor conseguir dar resposta às perguntas que inicialmente colocámos. Optámos, deliberadamente, por não apresentar quaisquer dados quantitativos nesta investigação, precisamente por não pretendermos elaborar um estudo estatístico sobre os vários modos de perceber essa autoavaliação, mas antes perceber, em profundidade, como ela é aplicada.

Concentramo-nos na interpretação de alguns dados documentais e, sobretudo entrevistas semiestruturadas, para deles poder extrair algum sentido e conseguir configurar novos rumos na forma como o processo da autoavaliação poderá ser implementado no agrupamento. Recorremos ainda à análise documental do PE, documento estruturante de orientação educativa e gestão do agrupamento, das atas do Conselho Pedagógico, do relatório emanado pela equipa de Avaliação Interna e do relatório final apresentado pela Diretora do Agrupamento (ainda que de forma bastante sintética). Analisamos igualmente os relatórios emanados pela IGEC nas sucessivas avaliações que foram feitas à escola, para se perceber um pouco qual a evolução que foi por percecionada na

perspetiva desta entidade externa, não diretamente implicada no processo, como as restantes a quem dirigimos a nossa investigação. Para além disso, procedemos a alguns registos livres efetuados sobre realidades vividas na primeira pessoa, pela investigadora, como membro desta Comunidade Educativa. Não se analisaram atas de reunião da equipa da Avaliação Interna, pelo facto de não existirem quaisquer registos. Consultámos igualmente o Projeto Curricular do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades. Entendemos que, tal como preconizado por Figueiredo & Góis (1995:40), “constituem uma fonte de informação natural e contextualizada”, para além de serem de baixo custo, uma vez que a maioria deles se encontrava disponível para consulta na página eletrónica do agrupamento. Procedeu-se à triangulação de dados, técnica que se baseia na comparação entre diferentes fontes e análise de dados, com o objetivo de proceder a confirmações interpretativas. Este processo é uma forma de garantir credibilidade à investigação em Ciências Humanas e faz com que esta saia enriquecida, pois na confrontação de várias perspetivas, poderemos dissipar dúvidas existentes ou clarificar melhor determinados pontos. Na triangulação dos dados, iremos então recorrer à análise documental (de modo sintético), questionário por entrevista e observação livre. A análise qualitativa dos dados recolhidos basear-se-á no processo de análise de conteúdo, organizando os dados em categorias, indicadores e unidades de registo, para, posteriormente, procedermos à sua interpretação organizada e fundamentada.

Para que esta investigação pudesse ganhar forma foi, antecipadamente, solicitada, por escrito, autorização à Diretora do Agrupamento, que a concedeu (oralmente), sem qualquer reserva. (anexo I)

4.1.1 Investigação qualitativa

O Paradigma qualitativo ou interpretativo e, mais recentemente designado por construtivista, por nós seguido, resulta das críticas que foram dirigidas ao

anterior paradigma e insere-se numa corrente interpretativa, cujo objetivo primordial é o estudo dos significados das (inter) ações humanas e da vida social.

A investigação qualitativa tem vindo a afirmar-se, cada vez mais, como a mais adequada à compreensão de certos fenómenos, quando não se pretende ficar pela recolha de dados estatísticos. Uma investigação conduzida à luz deste paradigma recorre a estratégias metodológicas de cariz qualitativo, sendo essenciais

“os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos, a investigação qualitativa, ao procurar desvendar as suas intenções, crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis, constitui uma mais-valia para a mudança de melhoria dos processos educativos” (Morgado, 2012:42).

Identificamo-nos com a posição assumida por Quivy & Campenhoudt, quando se afirma que, numa investigação, “importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real” (2013:15), que não se apresente como uma mera soma de técnicas prontas a usar, “mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (ibidem).

Pelo estudado, percebemos que qualquer fenómeno social deve ser estudado com uma preocupação de autenticidade, de compreensão e de rigor metodológico, pois nunca haverá bom trabalho se este não se basear nessa procura pela verdade, com o desejo claro de compreender a realidade.

De acordo com Quivy & Campenhoudt, os conhecimentos “constroem-se com o apoio de quadros teóricos e metodológicos explícitos” (2013:20), constituindo “um campo pelo menos parcialmente estruturado” (ibidem), apoiados por “uma observação de factos concretos” (ibidem).

De forma muito simplista, poderemos resumir todo e qualquer processo investigativo a duas perguntas-chave: qual é o meu problema? e que posso fazer para o resolver? Impõe-se então que na mente do investigador esteja bem claro o que pretende procurar, com que objetivos, como e o que pretende fazer com essa informação. Estas questões remetem-nos para os propósitos e relevância

da investigação. Toda e qualquer investigação está assente num conjunto de metodologias, métodos e técnicas, iniciando com uma questão que se pretende ver resolvida, ou seja com a apresentação dos resultados da investigação.

A investigação “é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (Coutinho, 2011:7). É através da investigação que a reflexão tem lugar, uma vez que se pensam problemas oriundos da prática e que, após questionamento e análise, se chegam a soluções, ou seja novos conceitos, pelo que toda a investigação deve ser pautada pela sistematização e pelo rigor e tem de estar adequada ao objeto em estudo.

A nível conceptual, “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011:26). Segundo o autor, a perspectiva qualitativa na relação teoria-prática posiciona-se do lado da prática, pois tem como objetivo central “o melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (2011:27). Este estudo é de tipo interpretativo, uma vez que o conhecimento surge a partir dos dados recolhidos, numa constante relação com a prática, sem grandes intenções de normatividade.

Seguimos a linha de pensamento de Coutinho (2011), entendendo a investigação orientada para a ação, por se entender mais adequada à forma como se pretende atuar dentro do contexto organizacional em estudo.

De referir, também, a vertente meta-avaliativa desta investigação, e entendendo-se por meta-avaliação um processo para avaliar a avaliação, com a finalidade de emitir juízos fundamentados sobre a qualidade da autoavaliação praticada no agrupamento. Entendemos que os interessados deveriam pronunciar-se sobre os aspetos inerentes à implementação do processo, apreciando de forma fundamentada o trabalho produzido. Meta-avaliação aqui

assumida numa perspetiva de auxiliar e justificar o aumento de confiança por parte da equipa que implementa a avaliação interna.

Consideramos fundamental que se proceda a uma análise, mudança e melhoria das práticas educativas, aliando assim a prática assente numa base teórica, partindo das soluções encontradas no processo investigativo como forma de implementar melhorias. Estamos convictos de que o papel principal de um investigador consiste não apenas no contribuir para a identificação dos problemas, necessidades e possíveis soluções, mas também para que as práticas docentes implementadas pelo seu agrupamento sejam cada vez mais facilitadoras das aprendizagens dos alunos e que, em consequência, disso se possa igualmente vir a perceber uma melhoria ao nível organizacional.

4.2 Instrumentos e Recolha de Dados

A metodologia qualitativa baseia-se maioritariamente na descrição, por vezes, narrativa dos processos. Para a recolha de dados que pudessem sustentar este trabalho, previu-se um dispositivo misto, recorrendo-se à observação livre, por parte de um observador que era simultaneamente um elemento que funcionava também como ator dentro da realidade estudada. Para além da análise documental, realizaram-se inquéritos por entrevista (individuais) e um Focus Group, entendendo-se que estes instrumentos permitem um enfoque simultaneamente profundo e alargado das lógicas de ação da avaliação no agrupamento, tanto em termos de discursos e perceções, como em termos de processos concretos de ação.

Neste trabalho, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, de acordo com um guião (anexo II), uma dirigida à diretora do Agrupamento, outra à coordenadora da equipa de AI e uma terceira dirigida ao Parceiro do Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola, consultor externo (espécie de amigo crítico) do Agrupamento, de forma a alcançar um conhecimento mais próximo da realidade a explorar. Foi ainda realizada uma entrevista (Focus

Group) animada por um conjunto de tópicos (anexo III), aos elementos que constituem a equipa de AI, exceto a coordenadora. Assumimos que a sua presença poderia ser fator condicionante e/ou inibidor de uma maior liberdade de expressão por parte dos restantes elementos, desde logo pelo seu maior conhecimento face ao tema.

As entrevistas realizadas foram objeto de registo áudio, exceto a da diretora, por esta não ter sido autorizada, tendo as perguntas sido apresentadas e respondidas por escrito, não tendo havido qualquer hipótese de interação com a interlocutora. As entrevistas foram posteriormente transcritas e devolvidas aos entrevistados, para serem por eles validadas. Será de referir que não foi necessário proceder a nenhuma alteração, pois, segundo os entrevistados, as transcrições corresponderam, na íntegra, ao que tinha sido dito e gravado.

Finalmente, dirigiu-se um grupo de perguntas a todos os elementos do Conselho Pedagógico e à psicóloga do Agrupamento (anexo IV), para se tentar perceber de que forma é que se articulava todo este processo no Agrupamento.

Recorremos, ainda, ao registo de observação livre (anexo V). Nesta recolha de informação, incluíram-se notas de reuniões e ainda informações diversas que estavam afixadas na sala dos professores ou em outros locais da escola, no sentido de identificar e recolher informação factual a partir de questões de interesse ligados com a investigação e assim podermos observar diferentes perceções sobre a avaliação no agrupamento.

Procedemos à análise documental do PE do Agrupamento (anexo VI), de relatórios da IGEC (anexo VII), de relatórios da equipa de AI (Anexo VIII) e do relatório final de Atividades da Diretora (Anexo IX).

Realizámos uma análise de conteúdo categorial das entrevistas e, posteriormente, procedemos à triangulação de dados, cruzando esta análise com a informação existente nos documentos estruturantes do Agrupamento, complementada pela observação de reuniões ou outros aspetos que pudemos presenciar e assim conseguir obter diferentes perspetivas e enfoques sobre a implementação da AA no Agrupamento. Relativamente às entrevistas, seguiram-

se os procedimentos metodológicos que lhe são inerentes, procedendo-se à construção de uma grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas, mediante as questões de interesse que se pretendiam ver esclarecidas.

A concretização deste projeto só foi viável com o precioso contributo dos entrevistados e de um elemento da direção, que já tinha integrado a equipa de autoavaliação, e que, amavelmente, se disponibilizou para a realização do pré-teste. Esta fase antecedeu as entrevistas, com o intuito de se poder proceder a reajustes, caso se entendesse necessário. Na generalidade, nenhuma das perguntas suscitou grandes dúvidas, pelo que procedemos apenas a ligeiros reajustes, especialmente ao nível da linguagem.

Terá agora interesse clarificar alguns termos aqui utilizados, antes de procedermos à apresentação dos resultados da Investigação.

4.2.1 Observação Livre

Entendemos a observação livre, sem dispor *à priori* de categorias de observação. Permanecemos apenas atentos ao desenrolar dos acontecimentos. Este tipo de observação “usa normalmente a descrição dos acontecimentos, quer seja durante o decorrer da própria observação ou *à posteriori*” (Figueiredo & Góis, 1995:39). Este método de recolha de dados é caracterizado por Coutinho, sob a designação de notação, “processo de fazer registos ou breves descrições acerca das pessoas ou de objetos, contextos ou acontecimentos” (2011:99). Afigurou-se fundamental na recolha de alguns dados e serviu também como estratégia de criação de uma relação social de confiança entre a investigadora e os agentes educativos, com os quais privou diariamente.

4.2.2 Entrevista

A entrevista permite uma proximidade do entrevistador com o entrevistado e, mediante a capacidade e habilidade do primeiro, assim poderá obter dados, perceber ideias, inferir sentimentos ou motivações que não são possíveis através de inquéritos. Este grau de interatividade dependerá, desde logo, das capacidades de comunicação do entrevistador e do estilo de entrevista, conferindo maior ou menor liberdade ao entrevistado de se exprimir. Isso está dependente do tipo de entrevista, podendo ser estruturada ou semiestruturada, sendo que, na segunda, haverá uma margem de maior liberdade, uma vez que a estrutura do guião não é tão rígida, permitindo incursões em outros pontos que possam ir surgindo no decurso da conversa. Esta é a ferramenta metodológica favorita do investigador qualitativo, pela sua riqueza e singularidade individual, mas também pela “aparência por vezes tortuosa, contraditória ‘com buracos’, com digressões incompreensíveis, negações incómodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras” (Bardin, 2013:90) que apresenta.

Na entrevista, lidamos com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado - orchestra mais ou menos à sua vontade. “Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (Bardin, 2013:89), na qual o entrevistador “exercita a arte de formular perguntas e escutar respostas” (Ruiz Olabuénaga, 2003:165, citado por Duque, 2012:79), utilizando guiões mais ou menos flexíveis que “incluem um conjunto de questões base, que pode ser alargado de acordo com as necessidades sentidas” (Figueiredo & Góis, 1995:39).

A entrevista semiestruturada foi então a ferramenta com maior destaque para a recolha de dados, pela capacidade que permite de se poder ir de encontro ao posicionamento do entrevistado e alterando ou incorporando questões, caso se sinta necessidade. Estamos conscientes da subjetividade que incorpora e procuramos evitar que, devido especialmente à nossa inexperiência, o resultado final não fosse como o preconizado por Bardin, ao referir que se o processo não for bem conduzido poderá “não transmitir o essencial das significações

produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o original, o estrutural, o contextual [...] destruindo definitivamente a arquitectura cognitiva e afectiva das pessoas singulares” (2013:91).

4.2.3 Focus Group

No caso do Focus Group, pretendeu-se adotar uma “discussão guiada” pela investigadora e não propriamente a clássica pergunta/resposta. A recolha de dados pretendida foi levada a cabo pela investigadora em presença, entendendo esta que o contacto entre entrevistador e entrevistados deu a possibilidade de o primeiro poder adaptar tópicos e/ou pedir informação adicional, sempre que entendeu que se justificava. Optámos por esta forma de inquérito como fonte de recolha de dados, por entendermos que se baseia essencialmente na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos, contrastando assim com os dados recolhidos nas entrevistas individuais, onde o sujeito é convocado a emitir opiniões sobre assuntos sobre os quais possa já ter pensado antes. Aqui, os sujeitos encontraram um espaço de liberdade de expressão favorecido pelo ambiente em grupo, que pudesse levar a uma participação efetiva mais descomprometida. Segundo João Amado, “é no contexto de interação que se espera que surjam as informações pretendidas” (2013:226). Ainda segundo o mesmo autor “a interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica” (ibidem). O autor parte do princípio de que “a interação será produtiva ao alargar o leque de respostas possíveis, ao reativar detalhes esquecidos da experiência, ao libertar os participantes de inibições relativamente à divulgação da informação (Merton et al., 1956, citado por Amado, 2013: 226). É uma técnica mais flexível e dinâmica em relação aos outros tipos existentes, por “permitir uma certa rapidez na colheita de informação” (Amado, 2013: 232), embora seja mais dispendiosa em termos de tempo, uma vez que a transcrição e a análise de dados é bastante demorada. O moderador/entrevistador tem a função e a responsabilidade de

encaminhar e incentivar a participação de todos, para que se aprofundem o mais possível as discussões e se possam revelar novos aspetos relativos ao tema. A riqueza fundamental desta técnica reside precisamente no contraste de diferentes perspetivas que possam existir entre pessoas semelhantes.

O Focus Group assumiu-se como uma metodologia útil, sobretudo por se pretender compreender diferenças ou divergências, contraposições e contradições acerca do tema da autoavaliação. Na interação/exposição com os restantes membros, as pessoas puderam mudar de posição ou fundamentar melhor a posição inicial. Desta forma, pôde compreender-se melhor o porquê de determinadas ideias. Num ambiente relaxado, propício à troca de experiências e perspetivas, puderam recolher-se informações que de outro modo não seriam viáveis. As questões norteadoras/tópicos de discussão foram inteiramente da responsabilidade do entrevistador. Tentamos que o ambiente da reunião fosse calmo, evitando-se distrações, tendo esta sido conduzida numa mesa em círculo, considerado ideal para que todos pudessem participar oralmente e pudessem visualizar os restantes participantes. A informação foi, tal como nas entrevistas individuais, gravada em áudio e os dados foram codificados através de uma análise de conteúdo.

Uma das desvantagens desta técnica prende-se com o perigo de “o grupo poder ser dominado por um dos seus membros” (Fontana e Frey, 2003:73; Krueger e Casey, 2000; Morgan, 1998; 2004; Krueger, 1998, citados por Amado, 2013:232), facto que se veio a concretizar, uma vez que pudemos verificar um maior número de intervenções, especialmente por parte de dois elementos dentro da equipa, que monopolizaram mais o discurso.

4.2.4 Análise de Conteúdo

De acordo com Bardin, é um método empírico que depende muito “do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”

(2013:32). Ainda e segundo o autor, “não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base” (ibidem), entendendo-a como

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2013:44).

A análise de conteúdo surgiu nos primeiros quarenta anos do século XX, desenvolveu-se nos Estados Unidos e revestiu-se de um cariz quantitativo. O material analisado era eminentemente jornalístico, tendo-se multiplicado estudos quantitativos de jornais e estabelecido comparações entre eles. Entendia-se que “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissémico esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 2013:16). No final dos anos 40-50, E. Berelson e P. Lazarsfeld, citados por Bardin, definem a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (2013:20).

A análise de conteúdo categorial, pela qual optámos, baseou-se na divisão das componentes das mensagens analisadas em categorias previamente estabelecidas, nas quais se foram inscrevendo as diversas unidades de registo identificadas nas diferentes entrevistas (por recorte), com a intenção de vir a produzir “inferências válidas”, a partir de dados, como afirma O.R. Hosti (citado por Bardin, 2013:166) e da qual é fornecida a seguinte definição:

“funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (2013:199).

Segundo Ghiglione & Matalon (1992:185 citados por Olga Duque, 2012:83), a função primordial da análise de conteúdo consistirá em colocar o discurso sob uma forma mais fácil de o abordar, isto é, sem deixar de conservar

o que, de facto, seja mais pertinente, retirando-lhe tudo o que possa ser considerado acessório no âmbito da investigação em curso e de maneira a que se possam perceber as diferenças e semelhanças entre os diferentes discursos.

A partir do material recolhido e codificado, foi então o momento de propormos inferências, tendo por base indicadores de frequência e adiantar interpretações, tendo em mente os objetivos propostos. Ora, é nestas três fases (codificação, categorização e inferência) que recai grande responsabilidade por parte do investigador.

