



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Ciências Humanas
Mestrado em Ciências da Educação

**CONSTRUÇÃO, SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO
DOS INDICADORES
NA AVALIAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS**

ANA SOFIA DE ARAÚJO TEIXEIRA DIAS

Lisboa, 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Ciências Humanas

**CONSTRUÇÃO, SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO
DOS INDICADORES
NA AVALIAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialidade em Administração e Organização Escolar

ANA SOFIA DE ARAÚJO TEIXEIRA DIAS

tendo como

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Queirós e Melo e a

Coorientador: Prof. Vitor Alaiz

Lisboa, 2012

RESUMO

A maioria dos países da Europa procede à avaliação das suas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino obrigatório. Essa avaliação decorre de algumas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, como a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares.

Reconhecendo a importância da avaliação interna no contexto escolar, este trabalho de investigação, realizado em duas escolas secundárias da margem sul do Tejo, designadas ao longo da investigação por escolas A e B, analisou o processo de avaliação interna realizada em cada uma delas. O enfoque do mesmo prende-se com a construção, seleção e utilização dos indicadores.

Nesse âmbito, com o objetivo de analisar o processo de avaliação, foram entrevistados os diretores das escolas acima mencionadas e para analisar o produto dessa mesma avaliação, foram estudados os relatórios de avaliação interna mais recentes.

Na escola A, todo o processo de avaliação foi da responsabilidade de uma equipa de cinco docentes nomeada pelo Diretor. Na escola B, os indicadores foram propostos por uma empresa externa e foram selecionados por uma equipa constituída por docentes, alunos, encarregados de educação, assistentes e membros da autarquia, após ouvidas as estruturas intermédias da escola. O tratamento dos dados foi realizado pela empresa externa. A equipa elaborou e divulgou o relatório.

Em ambas as escolas foi escolhido o referencial CAF (*Common Assessment Framework*). Um referencial com uma estrutura dual onde são considerados quatro critérios de meios e cinco critérios de resultados. Para além de serem analisados os indicadores de cada um dos nove critérios desse referencial, foram também, estudados os indicadores selecionados por cada uma das escolas face ao referencial da IGE (Inspeção Geral de Educação), assim como face ao referencial CIPP (um referencial defendido por muitos autores ligados à Educação, que contempla o contexto, os *inputs*, os processos e o produto da avaliação).

A dissertação pretendia, também, analisar a utilização e o impacto da avaliação em cada uma das escolas. Embora, ambas tivessem difundido os resultados e numa escola o processo fosse mais partilhado do que na outra, não foi possível verificar que mudanças foram implementadas, quer a nível organizacional, quer a nível pedagógico, após a conclusão de todo o processo de avaliação interna.

Palavras-chave: Avaliação das escolas; Referenciais de avaliação; Indicadores; Avaliação enquanto processo; Avaliação enquanto produto.

SUMMARY

Most European countries will assess their schools in order to improve the quality of compulsory education. This assessment stems from some trends that mark the majority of European countries, such as the decentralization of resources and setting national goals and levels of attainment.

Recognizing the importance of internal evaluation in the school context, this research work, carried out in two secondary schools in the south bank of the Tagus, known throughout the investigation by schools A and B, analyzed the internal assessment process conducted in each. The focus of that relates to the construction, selection and use of indicators.

In this context, with the aim of analyzing the evaluation process, we interviewed the principals of the schools mentioned above and to analyze the product of that assessment, we studied the reports of most recent internal review.

In school A, the entire evaluation process was carried out by a team of five faculty members appointed by the Director. In school B, the indicators have been proposed by an outside company and were selected by a team of teachers, students, parents, assistants and members of the local authority, after hearing the intermediate structures of the school. Data analysis was performed by the external company. The team developed and released the report.

In both schools was chosen benchmark CAF (*Common Assessment Framework*). A frame with a dual structure where four criteria are considered means and five results. In addition to analyzing the indicators of each of the nine criteria of this reference, were also studied indicators selected by each school against the benchmark of IGE (General Inspection of Education) as well as against the benchmark CIPP (a reference defended by many authors linked to Education, which includes the context, inputs, processes and product evaluation).

The dissertation aimed to also examine the use and impact assessment in each of the schools. Although, both have widespread results in a school and the process was shared more than the other, it was not possible to verify that changes have been implemented, both at organizational or educational level, following the completion of the whole process of internal evaluation.

Keywords: Evaluation of schools; Benchmarks assessment; Indicators; Assessment as a process; Assessment as a product.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	8
CAPÍTULO 1	9
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 2	11
REVISÃO DA LITERATURA	11
2. Construção, seleção e utilização dos indicadores educacionais.....	12
2.1. História dos indicadores.....	12
2.2. Definição de indicador de educação segundo vários autores.....	15
2.3. Características dos indicadores	20
2.4. Classificação dos indicadores	21
2.5. Tipologia dos indicadores	22
2.6. Sistemas de indicadores	24
2.7. Características dos sistemas de indicadores.....	25
2.8. A utilização dos sistemas de indicadores.....	26
2.9. Dimensões dos indicadores.....	27
2.10. Interpretação dos indicadores.....	28
2.11. Quantidade dos indicadores	29
2.12. Critérios de escolha dos indicadores	31
2.13. Indicadores com base na eficiência.....	33
2.14. Modelos de avaliação de escolas e sua diversidade	34
2.14.1. O modelo CAF.....	36
2.14.2. O modelo CIPP	38
2.15. <i>Feedback</i> dos indicadores para as escolas	39
2.16. O uso dos indicadores na avaliação das escolas.....	41
2.17. Críticas à avaliação baseada em indicadores de resultados	43
2.18. Uma resposta às críticas: completar os indicadores de resultados com outras medidas	48
2.19. A utilização de indicadores educacionais em Portugal	52
CAPÍTULO 3	57
MÉTODOS E MATERIAIS.....	57
3.1. Metodologia adotada.....	57
3.2. Amostra	59
3.3. Técnicas de recolha de dados, tratamento dos dados e triangulação	60
3.4. Questões éticas em investigação	65
3.5. O problema da validade	68
3.6. Quadro conceptual	69
CAPÍTULO 4	71
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
4.1. Caracterização das escolas	71
4.2. Apresentação de discussão dos resultados por sujeito.....	73
CAPÍTULO 5	92
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	97
Protocolo da entrevista ao diretor da Escola A.....	98
Protocolo da entrevista ao diretor da Escola B.....	103

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA.....	63
Quadro 2 – ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	64
Quadro 3 – QUADRO DE TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	64
Quadro 4 – QUADRO CONCEPTUAL.....	70
Quadro 5 – ANÁLISE DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA – abril 2007.....	74
Quadro 6 – Triangulação das fontes (I): Categoria <i>Avaliação enquanto Processo</i>	80
Quadro 7 – Triangulação das fontes (II): Categoria <i>Avaliação enquanto Produto</i>	81
Quadro 8 – ANÁLISE DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA – janeiro de 2011.....	82
Quadro 9 – Triangulação das fontes (I): Categoria <i>Avaliação enquanto Processo</i>	87
Quadro 10 – Triangulação das fontes (II): Categoria <i>Avaliação enquanto Produto</i>	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Requisitos gerais e técnicos de um modelo de <i>feedback</i>	40
Figura 2 – Gráfico referente ao referencial CAF (escola A)	78
Figura 3 – Gráfico relativo ao referencial IGE (escola A)	79
Figura 4 – Gráfico referente ao referencial CIPP (escola A)	79
Figura 5 – Gráfico relativo ao referencial CAF (escola B)	85
Figura 6 – Gráfico relativo ao referencial IGE (escola B)	86
Figura 7 – Gráfico relativo ao referencial CIPP (escola B).....	86

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Na Europa, está em curso um movimento de descentralização de meios e, conseqüentemente, de definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares. A avaliação das escolas emerge, neste contexto, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino obrigatório, tendência comum à generalidade dos países europeus.