4.3 Amostra/ População Alvo

Não foi nossa preocupação a representatividade da amostra, pouco relevante neste posicionamento qualitativo e interpretativo, pelo que optámos pela amostragem intencional, amostra adaptada a este estudo, confinando-se especificamente ao contacto com aqueles que, mais diretamente estavam relacionados com a Avaliação do Agrupamento.

A amostra deste estudo foi formada pelos elementos que constituem a equipa de Avaliação Interna (6 elementos presentes no Focus Group), três sujeitos a quem foram dirigidos inquéritos por entrevista individuais (diretora, coordenadora da equipa de AI e parceiro externo), elementos do CP (12 elementos) e psicóloga do Agrupamento. Os sujeitos foram escolhidos de forma a permitirem assegurar as condições favoráveis à investigação, numa exigência de colaboração aberta e voluntária.

Por opção, decidimos não direccionar a investigação para o Conselho Geral e assim poder alhear a sua presidente deste processo, por colidir com a mesma pessoa que pretende desenvolver este estudo. No entanto, deixou-se em aberto a hipótese de se alargar a amostra a esse órgão, se no decorrer da investigação o entendêssemos como necessário.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No que concerne às entrevistas, será de referir que estas foram realizadas tendo em mente a problemática e os objetivos específicos delineados. (a análise de conteúdo poderá ser consultada no anexo XI).

Elaborámos um guião de entrevista semiestruturada (anexo II) para as entrevistas a dirigir à diretora do Agrupamento, à coordenadora da Equipa de AI e ao parceiro do Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola. Elaborámos ainda um guião, na entrevista dirigida à equipa de AI (Focus Group), constituído apenas por três tópicos de discussão (anexo III) - conceitos de avaliação, equipa e processos. Por último, concebemos um terceiro guião, contendo algumas perguntas específicas, a utilizar junto de todos os membros do CP e da psicóloga (anexo IV).

O guião de entrevista semiestruturada (anexo II) encontra-se distribuído em sete blocos: legitimação da entrevista; razões que justificam a constituição de uma equipa de autoavaliação no agrupamento; constituição da equipa de autoavaliação; papel dos órgãos e das estruturas de orientação educativa no processo de autoavaliação; planeamento estratégico/modelo adotado no agrupamento; mecanismos de autoavaliação intervenientes no processo e a divulgação dos resultados. Este guião foi testado previamente, tendo sido aplicada a entrevista a um antigo membro da equipa de AI. Procedemos a ligeiros reajustes ao nível da linguagem, para que não subsistissem dúvidas quanto ao que se pretendia com a sua aplicação.

Posteriormente, foi escolhido um dia e hora mais convenientes aos interlocutores para a realização das entrevistas, tendo estas decorrido num ambiente o mais informal possível, sem deixar de se seguir de modo rigoroso o respetivo guião, com ligeiros desvios, sempre que a conversa o justificava. A entrevista realizada ao parceiro do Observatório da Qualidade e Melhoria das Escolas foi realizada num local acordado entre a entrevistada e a entrevistadora, fora da escola (Casa da Cultura em Vila Nova de Famalicão), tendo igualmente

corrido de forma serena. Estas duas entrevistas a que aludimos foram gravadas na íntegra e transcritas para suporte de papel (anexos XII e XIII). Da entrevista realizada à diretora, não foi permitida a respetiva gravação, tendo esta respondido, por escrito, ao guião (anexo XIV). Relativamente ao Focus Group, foi gravado na íntegra e transcrito (anexo XV). Depois de transcritas, a partir dos registos áudio, as entrevistas foram devolvidas aos sujeitos, para verificação e todas foram validadas, entendendo os mesmos que as transcrições obedeciam, na íntegra, ao que foi produzido, não tendo havido lugar a qualquer alteração.

Do conjunto de questões enviado, por correio eletrónico, aos coordenadores (12 elementos) e à psicóloga do Agrupamento (anexo IV), as respostas foram rececionadas por escrito (anexo XVI). Este último guião de entrevista contempla apenas três pontos - as razões que justificam a autoavaliação no agrupamento, os mecanismos de AA existentes no agrupamento e o impacto do processo de autoavaliação.

O corpus de análise ficou assim constituído por três entrevistas individuais, um Focus Group e questões enviadas a um total de doze elementos que integram o CP, mais a opinião da psicóloga do Agrupamento.

Na tentativa de tornar o trabalho claro e compreensível para todos, partimos dos dados recolhidos e estruturados até este momento, tendo em mente a referência de Bogdan & Biklen (1994:205), ao referirem que a análise de dados, por parte do investigador, é

“O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Após a transcrição das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo por categorias, procedendo à segmentação e codificação dos conteúdos de cada uma das entrevistas, em unidades amplas que contextualizassem as afirmações que, posteriormente, foram detalhadas na análise de conteúdo do conjunto das entrevistas exploratórias. Este trabalho foi desenvolvido tendo sempre presente

os temas e objetivos definidos no guião da entrevista. Numa segunda etapa, trabalhamos a análise de conteúdo do conjunto das entrevistas retirando unidades de texto significativo do contexto, que agrupámos em subcategorias, de acordo com os indicadores comuns a todas as entrevistas. Excluimos as partes de texto que não se relacionavam com o objeto da entrevista e do estudo.

Na tabela seguinte, sintetizamos os temas centrais e objetivos específicos que estiveram na base das entrevistas exploratórias.

Tabela 9: Temas e objetivos das entrevistas exploratórias

Tema	Objetivos
1. Razões que justificam a autoavaliação de uma organização escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o conceito de avaliação escolar • Definir conceito de AA • Conhecer as razões que justificam a autoavaliação das organizações escolares
2. Equipa de Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a data de criação da equipa de AA • Identificar critérios de seleção dos membros da equipa de AA e do seu coordenador • Identificar representatividade da equipa de AA • Identificar formas de operacionalização do trabalho da equipa de AA • Identificar o grau de formação dos elementos da equipa de AA • Perceber os recursos humanos, materiais e financeiros que estão alocados à equipa de AA • Verificar o grau de autonomia da equipa de AA
3. Planeamento estratégico/ Modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os princípios implícitos na definição do âmbito e missão da Autoavaliação • Identificar princípios implícitos na definição do âmbito e missão da AA • Identificar modelo de AA existente no agrupamento • Identificar as áreas, serviços, projetos e resultados que devem ser objeto da autoavaliação no agrupamento • Perceber a sistematicidade da recolha, tratamento e divulgação de informação
4. Mecanismos de autoavaliação e intervenientes no processo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos formais e informais de autoavaliação existentes no Agrupamento • Identificar fontes de informação

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar instrumentos utilizados • Perceber o envolvimento da Comunidade • Identificar parcerias existentes • Especificar fatores internos e externos que promovam/difícultem a prática de autoavaliação
5. Papel dos órgãos de gestão e das estruturas de orientação educativa no processo de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as funções dos diferentes órgãos de administração e gestão na autoavaliação do agrupamento • Identificar as funções das estruturas de orientação educativa na autoavaliação do Agrupamento • Perceber quem deve participar no processo de AA • Conhecer os mecanismos de avaliação da implementação dos Planos de Melhoria • Identificar quem é responsável pelos relatórios finais de avaliação
6. Divulgação dos resultados à CE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar datas de comunicação dos resultados à CE • Conhecer a forma/ canais de comunicação dos resultados à Comunidade Escolar • Identificar a relevância do Relatório Final da equipa de AA
7. Impacto do processo de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar efeitos produzidos • Perceber o reconhecimento do trabalho da equipa junto da CE • Enunciar expectativas face à melhoria da qualidade Educativa

De seguida damos conta de uma tabela com as categorias e respetivas subcategorias que estiveram na base da nossa análise de conteúdo.

Tabela 10- Categorias e subcategorias da análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria
1. Razões que justificam a autoavaliação de uma organização escolar	Conceito de avaliação de uma organização escolar
	Razões que justificam a constituição de uma equipa de AA
2. Equipa de Autoavaliação	Constituição da equipa
	Crítérios de seleção do coordenador
	Crítérios de seleção da equipa
	Representatividade da equipa
	Operacionalização do trabalho
	Formação dos elementos da equipa
	Recursos alocados à equipa
Autonomia da equipa	

3.Planeamento estratégico/ Modelo	Princípios implícitos na definição do âmbito e missão da avaliação
	Modelo de AA
	Áreas, serviços, projetos e resultados que devem ser objeto de AA
	Sistematicidade de recolha, tratamento e divulgação da informação
4.Mecanismos de autoavaliação e intervenientes no processo	Processos formais e informais existentes no Agrupamento para AA
	Fontes de informação e instrumentos utilizados
	Envolvimento da CE
	Parcerias
	Fatores internos e externos promotores/ bloqueadores à prática da AA
5.Papel dos órgãos de gestão e das estruturas de orientação educativa no processo de autoavaliação	Funções dos diferentes órgãos de administração e Gestão na AA
	Funções das estruturas de orientação educativa na AA do agrupamento
	Articulação entre órgãos
	Mecanismos de avaliação e implementação de Planos de Melhoria
	Responsabilidade pela elaboração dos Relatórios Finais de avaliação
6.Divulgação dos resultados à CE	Datas de divulgação dos dados à CE
	Formas/canais de divulgação/comunicação dos dados à CE
	Relevância do Relatório Final da equipa de AI
7.Impacto do processo de autoavaliação	Efeitos produzidos no Agrupamento com a implementação da AA
	Reconhecimento do trabalho pela CE
	Expectativas face à melhoria

Importa ainda dar conta dos indicadores encontrados para cada uma das subcategorias criadas para a análise das entrevistas, incluindo as citações consideradas mais pertinentes, de acordo com as subcategorias mencionadas na tabela anterior, por forma a simplificar a sua perceção e uma melhor compreensão das diferentes fases inerentes à implementação de um projeto de autoavaliação. Esta informação poderá ser consultada no anexo XVII.

Categoria 1: Razões que justificam a autoavaliação de uma organização escolar

Subcategorias: Conceito de avaliação de uma organização escolar; razões que justificam a constituição de uma equipa de AA.

(O quadro com os indicadores referentes a esta categoria poderá ser consultado no anexo XVII).

A partir das respostas relativamente à primeira categoria em relação ao conceito de avaliação de uma organização escolar, sobressaiu que os entrevistados demonstram ter noção do conceito, ao referirem que é um processo através do qual se pretende proceder a “uma análise sistemática do agrupamento para apurar os pontos fortes e pontos fracos, no âmbito do funcionamento e gestão de recursos, desempenho dos órgãos de gestão e orientação educativa” (ED). Revelaram que através deste processo de autorregulação se poderão “introduzir mudanças” (EA; ED; FG) que possam promover “a melhoria contínua do processo educativo” (EA; EB; EC; ED; FG), assente num “questionar/ refletir” (FG; ED) para “proporcionar soluções adequadas” (ED). Acrescentou-se que é um processo para “promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade” (ED), assente num processo contínuo de produção de conhecimento para corrigir “práticas pedagógicas” (ED). Foi salientado que poderá fomentar “as boas relações interpessoais e inter grupos” (ED) e contribuir para “a melhoria do clima e da cultura escolar” (ED), no sentido de “uniformizar objetivos, processos e estratégias” (ED), para a criação dessa “identidade coletiva” (ED). Acrescentou-se que poderá fortalecer a articulação entre órgãos, criando uma “cultura de responsabilidade e partilha entre membros da CE” (ED) e assim tornar as escolas mais aptas a lidar com a mudança. Foi igualmente referido como sendo um instrumento para prestar contas, uma vez que serve para monitorização dos resultados académicos e estabelecer comparação entre dados de anos anteriores, entre escolas e mesmo a nível nacional. Referiu-se também que a complexidade do processo educativo exige que todos os mecanismos sejam testados quanto à sua eficácia “na prossecução dos objetivos” (ED), no sentido de “garantir a credibilidade do desempenho do agrupamento junto dos interessados” (ED). Salientou-se ainda que este processo visa “estimular o ambiente dos alunos nas suas aprendizagens e contribuir para a sua autonomia” (ED), sobressaindo a noção

de que, com este processo, se poderá promover “a melhoria da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem” (ED).

Após consulta do Regulamento Interno aprovado em Conselho Geral a 13 de fevereiro de 2014, encontramos no capítulo III, secção VII, o artigo 55º, onde também se afirma que “A avaliação interna é um dos mecanismos centrais de apoio à gestão e de suporte à definição das principais linhas estratégicas de funcionamento neste Agrupamento de Escolas”.

No Relatório Final de Atividades do ano letivo 2013-2014 (anexo IX), relativamente à avaliação interna, a diretora afirma que esta surgiu “como um processo determinante para a auscultação e melhoria da qualidade do sistema de ensino e da própria educação” (p. 12), entendendo que nos devemos “questionar sobre o que a escola faz, como faz e o modo como atinge ou não os objetivos que são fixados” (ibidem). Acrescentando ainda que “este questionamento é uma responsabilidade indeclinável da escola e dos seus membros” (ibidem).

Quanto às razões para a constituição de uma equipa de AI, verificou-se que a iniciativa partiu da diretora, atenta à importância da AA, sentindo necessidade de recolher informação sobre o agrupamento e proceder ao levantamento de pontos fortes e fracos, bem como os constrangimentos e/ou oportunidades percecionadas no agrupamento. Salientou-se também que decorreu da necessidade de “cumprir procedimentos legais” (EB; ED) e “provavelmente preparar para a avaliação externa” (EB), pois foi igualmente referido como “imposição da inspeção” (ED). A indisciplina também foi referida como o mote para se partir para a “promoção de espaços de reflexão e de participação alargados na CE” (EA). A criação da equipa referida com o intuito de “organizar, sistematizar, monitorizar e avaliar para sugerir estratégias de melhoria” (EB; FG), tendo sido mencionado que estaria a seu cargo a respetiva “divulgação da informação” (EA).

A partir das respostas registadas relativamente a esta primeira categoria enunciada, que contempla o conceito de organização escolar e as razões que

justificam a constituição de uma equipa de avaliação interna no Agrupamento, poderemos inferir que o processo assentou numa demanda da diretora em relação à constituição de uma equipa e nomeação do seu coordenador, a quem incumbiu de avaliar e coordenar todo o processo avaliativo a desenvolver no Agrupamento. No início, encarada, porventura, mais como um processo de aproximação à avaliação externa, enquadrada mais numa dinâmica de prestação de contas, tendo, entretanto, evoluído para um processo de melhoria da escola, com o objetivo de contribuir para a qualidade da prestação educativa no agrupamento. Poderemos também ser levados a concluir que esse interesse por parte da diretora em formalizar o processo terá decorrido da publicação do Decreto-Lei 31/2002, de 20 de dezembro, que lhe confere obrigatoriedade, uma vez que temos conhecimento de que, à data da sua constituição, o agrupamento tinha recebido indicação da calendarização da próxima ação inspetiva da IGEC. Facto que pode ser comprovado na ata da reunião do CG do dia 24 de outubro de 2012, onde foi dado conhecimento de que iria decorrer uma inspeção no agrupamento de 09 a 11 de janeiro de 2013.

Poderemos inferir que a perceção dos inquiridos enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional preconizada no programa de avaliação externa de escolas da IGEC, se atendermos ao que está plasmado na sua página oficial.

“ A avaliação externa das escolas pretende constituir um contributo para o desenvolvimento das escolas. Sendo a avaliação um instrumento para melhorar o ensino e aprendizagem e os resultados dos alunos, procura-se incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor reconhecimento público do trabalho das escolas” (IGEC (2014:7).

A IGEC assume claramente a avaliação externa como um suporte que fornece às escolas “elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere” (IGE 2009:13). O agrupamento aproveitou esta franja de liberdade concedida pela tutela, com o objetivo de “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do

trabalho das escolas” (Relatório de Avaliação Externa de Escolas 2011/2012:9, anexo VII) e desenvolveu o seu processo de autoavaliação, apoiado nas parcerias existentes.

A existência de uma avaliação externa e a obrigatoriedade de uma AI acabaram, assim, por ter efeitos positivos no agrupamento, uma vez que ainda que as motivações iniciais pareçam ter sido as de cumprimento da lei e da preparação da avaliação externa, com o tempo o funcionamento da equipa de autoavaliação passou a ser encarada como um propósito em si mesmo, porque benéfico para o funcionamento global do agrupamento.

Categoria 2: Equipa de Autoavaliação

Subcategorias: Constituição da equipa; critérios de seleção do coordenador; critérios de seleção da equipa; representatividade da equipa; operacionalização do trabalho; formação dos elementos da equipa; recursos alocados à equipa; autonomia da equipa.

(O quadro com os indicadores referentes a esta categoria poderá ser consultado no anexo XVII).

Relativamente a esta categoria, sobressai que a equipa foi constituída no ano letivo de 2008/2009. A diretora escolheu os membros e respetivo coordenador que pretendia para integrar essa equipa e apresentou-a ao CP, de 06 de setembro de 2013, que a aprovou. Ficou registado nessa ata que a equipa era “constituída pela coordenadora, dois professores do 3º ciclo, coordenadora da biblioteca, um professor do primeiro ciclo, um professor do pré-escolar, um aluno, um encarregado de educação e uma assistente operacional”. Posteriormente, os membros que integravam esta equipa e o coordenador foram divulgados nas reuniões de departamento, conforme pudemos constatar na consulta das atas dos respetivos departamentos e reuniões em que estivemos presentes.

Após consulta do Regulamento Interno aprovado em Conselho Geral a 13 de fevereiro de 2014, encontramos no capítulo III, secção VII, o artigo 55º, onde se apresentam os seguintes pontos relativamente à AI:

“Para implementação deste processo, a Direção do Agrupamento constitui anualmente uma equipa formada por elementos representativos de toda a comunidade educativa que passa a ser responsável pela recolha, tratamento e divulgação dos dados que julguem pertinentes.

A equipa de avaliação interna elabora o seu plano de ação, plano este que tem de ser aprovado anualmente pelas estruturas competentes.

O coordenador da equipa de avaliação interna é designado pelo Diretor por um período de 4 anos.”