A avaliação tem vindo a ser considerada, aproximadamente de 1980 em diante, um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento das escolas. Estas devem acionar mecanismos de avaliação interna ou submeter-se a avaliações externas. Distinguem-se, atualmente, estas duas grandes formas da avaliação das escolas, tendo em conta os principais agentes da mesma. A avaliação externa é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (em Portugal este trabalho é realizado pela Inspeção Geral de Educação-IGE), ainda que com a colaboração de membros da escola avaliada. Em contrapartida, a avaliação interna é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria.

A lei 31/2002, no artigo nº 6, estipula que a avaliação das escolas “tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa.” No entanto, algumas pesquisas realizadas revelam que existe uma grande diversidade de situações neste âmbito. Enquanto algumas continuam indiferentes a esta problemática, a maioria presta mais atenção a rotinas como as estatísticas de resultados académicos, aplicam instrumentos e procedimentos disponíveis em várias publicações ou ensaiam os seus próprios modelos de avaliação.

Conhecendo a evolução existente neste âmbito e reconhecendo a importância da avaliação interna no contexto escolar, este trabalho de investigação, realizado em duas escolas secundárias da margem sul do Tejo, designadas ao longo da investigação por escolas A e B, procurou analisar o processo de avaliação interna realizado em cada uma delas.

O objetivo era responder à principal questão de investigação, nomeadamente, “Como foram selecionados, construídos e utilizados os indicadores no processo de avaliação interna?”.

Em primeiro lugar, foi necessário compreender a noção de indicador, a sua evolução histórica ao longo do tempo, as suas características, a problemática da interpretação, escolha e utilização dos mesmos. O enfoque do capítulo 2 desta dissertação, revisão da literatura, vai nesse sentido. Refere, também, o que deve ser contemplado na avaliação para além dos indicadores utilizados face ao referencial escolhido. Neste âmbito, são apresentados alguns modelos de avaliação de escolas, com maior ênfase para o referencial CAF, da IGE e CIPP (um referencial defendido por muitos autores ligados à Educação, que contempla o contexto, os *inputs*, os processos e o produto da avaliação).

No capítulo 3, métodos e materiais, foi explicitada a metodologia adotada, assim como os instrumentos utilizados na investigação em causa. Nesse sentido, e com o objetivo de analisar o processo de avaliação, foram entrevistados os diretores das escolas acima mencionadas e para analisar o produto dessa mesma avaliação, foram estudados os relatórios de avaliação interna mais recentes.

No capítulo seguinte, após caracterização de cada uma das escolas estudadas, são apresentados os resultados, assim como algumas inferências retiradas dos mesmos. A análise do conteúdo do relatório de avaliação interna permitiu estudar os indicadores de cada um dos nove critérios do referencial CAF (referencial escolhido por ambas as escolas). Um referencial com uma estrutura dual onde são considerados quatro critérios de meios e cinco critérios de resultados. Foram também, estudados os indicadores selecionados por cada uma das escolas face ao referencial da IGE, assim como face ao referencial CIPP.

Para terminar, no capítulo 5, são expostas as conclusões retiradas dos instrumentos utilizados, nomeadamente das entrevistas e da análise do conteúdo de cada um dos relatórios, assim como da reflexão de algumas noções importantes que constam na revisão de literatura.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão de literatura relevante sobre o tema avaliação de escolas e indicadores. No capítulo procede-se a uma ampla caracterização do campo dos indicadores, referindo as vantagens da utilização dos indicadores como suporte base do processo de avaliação interna. Procurou-se igualmente, descrever o essencial da argumentação dos que criticam o uso excessivo dos indicadores. Terminamos com um breve resumo da nossa perspectiva teórica sobre o tema.

Assim, o capítulo começa por descrever de forma resumida a história dos indicadores, segue com a sua definição segundo vários autores, as suas características, possíveis classificações e tipologia, assim como a quantidade de indicadores a utilizar, como se devem interpretar e escolher.

Em seguida, faz-se referência à utilização dos indicadores na monitorização da política educativa e aos referenciais mais utilizados nos processos de avaliação interna, nomeadamente os referenciais EFQM, CAF, CIPP e o utilizado pela IGE.

Finalmente, é abordada a importância do *feedback* fornecido pelos indicadores e referida uma crítica à *accountability* baseada, apenas, em indicadores provenientes de testes standardizados.