Relativamente aos critérios de seleção, apuramos que a diretora teve sobretudo em mente a integração de docentes com perfil para o exercício do cargo, tendo privilegiado características como a “facilidade de comunicação, dinâmicos e abertos à mudança” (EA), tendo sido dada preferência a um “professor do quadro” (EA), para exercer o cargo de coordenador. Outras características que parecem ter sido tidas em conta na escolha da coordenadora foram ter “capacidade de relacionamento e de liderança” (EA) e o facto de ser da confiança da diretora. Foi ainda referido que o coordenador deveria ter “grande resistência psicológica” (EB) e “alguma disponibilidade em termos de tempo” (EC), para além de conhecimentos ao nível “do funcionamento e procedimentos no agrupamento” (EC). Inicialmente, a equipa era apenas constituída por três professores, mas após crítica da inspeção pela pouca representatividade da CE, esta foi alargada e, na atualidade, já contempla docentes, um representante dos EE, um representante do pessoal não docente e dois alunos. Nas reuniões que a equipa de AI tem com o parceiro do Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola, ligado à Universidade Lusíada, está também presente um elemento da autarquia.

Relativamente à operacionalização do processo, a equipa reúne semanalmente, de acordo “com a disponibilidade dos diferentes elementos da equipa” (EA) e em função dos horários que têm disponíveis (FG). Três elementos têm disponibilidade de tempo (cerca de 45 minutos semanais) para reunir em conjunto (FG). Os elementos da equipa contactam com a coordenadora, via telefone ou *email*, para que esta lhes possa solicitar e/ou transmitir informação. É referido nas entrevistas que distribuem tarefas e que existe um “núcleo duro” (EB) que se tem vindo a manter ao longo dos anos, pela importância que é atribuída à continuidade e estabilidade da equipa, tendo sido igualmente

salientado que “mexer na equipa causa perda de tempo para formação” (EB). A equipa reúne mensalmente com o parceiro do Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola.

Relativamente à formação, foi realçado que todos possuem conhecimentos ao nível das “competências tecnológicas” (EA), embora não sejam “ nenhuns peritos” (FG). Referiram ter “algum desembaraço ao nível do uso da folha Excel” (FG). Foi salientado que a coordenadora é “muito hábil” (FG) no uso dessas ferramentas e que o trabalho estatístico se deve sobretudo aos seus conhecimentos. Relativamente a este ponto foi mencionado que nenhum elemento possuía formação em avaliação. No entanto, foi referido, e constatamos *in loco*, que foi ministrada formação em contexto pelo parceiro do Observatório, nas suas reuniões mensais. No decorrer do ano letivo em que se deu início a este trabalho, 4 elementos da equipa de AI, sendo um deles a coordenadora, foram realizar formação nesta área no âmbito do PAR, com quem se estabeleceu uma nova parceria no início do ano letivo de 2013/2014. A formação decorreu entre fevereiro e junho, conforme pudemos observar.

Em relação aos recursos alocados à equipa, é afirmado que não há nenhuma verba específica pré-definida. No entanto, foi transversal à maioria dos entrevistados a afirmação de que os recursos materiais e financeiros que são necessários têm sido integralmente satisfeitos, nomeadamente a formação dos 4 elementos da equipa no âmbito do PAR, cujos custos foram suportados na íntegra pelo agrupamento.

A equipa não tem uma “sala específica” (EB) para reunir/trabalhar, exercendo funções numa sala que é pertença da equipa da biblioteca, que cede as instalações sempre que esta necessita. A sala encontra-se apetrechada com 2 computadores, que são igualmente disponibilizados à equipa de AI. No geral, os entrevistados não consideram a falta de espaço como um constrangimento, exceto a coordenadora que, no decorrer da entrevista, o assumiu como um constrangimento ao desenvolvimento do seu trabalho.

Relativamente à autonomia da equipa, salienta-se que se trata de “uma equipa autónoma” (EA; EB) com “capacidade para refletir e desenvolver um trabalho rigoroso de recolha, tratamento e análise de informação recolhida” (EA). Foi referido pela maioria dos inquiridos que têm livre acesso a toda a informação que necessitam, sem restrições.

Pudemos constatar que, apesar de a equipa ser nomeada anualmente, há cuidado em manter o maior número de elementos possível, por se considerar importante a continuidade do trabalho a desenvolver. Pudemos perceber que existe um núcleo que se mantém estável desde o início da constituição desta equipa e que reúne com maior frequência, sendo quem realiza a maior parte do trabalho. Percebemos que se organizam para trabalhar em função dos horários que têm disponíveis, de acordo com o relatado nas entrevistas e que apenas três elementos conseguem trabalhar em comum, semanalmente, por cerca de 45 minutos. Sendo então este o espaço reservado ao desenvolvimento de algum trabalho mais colaborativo. É nossa convicção que esta situação não se compactua com o tipo de trabalho que se pretende desta equipa, a menos que haja um maior investimento em dotar os membros da equipa de AI de competências na utilização das TIC, de forma a agilizar o trabalho colaborativo não presencial e a rentabilizar o tempo.

Relativamente à formação, percebeu-se que todos os elementos têm formação básica ao nível das competências tecnológicas, exceto a coordenadora que detém conhecimentos avançados a esse nível, a quem cabe desenvolver o trabalho de estatística. Constatou-se igualmente que, no início deste estudo, nenhum elemento possuía formação na área da avaliação, tendo apenas a que ia sendo ministrada pelo parceiro do Observatório, aquando das suas reuniões mensais com os elementos da equipa. Formação mais específica, no âmbito da temática da avaliação, foi realizada de fevereiro a junho, no âmbito do PAR, conforme aludimos anteriormente.

Reportando-nos à data do início deste estudo e da análise dos documentos a que tivemos acesso, pudemos também constatar que não havia referenciais para a avaliação. A interpretação de dados ia sendo elaborada sem reportar

explicitamente a um referencial, concretizando-se em breves descrições do que se passava ou através de uma mera quantificação de dados. Percebemos também que os instrumentos, nomeadamente os inquéritos que foram aplicados, nunca foram previamente testados. Atualmente, já estão a ser criados referenciais para os diferentes objetos de avaliação, no âmbito da parceria com o PAR.

Relativamente a esta categoria, podemos concluir que houve falhas ao nível da viabilidade e fiabilidade no processo de avaliação que foi implementado até ao presente e que estas se relacionam desde logo com a falta de experiência por parte dos elementos da equipa relativamente aos processos de avaliação e com a não atribuição de horas comuns de trabalho a todos os elementos, que pudesse proporcionar um trabalho cooperativo mais eficiente e eficaz, tendo nós apurado que à coordenadora tinham apenas sido atribuídos três tempos letivos para desenvolver o seu trabalho. Consideramos então que a falta de formação na área da avaliação, um conhecimento pouco aprofundado ao nível dos conhecimentos informáticos por parte de todos os elementos da equipa de AI, o não terem sido acauteladas as melhores condições de trabalho, desde logo pelo insuficiente número de horas atribuído para realização de trabalho colaborativo e a não atribuição de uma sala de trabalho apenas adstrita a esta equipa, poderão configurar aspetos menos positivos e que de alguma forma poderão ter condicionado o trabalho que foi desenvolvido até ao presente ano letivo.

Apoiando-nos em Alaíz et al. (2003:74) defendemos que “a Auto-avaliação deve ser útil, realista e sustentada por um plano de realização, e deve, além disso, desenvolver-se num clima de confiança”.

Gouveia (2010) preconiza que avaliar implica ir mais além de medir e prestar contas, pois é “regular e melhorar; permitir que, a partir dos dados obtidos, se possa redefinir o processo, de forma a maximizar o que de bom se conseguiu; e melhorar o que de menos bom apareceu” (2010:368). Desta forma, deverá ser um processo de aprendizagem para todos os envolvidos e que é precisamente dessa aprendizagem conjunta que se poderão mudar práticas e posturas.

Partindo da indicação de Nevo (1995) e de outros autores, Alaíz et al. (2003:82) enuncia os passos que visam traçar um plano de ação e que contemplam o fazer um esboço da matriz do *design*; elaborar as questões de avaliação; selecionar técnicas, instrumentos e fontes; estabelecer uma calendarização e completar a matriz do *design*.

Relativamente ao planeamento, é nossa convicção que a equipa de AI deve elaborar o seu guião da ação onde contemple: o cronograma do trabalho a realizar pela equipa, com explicitação clara quanto à finalidade do processo; os procedimentos que vão ser aplicados; os responsáveis; a forma de participação dos diferentes membros da CE; as garantias específicas de (confidencialidade, tratamento de dados e seu agregamento para divulgação, etc), a duração; as verbas necessárias; o modo de elaboração do relatório final e a sua forma de divulgação. Neste guião de ação devem estar igualmente claras as metas ou objetivos a atingir para cada prioridade, para que a monitorização e a avaliação sejam possíveis. Deverão ser criados os critérios de sucesso, com os quais seja possível julgar o progresso ou sucesso das medidas tomadas, e sobre os quais se procurarão fornecer as evidências necessárias para julgar o sucesso das medidas implementadas. Deverão igualmente estar evidentes as estratégias a utilizar de modo a conseguir atingir esses objetivos.

Constatamos que existe uma planificação (anexo XVIII) que contempla as atividades a desenvolver, a calendarização e os recursos a utilizar, sendo que esta nunca foi divulgada aos membros da CE, tal e qual nos foi dada a conhecer. A planificação do presente ano letivo foi feita com a colaboração do amigo crítico, no âmbito do projeto PAR.

Segundo Domingos Fernandes, para se poder garantir a qualidade da avaliação, esta deve ser “rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social e deve ser exequível, útil e eticamente irrepreensível” (2008:10). Sendo então a avaliação “um processo técnico ao qual é exigido rigor, validade e fiabilidade” (Alaíz et al. 2003:93), deverá procurar-se com que haja grande rigor no trabalho realizado, para se poder então garantir a sua validade, tentando perceber-se se esta cobre todas as áreas que se pretendem avaliar e assegurar

que os dados contemplam as diferentes perspectivas e que não estejam “enviesados à partida pela selecção de informantes, ou pela perspectiva de quem os interpreta” (Alaíz et al. 2003:94). A triangulação de dados é uma das formas de garantir essa validade. Da amálgama de informação recolhida, é preciso saber fazer uma leitura coerente, da qual possa resultar uma imagem da escola, com uma clara identificação dos seus pontos fortes e fracos. Outro aspeto a considerar na avaliação será o da sua fiabilidade, que estará intimamente ligado à fiabilidade dos instrumentos e na sustentação da informação oriunda de várias fontes.

É nossa convicção que no agrupamento ainda haverá espaço para melhoria ao nível da qualidade da avaliação prestada. Tendo em conta a formação da equipa nesta área, no âmbito do PAR, pensamos estarem reunidas algumas condições para garantir uma avaliação de qualidade e em constante melhoria.

Ao nível da recolha da informação, segundo Alaíz et al. (2003:97), deve atender-se a três aspetos: preparação com os responsáveis pela recolha de dados; pré-testagem dos instrumentos; discrição dos avaliadores.

Relativamente a esta fase do processo de AA, gostaríamos de salientar que no agrupamento poderá haver uma maior diversificação ao nível dos métodos e técnicas de recolha de informação (entrevista por inquérito por entrevista (individual ou em grupo) ou inquérito por questionário; observação participante; análise documental; fotografias; gravações; diários; relatórios; portfolios; etc), suscetível de conduzir a uma triangulação de dados mais abrangentes. Poderia concretizar-se, nomeadamente com o recurso a entrevistas aos diferentes membros da CE, de modo a poder aprofundar-se determinadas questões, que de outro modo não se torna viável. Seria benéfico para todos que as leituras efetuadas se pudessem fundamentar não tanto em dados quantitativos, mas também em análises de conteúdo. Isto permitiria que as conclusões tivessem uma abordagem qualitativa das situações, levando a que se pudesse compreender ainda melhor a dinâmica de todo o agrupamento. Poderia atender-se, inclusivamente à observação direta e registos de conversas informais, que, não raras vezes, retratam algumas situações pouco visíveis no seio da

organização, mas que poderão ter grande influência na sua vida quotidiana. Consideramos igualmente importante que a equipa de AI teste todos os instrumentos, antes de a sua aplicação se tornar generalizada, para se poderem proceder a todos os reajustes que se considerem necessários. Este também foi um dos pontos a melhorar apontados no relatório da IGEC, quando refere que a equipa de AI “denota dificuldades em seleccionar documentos de carácter auto avaliativo produzidos pelos vários elementos da CE e em recolher dados consistentes e passíveis de serem demonstrados” (cf. Relatório da IGEC – avaliação de 09 a 11 de janeiro de 2013).

Relativamente à discricção que é exigida à avaliação, pudemos constatar que a aplicação de questionários às turmas nos últimos dias do final do primeiro período letivo, causou alguma perturbação na escola, contrariando o que se pretende que seja, “fazendo com que ninguém deixe de realizar o seu trabalho habitual por causa da avaliação” (Alaíz et al. 2003:98). Sugerimos que este aspeto seja acautelado em situações futuras.

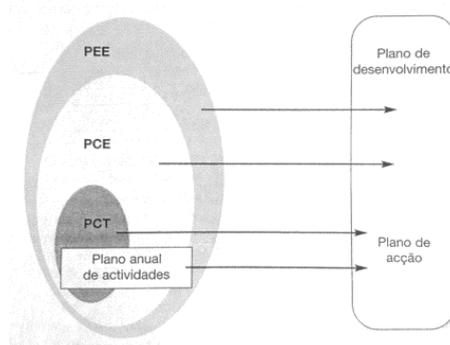
Ao nível do tratamento e análise dos dados, segundo Alaíz et al. (2003:99) apoiando-se em Stevens et al., refere-se esta fase do processo contempla as seguintes etapas: verificar os dados brutos e prepará-los para análise; realizar uma primeira análise; realizar análise adicional tendo em consideração os resultados preliminares e integrar e sintetizar os resultados.

Esta fase necessita de conhecimentos sólidos de estatística, análise de conteúdo e programação de base de dados. Sendo notória a debilidade da equipa de AI nesta área, haverá então que mobilizar mais recursos humanos e/ou ministrar formação a todos os membros da equipa, para que o trabalho possa ser distribuído por todos de forma mais equitativa, libertando mais a coordenadora para outras funções inerentes ao cargo que desempenha.

Na fase da interpretação dos resultados e de recomendações deverão incluir-se as seguintes etapas: referencialização; o ideal da Escola; critérios de sucesso e indicadores e recomendações.

Nesta fase do processo, é imprescindível que os juízos de valor oriundos da interpretação dos dados obtidos pela equipa de AI possam estar relacionados com a realidade da escola, dada a conhecer pela avaliação- o referido, e o ideal de escola, construído a partir da ideia daquilo que se considera ser uma boa escola- o referente, assente nas orientações da tutela, com o que pretende para a política educativa nacional. Deverá igualmente assentar nas orientações internas que consubstanciam a política, as finalidades e as estratégias educativas da escola expressas nos seus documentos orientadores (PE; PCA; PAA; RI), que refletem o modo de pensar e de atuar dos seus atores educativos. Entendemos que sem esta referencialização, o trabalho poderá ficar à mercê de juízos de valor próprios daquele que está a avaliar. Defendemos que, tal como Alaíz et al. (2003:103) “os avaliadores terão, assim, que delimitar um corpo de referentes - ou seja, um conjunto de características ideais da escola – para, depois, poderem afirmar se esta é “o que se esperava dela”, se não, a “que distância está desse ideal”. Deverá haver uma verdadeira articulação entre o trabalho da AI e os documentos estruturantes do Agrupamento, conforme preconizado por Alaíz et al., de acordo com a imagem seguinte:

Imagem 2: Articulação de um processo de Autoavaliação



(Fonte: Alaíz et al 2003:115)

As falhas detetadas nesta fase do processo estão, no presente ano letivo, a sofrer os reajustes que os parceiros externos entenderam ser necessários. No entanto, gostaríamos de aludir a esses referenciais, entendendo que estes deveriam estar claros e bem explícitos no processo de autoavaliação do

agrupamento. Entendemos ainda que estes deveriam ser negociados ou dados a conhecer a um “grupo de focagem”, composto por um conjunto de elementos-chave da CE. Isto garantiria uma maior isenção por parte da equipa em todo o processo, uma vez que é parte muito implicada nele, conhecedora do contexto e das suas regras de jogo, podendo, por vezes, não conseguir manter o distanciamento necessário e fundamental em todo o processo. Indo ao encontro de Alaíz et al., quando refere que a avaliação se consubstancia “na recolha e tratamento de informação que, constituindo o referido, permitem a comparação com um padrão, o referente” (2003:10) e que essa comparação se vai expressar num juízo de valor.

Seguindo Alaíz et al. (2003:106) no que à divulgação da avaliação diz respeito, referimos que

“as conclusões devem ser apresentadas à comunidade educativa (ou a outras audiências interessadas) e debatidas de forma alargada, dando oportunidade à manifestação de outros pontos de vista e à revisão das conclusões, caso o debate venha a acrescentar novos dados que ajudem a aprofundar a interpretação dos resultados”

Relativamente à divulgação de dados, pudemos constatar que ela foi concretizada tanto a nível interno, como externo. No entanto, quanto a nós, carece de uma reformulação quanto ao seu **plano de comunicação**. Seria desejável que houvesse uma divulgação dos resultados mais alargada a toda a comunidade e devidamente calendarizada, abrangendo todas as fases do processo com um debate público alargado, onde todos pudessem ter voz. Entendemos que esse *feedback* a fornecer aos intervenientes mais diretos na autoavaliação deve ser claro quanto aos progressos registados, relativamente aos objetivos que se pretendem atingir e deve informar claramente o que necessita de ser alterado/reformulado, por não estar a surtir os efeitos desejados. Acreditamos que, tal como Alaíz et al. (2003:13) “a qualidade do *feedback* sobre o desempenho da escola, fornecido aos membros da respectiva comunidade educativa, é um dos elementos essenciais da eficácia da autoavaliação”. Partindo deste pressuposto, e tendo nós inferido que os atores ainda não estejam convencidos da utilidade da avaliação no agrupamento, de acordo

com o afirmado na entrevista ED, conforme aludimos anteriormente, haverá que melhorar as estratégias de divulgação e do envolvimento dos vários intervenientes em todo o processo, “sendo esse clima tanto mais favorável quanto melhor informados estiverem os vários actores educativos sobre as finalidades, os destinatários e o interesse da avaliação, bem como qual será o seu papel no desenrolar do processo” (Alaíz et al. 2003:80). Entendemos que só desta forma se estará a contribuir para a tal cultura de autoavaliação que, ao não existir, dificulta o próprio trabalho de recolha e de monitorização de dados.

A divulgação do plano de autoavaliação no agrupamento poderia então ser efetuada através de desdobráveis; reunião geral; plenários; painéis, plataforma moodle, etc., onde os *stakeholders* pudessem ser informados sobre as finalidades e os processos de autoavaliação que vão ser implementados, definindo claramente as formas e os níveis de participação de cada um, garantindo a todos a confidencialidade dos dados recolhidos e deixando claro que os dados irão ser tratados agregadamente, de modo a que os resultados da avaliação sejam apresentados em termos de grandes tendências e não de maneira a expor indivíduos, evitando assim níveis de conflitualidade indesejáveis.

Entendemos que enquanto esta comunicação não for eficaz, a equipa de AI não vai conseguir comprometer eficazmente toda a CE. Importa, contudo, referir que a incompatibilidade entre tempos não tem propiciado o trabalho cooperativo e o excesso de trabalho burocrático que hoje recai sobre o trabalho dos professores, fez certamente “desviá-los de práticas e procedimentos colectivamente comprometidos e, em vez disso, a assumirem processos de mero cumprimento normativo, constituindo, assim uma forte limitação a processos de auto-avaliação” (Leite et al. 2006:37).

Pudemos perceber que o Relatório Final é entregue, aprovado em CP e depois é divulgado nos departamentos. Deveria partir-se deste relatório final, divulgá-lo e negociá-lo junto da Comunidade, de forma a levar à tomada de novas posições no próximo processo que se deseje implementar.

Da análise do Relatório Final de AI, constata-se que são feitas sugestões de melhoria. Refere-se, a título de exemplo, uma sugestão feita à Sala de Estudo: “sugere-se que nestes tempos letivos, ou nos correspondentes na nova organização, o número de professores seja substancialmente superior ao dos restantes” (p. 14). Pudemos testemunhar que, no final do ano letivo transato, o Relatório Final da AI não se encontrava pronto em tempo útil, tendo a diretora apenas dado conta de alguns dados ali existentes, aquando da reunião geral de final de ano letivo, mas sem que dele fosse dado conhecimento, na íntegra, aos docentes.

Sabemos que qualquer processo deverá aferir a sua qualidade, procedendo-se sempre a uma meta-avaliação do próprio processo avaliativo. A este respeito, gostaríamos de dar conta dos padrões de avaliação de programa americano (cit in Alaíz et al. 2003:11), estabelecidos pelo Joint Committee On Standards, na versão editada em 1994, divididos por 4 categorias, espelhados no quadro que se segue:

Tabela 11: Padrões da Avaliação de Programa

Fases da Avaliação	Padrão	Caracterização
-Planeamento -Recolha de Informação -Tratamento da Informação -Comunicação	Utilidade	A avaliação serve as necessidades de informação dos possíveis destinatários.
	Exequibilidade	A avaliação deve ser realística, prudente, diplomática e frugal.
	Legitimidade	A avaliação deve ser conduzida legalmente, eticamente e com a consideração devida pelo bem-estar das pessoas envolvidas, bem como dos que são afectados pelos seus resultados
	Exactidão	A avaliação deve revelar e apresentar informação tecnicamente adequada sobre as características que determinam o valor ou o mérito do programa avaliado.

(Fonte: Alaíz et al. 2003:11)

Categoria 3: Planeamento Estratégico/Modelo

Subcategorias: Princípios implícitos na definição do âmbito da missão da avaliação; modelo de AA; áreas, serviços, projetos e resultados que devem ser objeto de AA; sistematicidade de recolha, tratamento e divulgação da informação.

(O quadro com os indicadores referentes a esta categoria poderá ser consultado no anexo XVII).

Existe “uma equipa diversificada” (FG) que assume uma atitude de procura de conhecimento concretizada nas parcerias implementadas, conforme pude testemunhar. Compara a sua prática com outras, “com partilha de experiências” (EB), numa lógica de *bench learning*, permitindo a reflexão quanto ao que já se faz bem e no procurar inspiração em boas práticas, de maneira a não se cometerem os mesmos erros, apoiando-se, no âmbito do PAR nessa rede de partilha e troca de experiências fundamentais à mudança. Pude constatar que esta postura tem vindo a permitir institucionalizar uma dinâmica cada vez mais estruturada e consistente, não se confinando à instalação de rotinas, mas sim num constante desassossego na demanda de mudanças com rumo a uma melhoria constante e que tem permitido que, lentamente, se venha a inverter a situação e ajudado a implementar melhorias ao nível da concretização de todo o processo, tanto na construção e aplicação de instrumentos, como no tratamento e análise dos dados, a fim de integrar as diferentes perspetivas e interesses dos diferentes *Stakeholders*. O envolvimento destes dois parceiros tem assim contribuído para aumentar a objetividade e a validade da AA e na criação de um clima propício, mais favorável à implementação da AA no agrupamento.

O âmbito e a missão da AA é definido pela equipa “em função do PE” (EA; EB) e parte também do “relatório da IGEC” (EB; FG).

Baseados na análise do PE (anexo VI), um dos documentos orientadores da política educativa do Agrupamento respeitante já ao triénio de 2014/2017, uma vez que no decorrer da investigação, o documento foi reformulado, pudemos verificar que adotou como missão promover a construção de uma escola cidadã e democrática que reconhece “a autonomia pessoal, a dignidade,

os direitos humanos e os valores democráticos” (p.8), tendo como objetivos “estimular uma cultura de agrupamento” (p.7); “salvaguardar o contexto único de cada nível de ensino” (p.7); “assegurar uma consciência coletiva de compromisso com este PE” (p.7), enquanto documento agregador e constituinte do referencial da sua identidade; promover uma “comunicação eficaz” entre os diversos intervenientes no processo educativo, baseada na “construção de consensos” (p.7) e pretende através da rentabilização de “todas as potencialidades” do meio escolar e social envolvente, poder “atenuar as assimetrias” (p.7) que se fazem sentir ao nível das estruturas físicas, como em relação aos “diversos contextos socioeconómicos e culturais (p.7) que integram o agrupamento. O PE tem atualmente duas dimensões prioritárias no âmbito do Plano de Melhoria, que são os “Elevados Padrões Académicos” e a “Aprendizagem Ativa” (p.8), contando com um conjunto de ações que se estruturam em torno de dois eixos principais, baseados em “projetos gerados pelo próprio Agrupamento” e “aqueles que resultam de parcerias com entidades externas” (p.8).

Constatamos que na ata número quatro do CP de 14 de novembro de 2013, ponto dois, foi apresentado e aprovado o respetivo Plano de Melhoria do Agrupamento, conforme registo efetuado

“No que concerne ao ponto dois, foi analisada a proposta de Plano de Melhoria do Agrupamento. Para cada estratégia foi discutida, pormenorizadamente, a metodologia de avaliação. Após sugestões de alteração, o documento foi aprovado e vigorará de 2013 a 2017. Os Elevados padrões Académicos e a Aprendizagem Ativa constituem as dimensões a trabalhar”

O agrupamento não segue nenhum modelo específico de AA, orientando-se pelas linhas do Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola e, atualmente, do PAR, produzindo “um modelo próprio” (EB), numa tentativa de tentar “diluir as duas orientações” (EB) e ter “o próprio caminho” (EB). Aqui é igualmente realçada a “partilha de experiências” (EB) que se faz com outras escolas no âmbito das duas parcerias existentes.

Nas entrevistas, foi consensual que todas as áreas deverão ser objeto de avaliação, desde a “área pedagógica” (EA) à “área administrativa” (EA), mas não

em simultâneo. Nas entrevistas refere-se que, no início do processo de AA no agrupamento, avaliaram-se “os serviços da reprografia, os serviços do refeitório, a liderança, a direção” (FG), no entanto, referiram que faz sentido a escolha de uma área em exclusivo “ano após ano ou de dois em dois anos” (FG). No ano letivo de 2012/2013, dedicaram-se à “Indisciplina” (FG) e ao “Clima Social” (FG), conforme consignado no PE do agrupamento.

Relativamente à sistematicidade da recolha, tratamento e divulgação da informação, referiu-se que “exige continuidade” (EA) e que deve ser realizada no mínimo “uma vez por ano letivo” (EB), podendo ser trimestral, nomeadamente em relação aos resultados académicos. Referiu-se igualmente que o *feedback* do trabalho realizado deverá ser anual, tendo em conta que a área a avaliar também é selecionada anualmente, mas que tudo dependerá do que está a ser monitorizado.

Foi amplamente referido nas entrevistas, e por nós constatado, a existência de uma caixa de sugestões, colocada em cada escola do Agrupamento, e de um apartado na sala de professores, em nome da equipa de AI, onde poderão ser colocadas sugestões ou qualquer pedido de esclarecimento relacionado com a avaliação, para além da existência de um *email* para contacto com a equipa, criado no presente ano letivo, como forma de recolher alguma informação.

Relativamente a esta categoria, podemos inferir que a equipa goza de autonomia quanto ao trabalho que desenvolve, ancorado nas duas parcerias existentes (Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola e, em 2013/2014, com o PAR- Projeto de Avaliação em Rede).

Pelo trabalho já realizado com outros agrupamentos, no âmbito do PAR, a equipa evidencia assim a sua postura de abertura e de partilha, numa perspetiva de *benchmarking*, apesar de determinada ao deixar claro que procura seguir o seu próprio caminho.

Quanto à sistematicidade de recolha, tratamento e divulgação de dados, concluímos que os resultados académicos são apresentados, trimestralmente, nas reuniões dos diferentes órgãos, conforme consta nas respetivas atas dos

departamentos e do CP e que o relatório final da equipa de AI também é aí divulgado, para além de ser apresentado no CP. Posteriormente, a diretora dá conta dele na reunião do CG e refere-o na reunião geral do final de ano letivo.

Pudemos constatar que não existe *feedback* parcelar da informação a todos os *stakeholders* em nenhuma das fases do processo de AA. Aos docentes é devolvida informação quanto aos resultados académicos obtidos e restantes aspetos que estejam a ser monitorizados pela equipa, mas, por exemplo, não tive conhecimento de que tenha sido devolvida informação aos EE ou aos alunos, após a aplicação de inquéritos, tendo estes apenas servido para sustentar o trabalho desenvolvido pela equipa de AI. Tal como refere Alaíz & Gonçalves, num processo de avaliação “são feitas perguntas, remexidos arquivos, incomodadas muitas pessoas” (2003:106), sendo então legítimo que lhes sejam devolvidas respostas/ conclusões, que possam sustentar novo debate que pode ou não originar revisão das conclusões por parte da equipa de AI. Entendendo-se que destes debates possam surgir novos dados ou diferentes pontos de vista que deverão ser tidos em conta pela equipa de AI.

Constatamos que tem havido evolução ao nível do trabalho desenvolvido, tendo inicialmente partido dos referenciais da IGEC, com o apoio da parceria tida com o Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola. No entanto, pudemos constatar que já são visíveis alterações com a parceria implementada no âmbito do PAR, no presente ano letivo, estando claramente numa nova fase de desenvolvimento do trabalho. Nota-se uma maior focalização em relação aos aspetos a avaliar e já pudemos constatar a criação de referenciais relativos aos objetos avaliados, conforme planificação consultada (anexo XIX). No presente ano letivo, alargaram-se também os canais de comunicação com a CE, nomeadamente com a criação de uma conta de correio eletrónico da AI.

Categoria 4: Mecanismos de AA e intervenientes no processo.

Subcategorias: Processos formais e informais existentes no agrupamento para a AA; fontes de informação e instrumentos utilizados; envolvimento da CE; parcerias; fatores internos e externos promotores ou bloqueadores à prática da AA.

(O quadro com os indicadores referentes a esta categoria poderá ser consultado no anexo XVII).

Relativamente aos processos formais e informais existentes no agrupamento, realçou das entrevistas que se utiliza a análise documental, entrevistas e, sobretudo, “o inquérito por questionário, por amostragem” (ED), como principal instrumento de recolha de informação. Para divulgação de informação à CE, sobressai a utilização da “*Newsletter* mensal” (EA; ED; FG).

A equipa de AI “elabora instrumentos, aplica inquéritos, analisa relatórios e atas” (ED), tratando assim toda a informação recolhida. Após esse trabalho, propõe “as dimensões a trabalhar” (ED) em cada ano letivo. Procede-se então à “recolha de informação, tratamento de dados e respetiva reflexão e monitorização de toda a informação recolhida” (EA). Salienta-se que os departamentos “analisam e refletem sobre os documentos delineando/ajustando estratégias” (EA; FG) e que a equipa de AI, baseada nessas reflexões, elabora o Plano de Melhoria que posteriormente apresenta no CP, para aprovação. Esta equipa dá conta do seu trabalho “periodicamente no CP”(FG) com alguma regularidade, conforme pudemos comprovar com a leitura das atas das reuniões do CP.

Um dos entrevistados referiu que está a ser criada “uma base documental em formato digital” (ED) e que já existe uma monitorização sistemática ao nível dos resultados escolares e “monitorização do comportamento” (ED). Recolhem-se igualmente dados sobre “a indisciplina, o abandono e a frequência aos apoios que são disponibilizados aos alunos” (ED). Para além disto, também se monitorizam “o apoio individualizado, a sala de estudo, o Plano de Ação Tutorial, Parentalidade, biblioteca, clubes,...” (ED). Pela consulta do Relatório Final de AI, pudemos constatar que também se atualiza o ponto relativo aos alunos repetentes, no final do ano, refletem-se os resultados externos, avaliam-se as assessorias, o projeto “Mais sucesso”, as oficinas de escrita de português, as oficinas de exames, o projeto Litteratus e o projeto “4º Ano a Crescer”. Isto foi por nós testemunhado na reunião número oito do CG, de 24 de julho de 2014, onde foi aprovado o relatório Final de Atividades.

Relativamente às fontes de informação e instrumentos utilizados, será de referir que estes já são diversificados. Recolhe-se informação em diferentes suportes, desde atas, pautas, registos de frequência da sala de estudo, relatórios da tutoria, do projeto da Parentalidade, das assessorias, biblioteca, clubes, grelhas de observação de comportamento, através de inquéritos e entrevistas à direção, dados recolhidos na caixa de sugestões que se encontra em cada uma das escolas do agrupamento e informações recolhidas no apartado da AI e via correio eletrónico.

Em relação ao envolvimento da CE, foi referido o contacto que esta tem com “a publicação periódica da *Newsletter*” (EA; ED; FG), em reunião do CP, reuniões de departamento, através de informação disponibilizada no CG que abrange todos os elementos da CE e na própria equipa que também integra elementos da CE. Também foi referida a existência de “uma caixa de sugestões” em todas as escolas do agrupamento e de um *email* da equipa de AI, como forma de comunicar com a CE. Como parte integrante de um dos departamentos e como presidente do Conselho Geral do Agrupamento, pudemos atestar a veracidade das afirmações proferidas relativamente às formas encontradas para envolver a CE. Contudo, um dos inquiridos referiu que em termos dos professores e dos alunos “está bastante envolvida” (EC), mas relativamente aos EE, ainda não está “como seria desejável” (EC).

Relativamente às Atas do Pré-Escolar, apareceu-nos uma referência na ata número três de 30 de outubro de 2013, ponto um, em que se mencionava que tinha sido “efetuada uma análise do Plano de Melhoria do Agrupamento, o qual servirá de base para a elaboração do PE”.

Em relação às Atas dos diferentes departamentos do 2º e 3º ciclos, haverá a registar de forma sucinta que, em setembro de 2013, apenas dois departamentos registaram, em ata, a divulgação dos membros que integram a equipa de AI e que, em reunião efetuada em outubro, pelos cinco departamentos, em quatro deles foi registado que se efetuou uma análise e posterior aprovação do respetivo Plano de Melhoria. Relativamente a informações sobre o trabalho desenvolvido pela equipa de AI ou informações com ela relacionadas, foram

efetuados apenas sete registos ao longo do ano letivo, abrangendo todos os departamentos, exceto um que não apresenta dados quanto a este assunto. Como os registos não acrescentam informação relevante face à apresentada relativamente às atas do CP, optou-se, deliberadamente, por não transcrever nenhum deles. Constatou-se ainda que é feita uma análise dos resultados obtidos pelos alunos em todos os períodos, transversal a todos os departamentos.

Tivemos igualmente acesso às atas das reuniões dos Coordenadores dos Diretores de Turma, não tendo encontrado referências relevantes para este processo.

Ao nível das parcerias existentes, foi referido o Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola e, no presente ano letivo, deu-se início a uma nova parceria com o Projeto de Avaliação em Rede - PAR. A este respeito, realça-se ainda que as reuniões com o Observatório são mensais com a duração de “hora e meia a duas horas” (EB).

Em relação aos fatores internos e externos promotores ou bloqueadores à prática de AA, é desde logo referido como fator constrangedor o reduzido número de horas atribuído aos membros da equipa, tendo esta opinião sido transversal à maioria dos inquiridos. Referiu-se que a equipa “não tinha horas para reunir semanalmente” (EB) com todos os elementos, por não haver “horários compatíveis” (ED; FG) e que isso foi sentido como um constrangimento “ao trabalho realizado” (EB) e que o “número de horas a atribuir deveria ser repensado” (ED; FG). A colega do pré-escolar referiu não ter horas atribuídas para poder reunir, uma vez que tem turma atribuída, o que a tem impedido de estar presente nas reuniões com o Observatório e em algumas reuniões da própria equipa. O parceiro do Observatório referiu também essa dificuldade, tendo de criar horários alternados, para conseguir reunir com todos os elementos da equipa. Das entrevistas, realçam ainda as lacunas existentes no âmbito das competências tecnológicas, centrando-se muito esse trabalho na coordenadora, tendo esta referido que “necessita de alguém com conhecimentos informáticos mais aprofundados, mais específicos” (EB), apesar de todos os elementos terem

formação no âmbito das Novas Tecnologias, conforme foi mencionado pela diretora. No Focus Group foi referido por um dos elementos que, ao nível das TIC, todos têm “algum desembaraço”, embora considere não serem “ nenhuns peritos” (FG), mencionando a coordenadora como “muito hábil nestas ferramentas” (FG). Apesar de, no geral, a falta de sala específica atribuída à equipa de AI não ter sido considerada um constrangimento pelos inquiridos, tal como já aludimos anteriormente, gostaríamos, no entanto de realçar novamente o facto de a coordenadora ter referido que “a confidencialidade que envolve este tipo de trabalho” os “faz necessitar de um espaço” próprio.