Na nossa perspectiva, os indicadores são muito importantes, dado que, contemplando uma variedade de critérios, traduzem de forma simplificada e facilmente comunicáveis aspetos essenciais de uma realidade muito complexa. No entanto, consideramos útil ter presente as vozes críticas, alertando para o perigo de reducionismos que, por excesso de pragmatismo, acabam por esquecer aspetos essenciais da organização educativa, como é por exemplo o respetivo contexto. Finalmente, salientamos a necessidade de dar relevância às narrativas dos diferentes atores educativos como forma de aumentar a validade dos processos de avaliação educacional.

2. Construção, seleção e utilização dos indicadores educacionais

2.1. História dos indicadores

A história dos indicadores de educação pode ser remontada ao ano de 1867 com o início de funções do departamento de educação dos Estados Unidos da América, que surgiu com o objetivo de recolher e analisar estatísticas da educação. O recente interesse no uso de indicadores na educação como ferramenta política está relacionado com o desenvolvimento e uso de indicadores sociais e económicos desde 1960. Em meados de 1960 alguns políticos utilizaram indicadores económicos para recomendar cortes nos impostos que com bastante sucesso estimularam a economia desse país (Burstein, Oakes & Guiton, 1992; Shavelson, McDonnell & Oakes, 1991). Este sucesso precipitou o desenvolvimento e uso de indicadores sociais para avaliar os vários programas sociais durante esse período e para justificar os gastos dos governos nesses programas.

No entanto, o entusiasmo pelos indicadores sociais depressa diminuiu. Os políticos e o público em geral desencantaram-se com o insucesso dos indicadores na determinação de intervenções efetivas na resolução dos problemas sociais (Burstein, Oakes & Guiton, 1992).

Apesar dos descontentamentos, em 1980 os indicadores educacionais tornaram-se “jogos” eminentes no panorama da reforma educacional dos Estados Unidos da América. A literatura traçou a emergência dos indicadores educacionais na publicação de “A Nation at Risk” em 1983 e de outros relatórios, que usaram estatísticas para documentar as falhas do sistema educativo público americano (Burstein, Oakes & Guiton, 1992; Bryk & Hermanson, 1993; Selden, 1994).

Os indicadores dramatizaram os problemas da educação pública fornecendo evidências reais. Além disso, ideólogos, políticos e comunicação social juntaram os problemas da educação às percas na produtividade económica dos Estados Unidos da América. Os indicadores começaram a ser vistos como meras descrições do problema. Forneceram duas possíveis ferramentas de reforma educacional. Primeiro, os indicadores poderiam servir como base para fixar sistemas educacionais responsáveis. Segundo, poderiam ser usados para descobrir as causas curriculares e educativas das falhas da educação pública e assim fornecer aos políticos soluções (Odden, 1990), que deram eco às expectativas dos anos sessenta relativamente aos indicadores sociais.

Considerados como ferramentas da reforma educacional e no sentido de melhorar a educação pública, organizações e agências de nível nacional aderiram ao desenvolvimento e uso de indicadores. Em 1985, o governo federal decidiu envolver-se nos indicadores de educação. The National Research Council publicou um relatório recomendando que o governo federal reorganizasse a recolha de dados das escolas.

No ano de 1987, o governo norte-americano financiou um projeto (*Office for Economic Cooperation and Development's Cross-National Indicator Project*) que reforçava esforços para estabelecer um sistema com o objetivo de realizar comparações internacionais.

Selden (1994) relatou que a maioria dos estados americanos acionou programas de indicadores de educação.

A OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica) iniciou, em 1988, o projeto INES dedicado a criar um sistema internacional de indicadores dos sistemas educativos. A sua primeira versão surgiu em 1992 e nos anos seguintes foram-se ampliando e melhorando até criar o projeto PISA (*Programme for International Student Assessment*).

O estudo PISA foi lançado em 1997. Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente.

O PISA procura medir a capacidade dos jovens de quinze anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.