Outro constrangimento, assinalado numa das entrevistas, prende-se com o facto de o agrupamento não ter “grande capacidade para recolher dados *online*” (EC), fazendo com que grande parte dos inquéritos ainda tenham de circular em papel, o que consome um elevado número de horas de trabalho por parte dos elementos da equipa de AI.

Numa das entrevistas é referido que, por vezes, os documentos vão a departamento e “não há sugestões para melhorar os aspetos mais frágeis do agrupamento” (EB) e que, às vezes, se nota “não haver empenho ou motivação” (EB) por parte dos docentes, sendo referido que estes poderão entender este trabalho como “mais uma sobrecarga” (FG) em relação ao trabalho burocrático que já acumulam. Foi igualmente referido que isto poderá justificar “alguma ligeireza e imprecisão nas respostas dadas nos inquéritos e entrevistas” (ED) e “alguma falta de cooperação entre os docentes” (ED). Aponta-se o elevado número de horas que os docentes atualmente acumulam para além da componente pedagógica, que poderá levar a que “as pessoas queiram cada vez menos envolver-se em projetos” (EC; ED). Refere-se ainda o facto de ter sido “uma imposição aos professores” (ED), o que poderá constituir um constrangimento e levar a que seja mais difícil a implementação de novas abordagens sob a desculpa do “sempre fiz assim” (ED). É igualmente salientado, como configurando um constrangimento, o facto de não ter havido “uma consciencialização de toda a CE” (ED) para a importância da AI. Foi ainda mencionada a “ausência de uma cultura de autoavaliação” (ED) como um dos

fatores que possa dificultar esse trabalho de recolha de elementos e a monitorização dos resultados. Um inquirido refere que as equipas de AI foram quase todas criadas de cima para baixo, quando, na sua opinião, seria desejável o contrário, e que “isso fez com que de facto se criasse essa atitude de pouco envolvimento” (EC) por parte dos professores. Esse mesmo elemento aponta também a questão da comunicação como sendo “pouco trabalhada dentro dos agrupamentos” (EC) como um dos fatores para que todos os elementos se envolvam pouco nestas questões, porque “não estão motivados” (EC). Outro fator apontado por um dos entrevistados prende-se com o facto de “os intervenientes não estarem verdadeiramente convencidos da sua utilidade” (ED), o que os poderá levar a estarem “pouco empenhados na sua concretização” (ED), constituindo este um dos fatores que mais poderá dificultar o processo, segundo o inquirido. Refere-se ainda que, quando se conseguir chegar às direções e coordenadores, poderão ver-se “outros resultados” (EC). Outro entrevistado entende haver necessidade de uma “maior abertura à CE” (ED), por ser fundamental o envolvimento dos professores e EE, pois sem a “adesão de ambas as partes pouco ou nada será possível” (ED). Entende ainda que a comunicação poderia melhorar se houvesse representação de todos os departamentos na equipa de AI. Outro constrangimento poderá prender-se com o facto de elementos da equipa de AI “integrarem equipas de estruturas pedagógicas intermédias” (ED).

Outro constrangimento prende-se com a dificuldade assinalada por um dos entrevistados ao referir que as escolas “querem beber” (EC) de todos os parceiros externos no auxílio à implementação da AA, acabando “por recolher tanta informação que não sabem o que hão-de fazer com ela” (EC).

Como aspetos facilitadores ao processo de AA, foram desde logo realçados a Direção, o CP e o CG, como sendo “órgãos facilitadores de todo o processo” (EB). Os documentos estruturantes do agrupamento, como o RI, o Plano de Melhoria, os relatórios de avaliação externa da IGEC e a própria lei em vigor, foram igualmente apontados como facilitadores de todo o processo. Refere-se que o facto de “o processo de AA ser desenvolvido por elementos da

CE veio possibilitar a implementação de estratégias mais adequadas e realistas às necessidades do agrupamento” (ED). Contudo, foi referido haver necessidade de “uma consciencialização de toda a CE para a importância da AA” (ED), mencionando-se igualmente que, “se toda a CE partilhar a ideia de que, mesmo com autonomia, tem de ser feita uma AA sistemática” (ED) esse sim, será “o principal elemento facilitador desse processo” (ED).

Outro fator apontado como positivo prende-se com a estabilidade do corpo docente e as baixas taxas de absentismo experienciadas no agrupamento, apesar de também ter sido referido poder, em alguns casos, gerar efeito contrário se originar “um *laissez-faire*” (EC). Contudo, o inquirido acrescenta não se notar “rotina instalada” (EC) ao nível deste agrupamento, acrescentando que existe “muito conhecimento de causa, da escola, do agrupamento” (EC). Refere-se ainda que os professores têm tido “um papel decisivo no desenvolvimento dos esforços de melhoria” (ED).

A avaliação externa é aqui mencionada como um fator facilitador do processo de AA, por permitir “uma observação neutra” (ED), baseando-se “em dados recolhidos” (ED).

Na inexistência de atas relativamente às reuniões efetuadas pela equipa de AI, não nos foi possível ter acesso a informação mais detalhada sobre as fases do seu trabalho e a respetiva calendarização.

Na inexistência de um dossiê em suporte de papel, foi por nós solicitada a consulta do mesmo em suporte digital, tendo-nos sido transmitido que este também não estava atualizado devido a falhas técnicas ao nível da informática, tendo-se perdido alguma informação. No entanto, tivemos autorização para consultar uma pasta, em suporte digital, colocada num dos computadores da sala de trabalho da equipa de AI, onde encontramos alguns documentos que se prendiam com dados estatísticos e/ou dados recolhidos ao longo do ano. Pudemos constatar que a principal técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário, por amostragem, para além da informação recolhida nas atas e através dos coordenadores dos diferentes departamentos, informação

recolhida junto dos membros da direção e em conversas informais dos elementos da equipa com os restantes elementos da CE.

Relativamente a esta categoria, haverá a registar que já existem no agrupamento processos sistemáticos de recolha e de tratamento de dados, nomeadamente no que concerne aos resultados académicos, monitorização do comportamento, avaliação das assessorias e do Plano de Ação Tutorial, bem como dados relativos aos apoios ministrados aos alunos.

Decorrente das entrevistas, pensamos haver consciência no agrupamento de que a articulação com os diferentes órgãos, sobretudo os de gestão intermédia, ainda carece de melhorias, fazendo com que o papel dos coordenadores seja mais proactivo e que consigam envolver mais os docentes no trabalho colaborativo, de forma a poder resultar numa mais-valia para o próprio trabalho individual. Nas entrevistas, é referido por um dos parceiros o facto de a comunicação ser ainda pouco trabalhada dentro dos agrupamentos, e que poderá estar na base da pouca motivação e um consequente fraco envolvimento por parte dos *stakeholders*. Ficou igualmente claro para nós que também há consciência de que esse pouco envolvimento poderá advir do facto de os *Stakeholders* não estarem convencidos da utilidade da AA e de esta ter sido direccionada numa lógica de *top/down*, sem que tivesse havido grande preocupação em consciencializar toda a CE para a importância da AA, da sua utilidade e processos que terá de seguir. É então crucial que haja um maior investimento na criação de uma cultura de avaliação por parte da direção e dos coordenadores, uma vez que são eles que mais diretamente lidam com o pessoal docente e não docente. É fundamental criar espaços de discussão coletivos, para que as tomadas de decisão possam ser assumidas por todos e para que todos se possam sentir mais implicados em todo o processo, não bastando para isso as reuniões de grupos disciplinares ou de departamento. A informação recolhida e as conclusões a que se chega deverão ser devolvidas a cada um dos grupos implicados em tempo útil e, juntamente com cada um desses grupos, chegar a consensos sobre as melhores soluções para resolver os problemas que possam vir a ser incorporadas nos Planos de Melhoria. Para além disso, deverão

ser criados espaços públicos de discussão que possam produzir conhecimento comum que resulte em soluções mais abrangentes e consensuais, onde todos se possam sentir úteis e implicados.

Por testemunhos ouvidos, no convívio dentro da escola, somos levados a concluir que muito do trabalho ainda é sentido como sendo o daquela equipa de AI e não de todos/as, onde todos deviam estar implicados e ser corresponsáveis; ou seja, ainda não está completamente instalada uma verdadeira cultura de autoavaliação no agrupamento.

Podemos igualmente ser levados a concluir que a avaliação externa é aqui percecionada como impulsionadora do trabalho da equipa de AI, numa perspetiva de complementaridade, por se tratar de uma observação considerada como neutra, distanciada, com base em dados concretos e não tão comprometida como dos que, para além de avaliadores, são também parte integrante do quotidiano da escola.

Em jeito de conclusão, poderemos inferir que os entrevistados têm a noção dos aspetos que têm sido menos conseguidos em todo o processo e que haverá apenas que acautelar as melhores condições de trabalho a todos os elementos da equipa, não apenas no que toca ao espaço físico, de forma a permitir a confidencialidade dos dados, inerente a todo o processo, mas também ao nível de formação no âmbito das TIC, para além do repensar o número de horas atribuído ao trabalho colaborativo, com espaços comuns nos horários, de forma a permitir reuniões de todos os elementos da equipa. Para além destes aspetos, pensamos que o plano de comunicação à CE deve ser repensado, de forma a envolver os elementos em todas as fases do processo.

Categoria 5: Papel dos órgãos de gestão e das estruturas de orientação educativa no processo de autoavaliação.

Subcategorias: Funções dos diferentes órgãos de administração e gestão na AA; funções das estruturas de orientação educativa na AA do agrupamento; articulação entre órgãos; mecanismos de avaliação e

implementação de planos de melhoria; responsabilidade pela elaboração dos relatórios finais de avaliação.

(O quadro com os indicadores referentes a esta categoria poderá ser consultado no anexo XVII).

Relativamente a esta categoria, no que à função dos órgãos de administração e gestão da AA diz respeito, destaca-se que a articulação entre a área pedagógica e administrativa é assegurada pela Direção e que o CG “faz o acompanhamento através da análise dos relatórios apresentados pela Diretora” (EA;EB). O CP é assinalado como o órgão que “põe em prática o processo de AA” (EA), que “analisa o ponto da situação apresentado” (EA;EB) regularmente pela coordenadora, deliberando e decidindo/votando ou não o Plano de Melhoria da Escola apresentado. A coordenadora da equipa de AI também tem assento no CP.

Pela leitura das atas do CP, pudemos comprovar que o trabalho desenvolvido pela equipa é efetivamente apresentado periodicamente no CP. Na ata número quatro, de 14 de novembro de 2013, ponto dois, menciona-se que foi apresentado e aprovado o respetivo Plano de Melhoria do Agrupamento, referindo-se que foi “analisada a proposta de Plano de Melhoria do Agrupamento. Para cada estratégia foi discutida, pormenorizadamente, a metodologia de avaliação” e que “após sugestões de alteração, o documento foi aprovado e vigorará de 2013 a 2017”.

Na ata número seis do CP, de 23 de janeiro de 2014, ponto um, foram analisados os resultados obtidos pelos alunos no primeiro período e, no ponto quatro, foi dada informação acerca da formação que irá ser facultada pelo Projeto de Avaliação em Rede (PAR) a quatro docentes que integram a equipa de AI.

Na ata número sete do CP, de 06 de fevereiro de 2014, ponto três, a refere-se que a coordenadora da equipa de AI fez o balanço do trabalho realizado até ao momento.

Na ata número oito do CP, de 27 de março de 2014, ponto cinco, a coordenadora da equipa de AI voltou a prestar contas do trabalho realizado pela equipa e apresentou o projeto da AI, elaborado no âmbito da metodologia PAR.

Na ata número nove do CP, de 16 de maio de 2014, ponto um, foram analisados os resultados obtidos pelos alunos no 2º período, bem como as reflexões apresentadas pelos respetivos coordenadores de departamento. Nesta ata foi ainda aprovado o projeto de AA do agrupamento, elaborado já de acordo com a metodologia do projeto PAR.

Na ata número treze do CP, de 17 de julho de 2014, ponto um, foi feito um balanço dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna e externa relativa aos três ciclos de escolaridade e, no ponto dois, foi igualmente refletido o trabalho realizado pela equipa de AI, onde foi apresentado o relatório final do trabalho realizado, como consta em ata

“Deste relatório consta a monitorização dos resultados de frequência e respetiva comparação com os resultados das provas finais; a evolução dos alunos perturbadores, dos alunos repetentes e dos alunos que frequentaram o Apoio ao Estudo, o Apoio Individualizado, Sala de Estudo e o Plano de Ação Tutorial; a ação desenvolvida pela equipa da Parentalidade; a evolução da taxa de sucesso por ano e por ciclo, bem como a qualidade de sucesso dos alunos. Foram também analisadas as atividades realizadas por esta equipa ao longo do ano.”

Relativamente à articulação entre os diferentes órgãos de orientação educativa na AA do agrupamento, é referido que “os departamentos curriculares articulam com a equipa de AI” (EA), recebendo no “CP a informação sobre as linhas orientadoras do trabalho a realizar” (ED), analisam “os dados apresentados pela equipa de AI, partilham “as informações com os colegas de departamento via *email*” (ED), no “preenchimento de grelhas de registo e outros documentos” (ED) e transmitem, nas reuniões de departamento, as reflexões da equipa de AI. Nessas reuniões, “os professores têm oportunidade de dar sugestões de alterações” (EB), analisar “os resultados escolares” (ED) obtidos ao nível de cada departamento, sendo esta a forma encontrada pelos coordenadores para tentar “envolver os outros docentes do departamento na implementação do Plano de Melhoria” (ED). No final, a equipa de AI recolhe dos

coordenadores as estratégias para incluir no Plano de Melhoria e volta a reunir a sua equipa para tomar decisões finais. Um dos inquiridos refere que os coordenadores “são uma peça fundamental, mas ainda é um caminho que terá de se caminhar e que tem de se percorrer” (EC), para que “os coordenadores tenham um papel mais ativo, tenham um conhecimento mais de causa e se sintam mais envolvidos em todos estes processos” (EC), apesar de o mesmo referir que, a este nível, o agrupamento já ser um “exemplo bastante positivo” (EC).

No que aos mecanismos de avaliação e implementação de planos de melhoria diz respeito, salienta-se que se parte do relatório de avaliação externa da IGEC e que “cada problema é analisado pontualmente e as soluções decorrem da problemática detetada” (EA). A equipa de AI apresenta a versão final do Plano de Melhoria ao CP.

Das entrevistas sobressaiu que a equipa de AI é que tem a responsabilidade pela elaboração dos relatórios finais de avaliação e do Plano de Melhoria.

Podemos concluir que há uma consciência generalizada de que esta articulação, sobretudo com os órgãos de gestão intermédia, ainda não está a ser conseguida, conforme seria expectável. Confrontando as respostas obtidas nas entrevistas com a análise das atas dos diferentes departamentos, concluímos que, nessas reuniões, ainda não há uma reflexão conjunta em relação a todas as questões da avaliação, ficando-se, na maioria dos casos, pela análise dos resultados e indicação de estratégias para colmatar o insucesso escolar, conforme por nós também testemunhado em reuniões do departamento que integramos como docente do agrupamento.

Ficou para nós claro que cabe à equipa a responsabilidade pela elaboração do Plano de Melhoria, bem como dos relatórios que são enviados à equipa inspetiva, aquando da avaliação externa.

A este respeito, gostaríamos de realçar a boa articulação com a avaliação externa tida até ao presente, entendendo-a como complementaridade de um

processo, com o objetivo único de melhoria contínua da escola enquanto instituição. O conhecimento dos pontos fortes e fracos do agrupamento que têm sido apontados pela avaliação externa potenciam sinergias para ultrapassar dificuldades e consolidar processos autoavaliativos, contribuindo para o aprofundamento da sua própria autonomia e assim poder contribuir para o tal “selo de garantia de qualidade” do serviço prestado, preconizado por Alaíz et al. (2003:17).

Sentimos necessidade de expressar claramente que, apesar da falta de formação específica na área da avaliação, apoiado pelo parceiro do Observatório, o agrupamento implementou o seu processo de AA e conseguiu: aplicar os elementos considerados fundamentais num qualquer processo avaliativo e que se prendem com o início do processo, sobretudo com a escolha da equipa de avaliação interna; a elaboração de um plano (ainda que insipiente, especialmente no início do processo); garantir alguma qualidade (condicionada pela falta de conhecimentos na área e de condicionantes ao nível das condições de trabalho); recolher informação (mais direcionada para inquéritos, o que, em parte, poderá ter dificultado uma visão mais holística quanto ao funcionamento do agrupamento); assegurar o tratamento e análise de dados, bem como a sua interpretação; garantir a elaboração de um relatório final; proceder à sua divulgação (essencialmente feita a nível interno através dos órgãos do Agrupamento) e a aplicação do processo propriamente dita, enquanto melhoria de escola, sendo já visíveis melhorias ao nível do funcionamento do agrupamento, nomeadamente com a implementação de diferentes tipos de apoio aos alunos e projetos que possam conduzir ao sucesso (implementação de assessorias a português e matemática, projeto “7+ Sucesso” e “4º ano a Crescer”, oficinas de escrita e de exames a português para os 6º e 9º anos, implementação do projeto “Litteratus”, projeto Concelhio para a Educação Parental, Plano de Ação Tutorial,...).

Conscientes de que este trabalho da AI, que deve ser cíclico e sistemático, pode causar grande desgaste, que consome grande tempo e que origina alguma conflitualidade, correndo o risco de se tornar numa mera formalidade, uma rotina

ineficaz, se não tiver consequências na própria escola, há que motivar, dando todas as condições necessárias a esta equipa e acarinhá-la, para que seja o tal “motor”, capaz de fazer mover toda a engrenagem, pois só assim poderá constituir uma mais-valia para a escola.

É nossa convicção que a avaliação pode propiciar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança, pelo que os profissionais de ensino poderão encontrar nela uma excelente forma de aperfeiçoamento.

Categoria 6: Divulgação dos resultados à CE.

Subcategorias: Datas de divulgação dos dados à CE; formas/canais de divulgação/ comunicação dos dados à CE; relevância do relatório final da equipa de AI.

(O quadro com os indicadores referentes a esta categoria poderá ser consultado no anexo XVII).

Relativamente a esta categoria, sobressaiu que a divulgação dos resultados é realizada trimestralmente, pois caso contrário, não haveria “tempo para organizar documentos” (EB) e que o relatório final é divulgado à CE “no final do ano, em reunião geral” (FG; EB).

Relativamente aos canais que servem de suporte à divulgação de informação, são referidos a “ publicação periódica da Newsletter” (EA;EB;FG), também “disponibilizada na página da escola” (EA;EB;FG), no jornal e “afixada em todas as escolas do agrupamento” (FG), no jornal, no respetivo “placard informativo” (EB) disponibilizado para o efeito. Foi igualmente mencionado que existe informação sobre a AI disponível na página da escola, assim como o plano de melhoria referido como sendo aí publicado e transmitido no CP, no CG e respetivos departamentos e que por nós foi comprovado.

O Relatório Final de AI é divulgado pela Diretora na reunião geral de final de ano letivo (FG; EA). No entanto, pudemos testemunhar que, no final do ano letivo transato, este não se encontrava pronto em tempo útil, tendo a diretora dado conta de alguns dados nele existentes, aquando da reunião geral de final de ano letivo, mas sem que dele fosse dado conhecimento, na íntegra, aos docentes.

Tendo nós estado presentes nessa reunião Geral do final do ano letivo 2013/2014 conduzida pela diretora do Agrupamento, pudemos constatar o balanço que foi feito das atividades realizadas ao longo do ano letivo, através de um discurso muito conciso sobre as mesmas, tendo apenas realçado uma ou outra que se afigurou de maior importância. Relativamente à equipa da AI, aludiu a sua integração no projeto PAR e fez referência à formação. Fez igualmente referência à parceria com a Universidade Lusíada no âmbito do Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola. Divulgou a *Newsletter*, como forma de dar a conhecer parte do trabalho realizado pela equipa de AI, bem como a criação de uma conta de correio eletrónico, para onde podem ser enviadas sugestões ou pedidos de esclarecimento e referiu as atuais dimensões que estão a ser trabalhadas pela equipa da AI: Elevados Padrões Académicos e Aprendizagem Ativa.

A Diretora teceu um elogio público ao trabalho desenvolvido pela equipa de AI e informou os presentes que o Agrupamento obteve “Muito Bom” na avaliação externa ao nível dos três parâmetros avaliados.

Na Reunião Geral de início de ano letivo 2014-2015, a 05 de setembro de 2014, reunião conduzida pela Subdiretora, uma vez que o Agrupamento se encontrava em processo concursal, foi apresentado um *Powerpoint*, incidindo sobre alguns aspetos inerentes ao funcionamento do Agrupamento e foram divulgados os nomes dos elementos que iriam integrar a equipa de AI nesse ano letivo.

Na página eletrónica da escola, num espaço reservado à AI, encontra-se publicado um pequeno texto onde é dado a conhecer o trabalho da equipa à CE, a saber:

“No Agrupamento existe uma equipa de trabalho de carácter permanente para abordar e resolver as questões relacionadas com a Avaliação. O objectivo central desta equipa é o de promover um processo de auto-avaliação equilibrado, de base alargada e permanente, que permita melhorar as competências académicas e sociais dos nossos alunos. Pretende este grupo que os mecanismos de avaliação interna no agrupamento passem a fazer parte integrante do seu funcionamento, contribuindo para o aumento da eficácia das práticas pedagógicas em todas as escolas do agrupamento.

Para atingir este objectivo foi estruturado um conjunto de acções repartidas por diferentes domínios: resultados da aprendizagem (resultados escolares dos

alunos/período, resultados finais, testes intermédios, provas de aferição, exames nacionais, rankings nacionais); recursos (sala de aula, recursos tecnológicos, reprografia, Biblioteca, etc.); processos (ao nível da escola e ao nível da sala de aula); contexto (análise de indicadores da situação económica e social do concelho que permitam criar mecanismos de resposta atempada a situações de rotura (desemprego, marginalidade, etc.). “

Verificamos que a publicação das *Newsletters* não está atualizada na página eletrónica da escola, estando apenas aí publicadas até ao nº 32 (dezembro de 2013) - A última consulta por nós efetuada reporta-se ao dia 25 de abril de 2015 às 16h:19. No entanto, pudemos comprovar que foram afixadas 5 *Newsletters* na sala de trabalho dos professores, ao longo do ano letivo, e que chegaram aos professores, via correio eletrónico, através do respetivo coordenador de departamento. As *Newsletters* também foram divulgadas no Jornal do Agrupamento, publicado uma vez por período, em suporte de papel e digital (na página eletrónica do Agrupamento). Informa-se que a *Newsletter* tem a dimensão de uma página A4. Ainda que resumidamente, iremos dar conta do seu conteúdo.

Na Newsletter nº 31 de outubro de 2013 presta-se informação sobre o calendário das reuniões Intercalares e sobre a reformulação do RI do Agrupamento e do Projeto Curricular do Agrupamento que está em curso. Informa-se ainda sobre a reformulação do Plano de Melhoria que foi apresentado e discutido em todos os Departamentos. Divulga-se a periodicidade mensal das reuniões com o parceiro do Observatório e dão-se a conhecer as duas dimensões que irão ser trabalhadas, a saber:

“Elevados Padrões Académicos: *elevar as expectativas dos alunos, professores e encarregados de educação: melhorar os resultados académicos e sociais; é necessário monitorizar os resultados e melhorá-los, nomeadamente, os resultados externos a Português nos 6º e 9º anos;*

Aprendizagem Ativa: *pressupõe processos de ensino centrados no envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem. A diferenciação pedagógica implica a consideração das preferências e expectativas dos alunos no planeamento e implementação de estratégias. Pretende-se estimular o envolvimento do aluno nas aprendizagens e o enriquecimento da sua autonomia.”*

Na Newsletter nº 32 de nov/dez 2013 foram dadas informações sobre a cerimónia de entrega dos Prémios de Quadro de Valor e Excelência e do número de alunos que integrou; divulgadas as datas das reuniões de final de período e do Jantar de Natal. Foi igualmente divulgado que a proposta do PE se encontra em discussão nos Departamentos, apelando a que “os professores participem ativamente na elaboração deste documento estruturante”. Refere ainda que o Plano de Melhoria foi apresentado e aprovado na reunião ordinária do Conselho Pedagógico do dia 14 de novembro. Refere que “foi reformulada a grelha de **análise comportamental**: foram atribuídos pesos percentuais aos diferentes itens que definem um comportamento perturbador” e que a equipa de AI participou num Seminário organizado pela Universidade.

Na Newsletter nº 33 de jan/fev 2014 foram dadas informações sobre as reuniões intercalares e que a equipa de AI está a frequentar a oficina de formação “Projeto de Formação em Rede” - **PAR**, aplicado pela Universidade do Minho. Informou-se que foi recolhida a informação constante da grelha de análise comportamental; foram apresentados os resultados da avaliação do 1º período; foram criados instrumentos de recolha de informação relativamente à frequência da Sala de Estudo, do Apoio ao Estudo e das Aulas de Apoio Educativo; foi elaborada a proposta de Projeto Educativo e discutida nas diferentes estruturas educativas; foi criada a caixa de correio eletrónico X, tendo-se feito menção que se destina “a facilitar a participação de professores, assistentes operacionais / técnicos e encarregados de educação, devendo utilizá-la para fazer chegar as suas sugestões à equipa de Avaliação Interna.”

Na Newsletter nº 34 de mar/abr 2014 foram divulgadas informações quanto às datas das reuniões de avaliação do 2º período e da publicação do calendário de exames para 2014. Foi informado que o sítio do Agrupamento tem novo endereço eletrónico; a equipa de AI foi alargada, tendo em conta a metodologia do “Projeto de Formação em Rede” - **PAR**, aplicado pela Universidade do Minho; está a ser recolhida a informação relativa à frequência da Sala de Estudo; a Biblioteca está a participar no referencial a nível nacional “Aprender

com a Biblioteca Escolar”, promovido pela Rede das Bibliotecas Escolares. Deram-se informações quanto a legislação de interesse para a CE.

Na Newsletter nº 35 de abr/maio 2014 foi informado que a equipa está a construir referenciais tendo em conta a metodologia do “Projeto de Formação em Rede” - **PAR**, aplicado pela Universidade do Minho; foram compilados os resultados da avaliação do 2º período, para posterior análise pelos departamentos curriculares; foi recolhida a informação relativa ao referencial do comportamento do 2º período; foi divulgada a publicação de legislação de interesse para a CE. Informou-se ainda que se encontra afixado no placard, da sala de trabalho dos professores, o endereço eletrónico da AI desde fevereiro de 2014, para onde poderão ser encaminhados esclarecimentos ou ser enviadas sugestões e que se encontra disponível um apartado na sala dos professores, para contacto com a equipa de AI, onde poderão ser colocados documentos e /ou outros papéis, bem como se encontra colocada uma caixa de sugestões na biblioteca da escola sede e uma em cada escola do agrupamento, onde poderão ser colocadas sugestões por parte de toda a CE. Informa-se que

“os documentos oriundos da equipa de AI ou da Direção relacionados com a AA do Agrupamento são enviados antecipadamente para os professores, via email, para que tenham tempo para os ler antes da reunião e poderem inteirar-se melhor sobre os assuntos a tratar nas reuniões”.

Relativamente à relevância do relatório final oriundo da equipa de AI, é referido por um dos inquiridos nas entrevistas que serve “para suportar a decisão da Direção” (EB), que se socorre dos factos lá existentes, previamente comprovados e que serve de base para a elaboração do Plano de Melhoria a implementar no agrupamento.

Pudemos constatar que o relatório final emanado da equipa de AI tem servido de base ao relatório final de atividades apresentado pela diretora no CP, no CG e divulgado em reunião geral de final de ano letivo, conforme já aludimos anteriormente.

Relativamente a esta categoria, podemos concluir que os canais de comunicação da informação já são diversificados, mas que o plano de

comunicação deverá ser repensado, de forma a implicar os diferentes elementos da CE em todo o processo, logo desde o início. Quanto à relevância do relatório final da equipa de AI, este tem sido útil, sobretudo para “suportar a decisão da Direção” (EB). Entendemos que poderia ser relevante para todos os elementos da CE se fosse conhecido, em tempo útil, de forma a poder ser refletido/discutido por todos, pois só assim é que todos se sentirão implicados neste processo.

Categoria 7: Impacto do processo de AA.

Subcategorias: Efeitos produzidos no agrupamento com a implementação da AA; reconhecimento do trabalho pela CE; expectativas face à melhoria.

(O quadro com os indicadores referentes a esta categoria poderá ser consultado no anexo XVII).

Relativamente a esta categoria, no que aos efeitos produzidos diz respeito, refere-se que “a Diretora elabora o relatório baseado no relatório da AI” (EB), mencionando-se ainda que este também serve como “suporte à tomada de decisão” (EB) por parte da direção e para a definição “das dimensões a trabalhar no PE” (ED), uma vez que tem contribuído “para o conhecimento dos principais problemas detetados no seio da CE deste agrupamento” (ED). Foi referido que a AA tem sido “um processo rigoroso e transparente, que tem contribuído para a melhoria das práticas educativas” (EA) e “melhoria dos serviços prestados” (EC;ED). Refere-se igualmente que tem contribuído para “uma melhor articulação entre os vários estabelecimentos de ensino que constituem o agrupamento” (ED) e para uma melhor “racionalização de recursos” (ED). Salienta-se também que “gera expectativas sobre um maior sucesso das aprendizagens e do indicador da avaliação, na medida em que permite analisar factos, detetar falhas e otimizar recursos” (ED). Refere-se que “os resultados dos alunos têm, regra geral, vindo a melhorar” (ED) e que tem gerado “maior consciência do que ainda haverá a ser feito” (ED). É igualmente salientado que é “um mecanismo importante na melhoria da identidade do agrupamento” (ED),

e que na escola “já há um caminho trilhado, já começa a haver uma cultura de avaliação” (FG).

Tem sido por nós testemunhado que o trabalho desta equipa tem vindo a ser acompanhado pela maioria dos *stakeholders* com grande respeito e interesse, sendo entendido como potenciador da melhoria e eficácia da escola, com o intuito de prestar um bom serviço à CE. Contudo, numa entrevista referiu-se que a equipa de AI “é vista com um bocadinho de receio” (EB). No Focus Group referiu-se que não é um grupo “visto como conveniente” devido às perguntas que faz e “ao trabalho que pede aos colegas. Menciona-se igualmente que são “incómodos”, mas “numa perspetiva de construção” (FG), afirmando-se que estão a exercer essas funções “para construir juntamente com todos” (FG), uma vez que todos são “parte interessada” (FG) neste processo. Por outro lado, afirmou-se também que “os professores desta escola aderem com facilidade a projetos” (EB) e que, por exemplo, as assessorias já são uma forma diferente “de trabalhar em sala de aula” (FG).

Um dos parceiros refere que o agrupamento tem vindo a trabalhar as questões da AA “numa perspetiva ascendente” (EC) e que tem vindo a “preocupar-se com determinadas áreas” (EC) utilizando “estratégias bem definidas, bem aplicadas” (EC). A título de exemplo, foi referido o caso da indisciplina, onde “as questões mudaram” (EC) e que o conceito do que é a indisciplina ou do que cada um considera como indisciplina resultou mais claro. Foi referida a implementação das assessorias e a “articulação entre docentes” (ED) que tem proporcionado. Um dos entrevistados refere que se tem “refletido em sede de departamento/grupo disciplinar, redefinido estratégias, questionado práticas pedagógicas e avaliado resultados obtidos” (ED). Realçou-se ainda que “os professores têm tido maior cuidado em registar problemáticas, tanto nas atas, como em outros documentos” (ED). Afirmou-se ainda que se nota haver um “maior envolvimento de todos os professores ao nível do trabalho na instituição” (ED). Contudo, um dos inquiridos assumiu uma posição contrária ao afirmar que a AA tem apenas gerado “preocupação em responsabilizar os coordenadores intermédios pelas falhas encontradas” (ED) e que ao nível do funcionamento da

escola não se apercebe “que haja impacto nas mudanças das práticas implementadas” (ED).

Quanto ao reconhecimento do trabalho da equipa pela CE sobressaiu que, “aos poucos” (EB), este trabalho tem vindo a ser valorizado pela CE e que já é “muito reconhecido em todo o agrupamento” (EC). Numa entrevista, referiu-se que “toda a CE está quase à espera de saber os resultados que esta equipa produziu” (EC). Salientou-se igualmente que de facto já se percebe a ser “uma mais-valia para a escola” (EC) e um trabalho “reconhecido ao nível da autarquia” (EC). A nível interno, o “CP vê com muito respeito” (EB) esse trabalho. A nível externo, a IGEC tem dado muita importância à equipa de AI, sendo exigentes e solicitando que sejam “o motor de uma escola” (EB).

Registamos, com agrado, que a melhoria verificada aquando da última avaliação externa em janeiro de 2013, veio trazer um novo ânimo à equipa e reflete o esforço que tem vindo a ser feito pelo Agrupamento, onde foi atribuída a classificação de Muito Bom nos três parâmetros (Resultados; Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão). Contudo, a equipa não se acomoda e continua a evidenciar consciência de que haverá sempre algo a melhorar.

De entre os aspetos positivos mencionados por esta equipa inspetiva no seu relatório, realçaremos aqueles que, porventura, poderão estar mais direcionados com a nossa temática, embora todos eles estejam interligados, a saber:

- *“Existem práticas institucionalizadas que garantem uma ampla difusão, junto dos docentes, dos alunos e dos EE, dos critérios e efeitos da avaliação;*
- *Verifica-se o recurso a instrumentos de avaliação diversificados e ajustados às especificidades dos níveis educativos e das aprendizagens a desenvolver;*
- *Os documentos estruturantes do Agrupamento, incluindo o seu Plano de melhoria, estabelecem claramente, os princípios orientadores, os objetivos e as áreas de intervenção prioritárias que norteiam a prática pedagógica e organizacional da CE. Nestes, identificam-se metas claras e quantificáveis, designadamente quanto à melhoria dos resultados escolares. A articulação destes documentos, a corresponsabilização dos diversos intervenientes da comunidade educativa e a atuação efetiva das diversas lideranças conferem unidade ao trabalho desenvolvido;*
- *O agrupamento tem desencadeado iniciativas regulares de autoavaliação, da responsabilidade de uma equipa específica representativa da comunidade educativa, reforçado pela sua integração num projeto de iniciativa externa;*
- *As dimensões prioritárias de intervenção identificadas são coerentes com os principais problemas detetados e, em 2010, foi estabelecido um Plano de Melhoria*
- *É evidente a determinação do Agrupamento em prosseguir uma reflexão sustentada sobre a realidade da vida escolar e a qualidade do serviço prestado;*

- *O Agrupamento divulga o trabalho realizado nas mais variadas vertentes, designadamente através da sua página na Internet e da publicação da revista X, procurando incentivar alunos e profissionais para a melhoria contínua.” (Relatório da IGEC, avaliação de 09 a 11 de janeiro de 2013)*

Relativamente às expectativas face à melhoria da qualidade educativa, é referido que “é potenciadora da melhoria e eficácia da escola” (EA; EB) e que pode “abrir caminhos para elevar a escola” (EB), bem como “torná-la mais eficiente” (EB) e com “uma cultura muito própria” (EB). Outro entrevistado refere que “a escola adquire um olhar crítico de si mesmo com a finalidade de melhorar o seu desempenho” (EA). É referido numa outra entrevista que “o caminho se faz caminhando” (FG) e que “já não faz sentido” abandonar a AA, “ela já faz todo o sentido” (FG).

Importa, pois, apostar na criação/manutenção de um clima de confiança na escola, que gere a participação e a concordância, para que o trabalho não seja encarado como um acréscimo e fator de perturbação, tal como foi referido por um dos entrevistados. O trabalho relacionado com a avaliação deve estar integrado o mais possível nas tarefas de cada um, ajudando inclusivamente a ultrapassar a ansiedade de alguns professores, abrindo assim espaço para que os avaliados possam ser (co) autores da sua própria avaliação. Isto pressupõe as condições, nomeadamente na atribuição de tempos comuns nos horários, destinados ao trabalho cooperativo entre os docentes. Isto poderá permitir maior reconhecimento do desempenho dos professores na promoção da inovação e da mudança e fortalecer as ligações e responsabilidades entre os professores e a Direção do Agrupamento. De acordo com Alaíz et al. (2003:76) esse envolvimento de todos os *stakeholders* no processo “introduz na avaliação a complexidade da escola”, pelo que se afigura essencial a sua intervenção logo desde o início do processo avaliativo.

Para Santos Guerra (2001), grande parte da força transformadora da avaliação assenta precisamente neste envolvimento por parte da CE. A metáfora por ele utilizada no título do artigo “Como num Espelho” está muito ligada com o que se pretende de implicação de todos neste processo. Não é um processo para ser conduzido e levado apenas por uma equipa, antes lhe cabe o papel de

fazer com que os protagonistas “se vejam com clareza e rigor. Da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização duma operação mais complexa” (Guerra, 2001:1). Para isso, o “espelho tem de estar limpo e bem colocado. Não pode distorcer a imagem” (ibidem). E “desse juízo, dessa compreensão hão-de surgir as decisões de mudança” (ibidem). Ainda segundo o autor, a avaliação “propiciará a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança” (idem:2), e “ese impulso, esa reflexión comprometida debe tener una dirección ascendente, democrática, aglutinadora y entusiasta” (idem:1). Desta forma, contraria-se a lógica “top/down”, caracterizada por pouco envolvimento dos *stakeholders*, lógica, de resto, referida por alguns dos entrevistados como comprometedora do sucesso da avaliação. Este envolvimento está muito dependente da forma como as fases de divulgação e negociação são implementadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendia analisar a forma como a AA era percecionada, pelos que nela mais diretamente estavam implicados e da forma como esta estava a ser implementada no agrupamento, com o intuito de podermos acrescentar valor ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido.

Nesta fase, é importante recordar a pergunta de partida: Com vista à promoção da melhoria contínua no agrupamento, o que pode ser feito no sentido de elevar os níveis de eficácia e de eficiência do trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação interna?

Relembramos igualmente os objetivos específicos norteadores deste trabalho:

- Conhecer o estado atual da arte no que diz respeito à avaliação de escolas;
- Perceber as razões que, na perspetiva dos responsáveis pelo processo de AI, justificam o processo de AA;
- Identificar os mecanismos de AA existentes no agrupamento;
- Apresentar sugestões de melhoria no processo de AA do agrupamento;
- Divulgar boas práticas de AA, de modo a contribuir para o reforço de processos autoavaliativos de escolas eficazes.

De seguida, apresentamos as questões orientadoras que serviram de ponto de partida para a realização deste trabalho, às quais vamos, de forma sucinta, procurar dar resposta.

- Que razões estiveram na génese da criação do projeto de avaliação do Agrupamento?

A criação do projeto de AA partiu da diretora, atenta à importância da AA, como um processo determinante para auscultação e melhoria da qualidade do sistema de ensino, em parte impulsionada pela anunciada visita da IGEC e com o intuito de cumprir com o legislado no Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro que confere à avaliação um carácter obrigatório e sistemático.

- Como foi constituída a equipa de Avaliação Interna?

Os elementos da equipa e respetiva coordenadora foram escolhidos pela diretora e posteriormente aprovados no Conselho Pedagógico, tendo iniciado funções em 2008.

- Que formação têm os elementos que integram esta equipa na área da avaliação interna?

De início, não possuíam formação sobre a temática da avaliação, a não ser a formação que recebiam no âmbito das reuniões mensais com o parceiro do Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola. No presente ano letivo, de fevereiro a junho, 4 elementos da equipa frequentaram uma ação de formação sobre a temática, no âmbito da parceria com o PAR.

- Como se organizam os elementos da equipa de AI para trabalhar?

Os elementos da equipa organizam-se em pequenos grupos de trabalho, de acordo com os horários disponíveis, no máximo de 3 elementos, durante 45 minutos semanais e em reuniões mensais com o parceiro do Observatório. As comunicações entre si efetuam-se através de contactos, pessoais, via telefone ou por correio eletrónico.

- Que recursos humanos, materiais e financeiros estão alocados à equipa?

Os recursos humanos alocados à equipa são os próprios elementos que a constituem, apoiados nos dois parceiros existentes. Quanto aos recursos financeiros, não existe verba específica pré-definida alocada a esta equipa, sendo atribuída, de acordo com as suas necessidades.

- Que mecanismos de avaliação existem no Agrupamento?

Analisam-se os resultados académicos no final de cada período escolar; monitoriza-se o referencial do comportamento por turma, por período; faz-se o balanço do trabalho desenvolvido ao nível da sala de estudo, apoios individualizados e/ou grupos (português e matemática), das assessorias a (português e matemática), clubes, biblioteca, apoio prestado no âmbito do Plano

de Ação Tutorial e do projeto da Parentalidade e monitorizam-se as diferentes atividades e projetos desenvolvidos.

- Que áreas têm sido objeto de avaliação?

A área administrativa, pedagógica, social e a nível do comportamento, de par com os objetivos do PE do agrupamento.

- Quem intervém no processo de avaliação interna?

Diretamente, os elementos da equipa em articulação com os órgãos de administração e gestão, professores, alunos, coordenadores dos diferentes projetos e de departamento. Indiretamente a IGEC, entendida como aliada neste processo, uma vez que se parte do seu relatório para melhorar e para preparar as avaliações seguintes.

- Qual o papel que os diferentes órgãos de administração e gestão desempenham na AI do Agrupamento?

A Direção assegura as condições à implementação do processo de AA no agrupamento e a articulação dos diferentes órgãos com a equipa. Os diferentes elementos da CE colaboram com a equipa respondendo ao que lhes é solicitado ou na procura conjunta das soluções mais adequadas.

- Quais são as fontes de informação?

A equipa recorre às atas dos conselhos de turma e de departamento, consulta pautas de níveis, registos de frequência da sala de estudo, grelhas de comportamento, relatórios das assessorias, dos apoios, do projeto da Parentalidade, do Plano de Ação Tutorial, dos clubes e da biblioteca. É ainda recolhida informação existente na caixa de sugestões que existe em cada escola do agrupamento, no apartado da AI ou via correio eletrónico.

- Quais são os instrumentos e processos utilizados na recolha da informação?

Na recolha de informação, são usados inquéritos por questionário (por amostragem); análise estatística de resultados, grelhas de observação e de comportamento; análise de conteúdo de atas e dos diferentes relatórios.

- Quando se procede à recolha, tratamento e divulgação da informação?

A análise dos resultados académicos, das assessorias, dos relatórios do Plano de Ação Tutorial, do projeto da Parentalidade, da grelha comportamental, da sala de estudo e dos apoios, por período. Informação que é depois devolvida aos respetivos departamentos, também por período letivo. O trabalho da equipa é por esta divulgado, periodicamente, no CP e no CG, através da diretora e, no final do ano, é dado conhecimento de alguma informação em reunião geral de professores.

- Que contributos são já visíveis na organização com a implementação do processo de autoavaliação?

Alguma organização face ao trabalho desenvolvido nos diferentes departamentos, especialmente no que à uniformização de grelhas e de alguns procedimentos diz respeito, que se poderão refletir em melhorias ao nível do trabalho individual, com a utilização de grelhas de observação do trabalho realizado em contexto de sala de aula e de grelhas globais de avaliação. A implementação de assessorias nas áreas de português e de matemática e do referencial do comportamento. Melhoria na monitorização dos apoios prestados aos alunos e uma melhor articulação entre os diferentes coordenadores dos projetos implementados.

- Que contributo tem trazido o trabalho desta equipa para a construção de uma cultura avaliativa no Agrupamento?

Reflete-se, em reuniões de departamento e/ou disciplinares os resultados escolares e as estratégias implementadas. Através do trabalho colaborativo, desenvolvem-se novas estratégias, para procurar solucionar os problemas existentes.

- Que mudanças podem ser desenvolvidas para que o processo de autoavaliação seja mais eficaz e eficiente?

Em relação à implementação do processo de AA no agrupamento, gostaríamos de fazer as seguintes sugestões:

- **Equipa de AI** – Elaborar um plano de melhoria, tendo em atenção a participação de todos os *stakeholders* e respetiva calendarização; clarificar os propósitos da avaliação; clarificar o foco de atuação; divulgar técnicas de exploração, com a indicação clara dos métodos e instrumentos utilizados; ter atenção à calendarização, para a recolha de dados, de forma a não coincidir com momentos de final de ano ou de período; diversificar métodos e técnicas de recolha de informação, com o recurso a observação participante, fotografias, gravações, diários, portefólios, entrevista por inquérito por entrevista (individual ou em grupo) ou inquérito por questionário aos diferentes membros da CE, análise documental e o recurso a um grupo de focagem; melhorar ao nível da divulgação das conclusões obtidas (relatórios parcelares informativos) a cada um dos grupos de interesse; reformular plano de comunicação, de forma a haver uma divulgação de resultados mais alargada a toda a comunidade e sua calendarização em todas as fases do processo, desde a negociação até à fase das conclusões; calendarização de sessões de apresentação do Plano de Melhorias ao CP; CG; reunião geral e em sessão pública; efetuar comunicação mais cirúrgica, concebendo diferentes suportes informativos e de divulgação adequados aos destinatários; potenciar o uso das TIC no funcionamento da própria equipa, de forma a agilizar e facilitar o trabalho colaborativo e a minimizar problemas decorrentes da falta de tempo, bem como tornar os seus elementos mais aptos, nomeadamente no tratamento estatístico de dados e a lançar e tratar inquéritos *on-line*.

- **Agrupamento** – Necessidade de aprofundar a temática da AA, parecendo-nos pertinente formação contextualizada extensiva aos docentes, não docentes e órgãos de gestão intermédia; criação de melhores condições de trabalho (espaço físico que possa assegurar desde logo a confidencialidade do processo) com a atribuição de um gabinete de trabalho adstrito exclusivamente à equipa de AI; atribuição de horas comuns de trabalho nos horários dos docentes, para a realização de trabalho colaborativo; repensar o número de horas atribuído, muito em especial à coordenadora; facultar formação mais especializada na área das TIC a todos os elementos da equipa.

É nossa convicção que as conclusões explicitadas em cada uma das categorias analisadas e as respostas às questões orientadoras vieram dar resposta aos objetivos acima enunciados.

Do estudo, podemos concluir que a autoavaliação é já percecionada como uma realidade existente no agrupamento. É considerada essencial para a aprendizagem e melhoria da organização e da qualidade do serviço educativo e que a avaliação externa é assumida numa perspetiva de complementaridade. Sabemos que o desenvolvimento do processo de AA depende da própria organização, pelo que é fundamental a melhoria ao nível da articulação entre os diferentes órgãos de gestão e colaboração entre os docentes. Neste sentido, configura-se necessário uma melhoria ao nível do processo de comunicação, para que o envolvimento de todos possa constituir-se como uma realidade e que possa contribuir para a construção do processo identitário do agrupamento numa cultura de avaliação que se pretende única e diferente de outras realidades.

Este processo em movimento revela-se já com alguma solidez e estrutura, imbuídos que estão os elementos da equipa duma vontade firme em melhorar, especialmente na procura de parcerias que lhes possam facultar o conhecimento

necessário. Contudo, é considerado pelos próprios como um processo que deve permanecer num *continuum* movimento de melhoria, nunca estando completo e tendo de se renovar a cada problema que se encontrar.

Estamos conscientes de que a avaliação poderá propiciar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança, pelo que os profissionais de ensino aí poderão encontrar uma excelente forma de aperfeiçoamento. Preconizamos uma AA como forma de contribuir para melhorar a vida das pessoas, tendo como ponto de partida a aceitação e o reconhecimento de diferentes perspetivas e abordagens, pensando no plural, tal como Domingos Fernandes (2008), no sentido de contribuir para a Escola de “Rosto Humano”, defendida por Eduardo Sá (2014).

Para se poder trilhar esse caminho, será essencial o envolvimento dos professores no seu próprio desenvolvimento profissional e grande esforço por parte dos órgãos de gestão em facultar condições, para que tal possa acontecer, sem esquecer a fundamental implicação dos órgãos de gestão intermédia, como elo primordial de ligação entre os professores e os restantes órgãos. Cabe-lhes o papel de assegurar que os professores, em reuniões ou em outros espaços, possam refletir de forma crítica e sistemática sobre as suas práticas, partilhar conhecimento e experiências dessas práticas letivas e revelar abertura à inovação e à mudança, arriscando práticas que poderão fazer a diferença. Deste modo, iremos ao encontro da escola preconizada por Santos Guerra (2001), que sabe refletir, compreender e estar mais apta a empreender a mudança, assente nos 10 verbos, por ele entendidos como fundamentais para encetar esse percurso: interrogar-se, investigar, dialogar, compreender, melhorar, escrever, divulgar, debater, comprometer-se e exigir.

Nesta perspetiva, assumimos a escola “como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender a construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 200:17). Uma escola em movimento, numa perspetiva de melhoria eficaz, com a capacidade para resolver os seus próprios problemas, partindo de uma visão holística da realidade em que se encontra inserida.

Uma escola onde a avaliação possa ser “rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social” (Fernandes, 2008:10) e “exequível, útil e eticamente irrespreensível” (ibidem). Estando plenamente conscientes da sua “complexa construção social dada a diversidade de intervenientes no processo e, conseqüentemente, a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação ou de sociedade que estão em presença” (Fernandes, 2008:12), preconizamos uma avaliação exigente quanto aos processos que utiliza na recolha, análise e interpretação da informação. Uma avaliação consciente do uso que fará da informação que detém, de forma a poder garantir melhorias. Uma avaliação que se esforce para nunca vir a servir de entrave ao próprio processo, ancorada em processos úteis e rigoros, mas simples de utilizar por todos os envolvidos. Estamos conscientes, desde logo, que “os propósitos que se pretendem alcançar através de uma avaliação determinam em grande medida a forma como se planifica e se desenvolve o processo de recolha de informação e como se organiza e desenvolve o próprio relatório ou registo final” (Fernandes, 2008:5).

Acreditamos, tal como Domingos Fernandes (2008) que a avaliação só poderá ter significado e alguma utilidade se “as escolas e os professores estiverem genuinamente interessados em analisar e avaliar o trabalho que fazem” (2008:22), pelo que o seu maior ou menor sucesso estará intimamente ligado à participação de cada um e ao envolvimento de todos. A Supervisão é aqui entendida como uma atividade facilitadora e mobilizadora das competências de cada profissional e do coletivo num “pensar em conjunto, nessa discussão aberta e livre, que se pode criar um clima que contrarie a ideia de ameaça e faça nascer e desenvolver a ideia de ajuda, de apoio e de melhoria” (Fernandes, 2008: 22-23), funcionando a avaliação como uma espécie de mediação do crescimento da própria comunidade escolar, fazendo com que todos se sintam implicados no seu percurso e na própria regulação do percurso da organização em que estão inseridos, certos do caminho que pretendem seguir e que devem estar claramente espelhados no respetivo PE.

Não podemos esquecer que as organizações atuais “movimentam-se em ambientes mutáveis e exigem respostas rápidas, flexíveis e adaptadas a

circunstâncias difíceis de prever” (Cerejido, 2012:68), daí a grande importância que pretendemos ver atribuída às equipas de trabalho, como forma de conferir maior agilidade e dinamismo ao agrupamento.

Partilhamos assim a ideia de Gouveia (2007) quando afirma que “vivemos num mundo marcado pelo imperativo da responsabilização onde o envolvimento pessoal obriga a que não se fique retraído detrás de um guarda-chuva de regras e procedimentos [...]” (:55), e que, pelo contrário, devemos ancorar-nos “numa responsabilidade conjunta e partilhada” (ibidem) e assim estarmos mais aptos para solucionar os problemas que assolam os nossos quotidianos. Neste sentido, Hargreaves (1994:71) assinala que as organizações que terão maiores probabilidades de prosperar num mundo pós-industrial e pós moderno “são as que se caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre os seus ambientes, bem como sobre si próprias”.

Acreditamos na magia que o processo educativo ainda tem, pelo que não podemos permitir que se emoldure num corpo de leis sem o tal “rostro humano”, preconizado por Eduardo Sá (2014) e pensar que urge “derrubar as paredes do individualismo” (Bruce Joyce) de que falávamos no início, fazendo “com que os locais de trabalho se tornem mais significativos para aqueles que trabalham neles e ter maior capacidade de resposta às necessidades do seu ambiente local” (Hargreaves, 1994:286). Caso contrário, “a ansiedade, o *stress* e o desgaste tornam-se as suas patologias pessoais e a ineficácia o seu legado à organização (idem:70).

Não gostaríamos de terminar sem deixar clara a nossa esperança, desde o início, de que este trabalho tenha contribuído para um (re) pensar a forma como se poderá desenvolver o processo de avaliação no agrupamento, servindo a organização e as pessoas que nela trabalham, ajudar a desenvolver conhecimento, consolidar convicções, acarinhar opções e estimular tomadas de decisão. Desta forma, juntos, poderemos continuar a caminhada do sucesso que pretendemos para este agrupamento, entendendo o trabalho colaborativo como

“âncora”, como um dos pilares para a mudança almejada, tal como definido por Hargreaves et al. (2001:209, citado por Couvaneiro & Reis, 2007:27), quando refere que “é preciso partir das realidades vividas para procurar entendê-las melhor e, refazê-las, sem preconceitos ou culpabilizações. Facilitar e abrir novas clareiras ao ofício de ensinar e de aprender”.

Desejaríamos que este estudo servisse de ponto de partida para outras reflexões ao redor da temática da AA, nomeadamente para o tipo de articulação que poderia ser assegurada pelas estruturas de gestão intermédia, como forma de fazer emergir um trabalho colaborativo mais eficaz.

Por tudo o que foi exposto neste trabalho gostaríamos de terminar reforçando a ideia de que a educação precisa de refletir uma visão projetada para o futuro. Segundo Hargreaves (2003:73), “numa sociedade aberta e num mundo livre e seguro, ambos os tipos de responsabilidade global-económica e social- devem ser procuradas pelos indivíduos, pelas organizações e pelos governos”. Contudo, não devemos esquecer que esta sociedade do conhecimento “é um autêntico cavalo de Tróia: ela parece trazer presentes, mas também transporta problemas” (idem:75). Segundo o autor entre os **professores**, isto significa “um empenhamento no desenvolvimento pessoal, bem como na aprendizagem profissional formal, o trabalho com os colegas duradouro, assim como em equipas de curta duração, e a disponibilização de oportunidades para ensinar (e, portanto, aprender) noutros contextos” (2003:18). Para as **organizações**, o mesmo autor defende ainda que “o desafio é equilibrar as forças caóticas do risco e da mudança com uma cultura de trabalho que contenha elementos de continuidade, um alicerce de confiança e a capacidade de criar coerência entre as muitas iniciativas que a escola persegue” (idem: 18). Assim, as escolas deverão desenvolver estruturas e processos que lhes permitam “aprender nos seus ambientes imprevisíveis e em mutação e reagir-lhes rapidamente” (Hargreaves, 2003:173). Escolas ancoradas nos seus recursos humanos, à procura do aperfeiçoamento contínuo, onde todos os seus membros sejam capazes de ter uma visão global da organização, capazes de compreender o modo como as partes e o todo se inter-relacionam (conhecido

por pensamento sistémico), conscientes das suas ações e respetivas implicações. Neste processo, as **equipas de Avaliação Interna** deverão agir “como uma força integradora e vital no interior da escola” (Hargreaves, 2003:187), uma vez que poderão propiciar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança.

7 BIBLIOGRAFIA

(s.d.).

- Adriana Oliveira, C. A., & Romero, G. M. (2008). Avaliação: Conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de Pedagogia. Brasil. Obtido em 22 de janeiro de 2015, de http://www.pucpr.br/eventos/educare/educere2008/anais/pdf/510_223.pdf
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. Portugal: RBPAE. Obtido em 22 de janeiro de 2015, de <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=&sfhb7IrlFvjMjZwQL3pXSfHA&bvm=bv.83829542,d.bGQ>
- Afonso, A. J. (setembro de 2010). Notas sobre autoavaliação da Escola Pública como Organização Educativa Complexa. *ELO- Auto-Avaliação de Escolas e Processos de Auto-monitorização*, 17, 13-21. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Afonso, A. J. (2010). *Políticas Educativas e Auto-avaliação da Escola Pública Portuguesa: apontamentos de uma experiência*. Obtido em 28 de dezembro de 2014, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publica/publicacoes/eae/arqL>.
- Alaíz, V. (2010). Auto-avaliação das Escolas? Há um modelo recomendável. (C. d. 31, Ed.) Obtido em 11 de janeiro de 2014, de <http://www.docstoc.com/docs/35681282/auto-avalia%c3%A7%c3%A30-das-escolas-h%c3%A1-um-modelo-recomen%c3%A1vel>
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas - Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA (Coleção Teoria Guias Práticos).
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Poro Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade (org.)*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. (I. Alarcão, Compilador) Brasil: Artmed Editora. Obtido em 22 de junho de 2014, de http://www.ia.ufrj.br/ppgea/contendo_20escola%20reflexiva%20nova%20racionalidade.pdf
- Alarcão, I. (2002). *Revista Pedagógica Pátio* (Vol. VI nº 23). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento* (Vol. Coleção Nova Cidine 5). Porto: Porto editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão- Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Amelsvoort, G. v., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D., & Santiago, P. (julho de 2009). Estudo OCDE- Avaliação de Professores em Portugal. OCDE.
- Azevedo, J. (2002 (organizador)). *Avaliação das Escolas: Consensos e divergências*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das Escolas- consensos e divergências* (Vol. Coleção perspectivas atuais da Educação). Porto: ASA.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das Escolas: consensos e divergências (organizador)* (Vol. coleção: Perspectivas Actuais / Educação). Porto: ASA.
- Azevedo, J. (2006). *Auto-avaliação das Escolas e Avaliação Externa - Os pontos de intersecção*. Obtido em 28 de dezembro de 2014, de http://www.cfaematosinhos.eu/PAR_AVEsc.pdf.
- Azevedo, J. M. (s.d.). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Obtido em 28 de dezembro de 2013, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/9-Es>
- Bamberger, M., Rugh, J., & Mabry, L. (2012). *Realworld Evaluation - working under Budget, Time, Data and Political Constraints*. SAGE Publications, Inc.
- Barbier, J.-M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *O Estudo da Autonomia da Escola: Da autonomia decretada à autonomia construída*. (P. editora, Ed.) Porto. Obtido em 8 de maio de 2014, de <http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf>
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas - Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. (J. C. Eufrásio, Trad.) Porto: ASA Editores, S.A.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas - estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação- textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada- Na Escola Somos Todos Gestores*. Lisboa: Texto Editora, Lda (Coleção Educação Hoje).
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?- Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, LDA.

- Carrasqueiro, E. (2009). Práticas de Avaliação Interna de uma Escola: A pertinência da Auto-avaliação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3935-3945). Braga: Universidade do Minho.
- Cerejido, I. (2013). *Desmotivados= Improdutivos - As verdadeiras razões da falta de produtividade*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Christensen, C. M., & Dillon, J. A. (2012). *Como avalia a sua Vida?* Alfragide: Lua de Papel.
- Clímaco, M. C. (2005). *A Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. C., & Oliveira, M. L. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Coelho, A. C., & Oliveira, M. L. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente. Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro? (R. B. Gestão, Ed.) Obtido em 17 de janeiro de 2014, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Coimbra, I. d. (outubro de 2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (J. Amado, Compilador) Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Constitucional, G. (2011). Programa do XIX Governo Constitucional. Lisboa.
- Cosme, A., & Trindade, R. (setembro de 2010). Avaliar as Escola: Para Quê e Porquê? *ELO- Auto-Avaliação de Escolas e Processos de Auto-Monitorização*, 17, 33-40. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Cosme, A., & Trindade, R. (sd). As responsabilidades da Escola e dos profissionais de Educação que aí intervêm: contributo para um debate. Obtido em 9 de maio de 2014, de [As_responsabilidades_da_escola.pdf](http://www.up.pt/~up/pt/As_responsabilidades_da_escola.pdf)
- Costa, J. A. (1998). *Imagens rganizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas- Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Couvaneiro, C. S., & Reis, M. A. (2007). *Avaliar Refletir Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Cury, A. (2004). Pais Brilhantes, Professores Fascinantes- como formar jovens felizes e inteligentes. Lisboa: Pergaminho, Lda.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente. *Colecção Currículo, Políticas e Práticas*. (M. A. Flores, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Delgado, P. d. (2013). *Formação de Formadores*. Lisboa: Escolar Editora.
- Delors, J. (s.d.).

- Delors, J. (1996). Um Tesouro a Descobrir. (UNESCO, Ed.) Obtido em 07 de janeiro de 2014, de <http://ftp.infoeuropa.e.0047000/000046258.pdf>
- DGAE (Ed.). (s.d.). Modelo CAF. Obtido em 12 de setembro de 2014, de <http://www.caf.dgae.gov.pt>
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. (A. P. Rocha, Trad.) Porto: ASA Editores, S.A.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas* (coleção em foco ed.). Porto: ASA.
- Duque, O. d. (2012). A autoavaliação da Escola. *dissertação de mestrado*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Eco, U. (2011). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas* (17ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Educação, I. G. (2009). *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas 2004-2007 - Relatório*. Lisboa: IGE.
- Educação, I. G. (2010). *Avaliação Externa das Escolas 2008-2009 - Relatório*. Lisboa: IGE.
- Elliot, L. G. (2011). Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. Obtido em 13 de abril de 2014, de http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500011
- Estanqueiro, A. (2006). *Saber Lidar com as Pessoas- Princípios da Comunicação Interpessoal* (12ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação- O papel dos professores* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Eurydice. (2004). Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe. Bruxelas, Bélgica.
- Eurydice. (2007). Autonomia das Escolas na Europa- Políticas e Medidas. (D. G. Cultura, Trad.) Bruxelas, Bélgica.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades. (T. Editores, Ed.) Lisboa. Obtido em 07 de janeiro de 2014, de http://repositorio.ul.pt/_avaliacao_docente.pdf
- Ferreira, I. (2010). *Coaching para Pais Fantásticos e Professores Geniais*. Setúbal: Ariana Editora.
- Fialho, I. J. (2009). A Avaliação das Escolas em Portugal. Percursos e Contributos para a melhoria da Qualidade da Educação. Évora. Obtido em 10 de junho de 2014, de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/101/74/508201Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

- Figueiredo, C. C., & Góis, E. (1995). *A Avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar* (Vol. Desenvolvimento das organizações escolares). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Figueiredo, C. C., & Góis, E. (1995). *A Avaliação da Escola como estratégia de desenvolvimento organizacional escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (setembro de 2010). Escola, Auto-Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *ELO- Autoavaliação de Escolas e Processos de Auto-monitorização*, 17, 41-49. Guimarães: Centro de Formação francisco de Holanda.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.
- Freire, P., Quiroga, A. P., Gayotto, M. L., & Miguel Darcy de oliveira, V. L. (1987). *O Processo Educativo Segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis: Vozes.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz Buscando uma educação de qualidade* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas- Práticas Eficazes*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Gonçalves, D. (2006). *Da Inquietude ao Conhecimento*. Porto.
- Gonçalves, D. (2010). (Re) Inventar um Espaço Reflexivo. *Revista Saber Educar- ESEPF*, 15.
- Gonçalves, D. (2010). (Re)Inventar um Espaço Reflexivo. 15(Saber Educar). (ESEPF, Ed.) Porto.
- Gonçalves, M. A. (2007). *Avaliação e melhoria das escolas. das práticas de avaliação à decisão de melhoria*. Lisboa: Universidade católica Portuguesa.
- Gonçalves, P. F. (2008). *Problemas de Liberdade Educativa em Contexto Neoliberal. Prometeu 15*. Porto: Edições Ecopy.
- Gouveia, J. (2007). *Competências: moda ou inevitabilidade?* Porto: ESEPF.
- Guerra, M. Á. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- Guerra, M. Á. (2001). *La Escuela que Aprende*. Obtido em 12 de junho de 2014, de www.plandecena.edu.co/htm/1726/articles-31cenal.edu.co/html/1726/articles-312638_recurso_6.pdf.
- Guerra, M. Á. (2002). *Como num Espelho- Avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: ASA. Obtido em 10 de maio de 2014, de http://www1.porto.ucp.ptTTwT/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Como_num_espelho_texto_umm.pdf

- Guerra, M. Á. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. Á. (s.d.).
http://WWW.1.porto.ucp.pt/TwT/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Como_nu_m_espelho_texto_um.pdf. Obtido em 10 de maio de 2014
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo- Das intenções aos Instrumentos*. Coleção *Ciências da Educação*, 15. (J. I. Cláudio, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança- o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento- A educação na era da insegurança*. (J. Á. Lima, Trad.) Porto: Porto Editora,LDA.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz - Buscando uma educação de qualidade* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação Para a Mudança - Reinventar a escola para os jovens adolescentes* (1ª ed., Vol. 11). Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação Século XXI).
- Hughes, M., & Terrel, J. B. (2009). *A Inteligência Emocional de uma Equipa: Compreendendo e Desenvolvendo os Componentes de Sucesso*. Lisboa: Smartbook.
- Isabel Alarcão, B. C. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento* (Coleção Nova Cidade 5 ed.). Porto: Porto Editora.
- Karpicke, J., Sousa, H. D., & Almeida, L. S. (2012). *Avaliação dos Alunos*. (J. Matias, Trad.) Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kotter, J. (2012). *O nosso iceberg está a derreter* (8ª ed.). Porto: Porto Editora, Lda.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. coleção *em Foco*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Leite, C. (2006). *A Auto-avaliação das Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação - Um Olhar Reflexivo a partir de uma Situação*. Porto: Revista de Estudos Curriculares. Obtido em 10 de junho de 2014, de
http://WWW.1.porto.ucp.pt/TWT/same/MyFiles/MeusDOS/Auto_Avaliacao_das_escolas_um_olhar_reflexivo.pdf
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos alunos- Novos contextos novas práticas*. Porto: Portugal.
- Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). *A autoavaliação de Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação- Um olhar reflexivo a partir de uma situação*. *Revista de Estudos Curriculares*, 21- 45. Porto: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares - Universidade do Porto.

- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas- Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora,Lda.
- Lima, L. (2011). Políticas Educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. Universidade do Minho, Braga. Obtido em 9 de maio de 2014, de http://www.ppe.uem.br/licinio_Material/Politicass%20escolar%20Trabalho%20dos%20professores.pdf
- Lopes, J. C. (2010). Supervisão e Avaliação da Formação- Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo. *Tese de Doutoramento*. (U. d. Salamanca, Ed.) Salamanca, Espanha: Facultad de Educación.
- Luft, L. (2005). *Pensar é Transgredir. 2ª*. Lisboa: Editorial Presença.
- Machado, E. A. (setembro de 2010). A Auto-avaliação de Escola: Que lógica(s) de Regulação? *ELO- Auto-Avaliação de Escolas e Processos de Auto-monitorização*, 17, 23-31. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Mãe, V. H. (2010). *As Mais Belas Coisas do Mundo*. Lisboa: Editora Objetiva.
- March, J., & Simon, H. (1979). *Les Organisations*. Paris: Dunod.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Morgado, J. A. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de caso na Investigação em Educação* (coleção Formare - Guias Práticos ed.). Santo Tirso: De facto Editores.
- Nóvoa, A. (2006). *Pela Educação*. (H. M. Pereira, M. C. Vieira, Entrevistadores, & S. (e)Educar, Editor) Porto: ESEPF.
- Nóvoa, A. (2009). "*Professores: a história é o que somos mais e o que podemos fazer*", *Entrevista*. Revista Página nº 187 (pp.16-19).
- Nóvoa, A. (novembro de 2009). *Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer*. (PÁGINA, Entrevistador)
- Nuno Fernando de Carvalho Dias, N. F. (2009). *Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. VII*. (R. d. Politécnicos, Ed.) Obtido em 27 de dezembro de 2013, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/Tck/n12/n12a11.pdf>
- Pacheco, J. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores. coleção Escola e Saberes, 16*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos*. Universidade do Minho, Braga. Obtido em 10 de junho de 2014, de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/Teoria%20e%20modelos%20\(portugu%C3%AAs\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/Teoria%20e%20modelos%20(portugu%C3%AAs).pdf)
- Pérez, J. F. (2009). *Coaching para Docentes*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. (C. Schilling, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação- Novas estratégias de inovação*. (A. Batista, & R. C. Neves, Trans.) Porto: ASA Editores II,S.A.
- Pinto, M. d., Lapo, M. J., Guedes, A. m., & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: Eu, tu e nós*. Alcochete: Alfarroba.
- Programa do XIX Governo Constitucional. (2011). Lisboa. Obtido em 20 de janeiro de 2015, de http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gch.pdf
- Público, D. G. (2012). *CAF Educação*. Lisboa: Direcção- Geral da Administração e do Emprego Público.
- Qualidade, A. P. (Ed.). (s.d.). *Modelo de Excelência da EFQM*. Obtido em janeiro de 2015, de <http://www.apq.pt/conteudo.aspx?id=139>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6ª ed.). (J. M. Marques, & M. A. Carvalho, Trans.) Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, A. P. (2012). <http://www.forodeeducacion.com/numero14/FdE%2ceducacion.com/numero14/FdE%2014%20-%202016.pdf>. Obtido em 30 de maio de 2014
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa* (1ª ed.). (E. Letras, Trad.) Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rufino, C. (2007). *Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu*. (nº4). (Sísifo, Ed.) *Revista de Ciências da Educação*.
- Sá, E. (2014). *Hoje não vou à Escola*. Alfragide: Lua de Papel.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro- Reflexões em torno do seu uso na Humanização dos processos educativos* (Vol. Coleção Cidine). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2008). *Novos Paradigmas, novas competências Complexidade e identidade docente*. (ESEPF, Ed.) Porto.
- Scriven, M. (2007). *Key Evaluation Checklist*. Obtido em 7 de maio de 2014, de http://www.Wmich.edu/evalctr/archive_checklists/kec_feb07.pdf.
- Sheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. (D. Garrido, Trad.) Porto: ASA Editores, S.A.
- Silva, J. F. (2012). *Avaliação Educacional: Fundamentos teóricos e relação com a Política Educacional*. (CAA/UFPE, Ed.) Brasil. Obtido em 26 de março de 2015, de <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/textos/JanssenFelipe.pdf>
- Simões, G. A. (2002). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

- Simões, G. M. (2007). A auto-avaliação das Escolas e a regulação da acção pública em educação. *nº 4*. (Sísifo, Ed.) Revista de Ciências da Educação. Obtido em 12 de dezembro de 2013, de <http://Sísifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-04-Gsin.pdf>
- Simões, G. M. (2013). *Autoavaliação da Escola- Uma Proposta de Emancipação*. Coimbra: Lápis de Memórias.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The Metaevaluation Imperative. América: American Journal of Evaluation. Obtido em 4 de maio de 2014, de http://www.wmich.edu/evalphd/wp-content/uploads/2010/05/the_Metaevaluation_Imperative.pdf
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistematica- guia teórica y practica*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a Escola- Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a Escola- Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Torres, L. L. (2011). A Construção da Autonomia num contexto de dependências Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. (nº32). (U. d. Minho, Ed.) Obtido em 9 de maio de 2014, de <http://repositoriumm.sclum.uminho.pt/bitstream/1822/20935/3/Artigo%20PDF.pdf>
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos* (1ª ed.). Lisboa: Asa Editores.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande- A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, L. (. (2013). *Escolas e Avaliação Externa: Um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Veloso, L. (2013). *Escolas e Avaliação Externa: um enfoque nas estruturas organizacionais (organização)*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Vieira, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. Obtido em 20 de janeiro de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10pdf>