Através do estudo PISA, os países membros da OCDE têm vindo a colaborar na melhoria dos indicadores comparativos sobre o desempenho dos sistemas de ensino. A OCDE divulga anualmente uma série de indicadores na publicação "*Education at a Glance*" (por exemplo, OCDE, 2001). Esses indicadores fornecem informação sobre os recursos humanos e financeiros que se investem na educação, em como os sistemas de ensino funcionam e desenvolvem, assim como relativamente aos retornos individuais, sociais e económicos do investimento na educação. No passado, a ausência de indicadores regulares e confiáveis sobre os resultados da educação entre os países, especialmente indicadores de conhecimentos e desempenho, foi uma lacuna significativa nos dados

disponíveis. Sem tais indicadores, os decisores políticos, os contribuintes, os docentes e os pais não podiam julgar a eficácia dos seus sistemas de ensino.

O primeiro estudo PISA foi realizado, no ano 2000, em 32 países (incluindo países membros da OCDE). As tarefas escritas foram respondidas nas escolas sob supervisão independente. O PISA 2000 estudou a literacia, matemática e ciências, com um primeiro foco na leitura. As atitudes dos alunos face à aprendizagem e a informação sobre como os mesmos gerem a sua própria aprendizagem também foram obtidas em 25 países como parte de uma opção internacional. O estudo será repetido de três em três anos, com o foco principal a mudar para a matemática em 2003, ciências em 2006 e de volta à leitura em 2009.

Em Portugal, o PISA envolveu 149 escolas (sendo 138 públicas e 11 privadas), abrangendo 4604 alunos, desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade.

O PISA 2003 realizou-se em 41 países, incluindo todos os 30 membros da OCDE. O estudo incluiu uma avaliação profunda em matemática e uma avaliação com menos detalhes em ciências, leitura e resolução de problemas.

Em Portugal, o PISA envolveu 153 escolas (sendo 141 públicas e 12 privadas), abrangendo 4608 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade.

No estudo PISA, que decorreu em 2006 (terceiro ciclo), houve preponderância da literacia científica e contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200.000 alunos de 7.000 escolas.

Em Portugal, o PISA envolveu 172 escolas (sendo 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5.109 alunos, desde o 7º ao 11º ano de escolaridade.

Cerca de 470.000 alunos participaram no PISA 2009, representando 65 países e economias. O seu foco principal foi a leitura. O estudo também atualizou o desempenho dos alunos ao nível da matemática e das ciências. O PISA não considera o conhecimento dos alunos nessas áreas isoladamente, mas relaciona-os com a sua capacidade em refletir sobre os seus conhecimentos e experiência. A ênfase está no controlo dos processos, compreender os conceitos e funcionar em vários contextos dentro de cada área de avaliação.

Pela primeira vez, o estudo PISA 2009 avaliou alunos com quinze anos no que diz respeito à leitura, compreensão e aplicação de textos digitais.

Em Portugal, a população alvo consistiu nos alunos que, na altura da sondagem, tinham idades compreendidas entre os 15 anos e três meses e os 16 anos e dois meses, desde que frequentassem a escola, independentemente do tipo de instituição onde o fizessem.

A seleção foi feita segundo um processo de amostragem aleatória estratificada, a partir das escolas do país.

Em Portugal, explicitamente, foram tidas em conta nesta seleção a representação das regiões (NUT II) - Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira - e a dimensão de cada escola. De uma forma implícita, foram considerados o carácter público ou privado da escola e o estatuto socioeconómico médio dos seus alunos.

Os indicadores que a OCDE apresenta na sua publicação anual “*Education at a Glance*” variam de ano para ano. Em 2003, a OCDE apresentou um total de trinta e quatro indicadores, agrupados da seguinte forma: quinze indicadores de resultados de aprendizagem, seis indicadores de recursos económicos e humanos, cinco indicadores de acesso à educação, participação e promoção e oito indicadores de contexto pedagógico e organização escolar.

2.2. Definição de indicador de educação segundo vários autores

Segundo Shavelson (1991), um indicador é uma estatística individual ou composta que se relaciona com uma construção básica na educação e que é útil num contexto político. A expressão “indicador de desempenho” é muitas vezes utilizada para, assim, sublinhar o carácter avaliativo (Scheerens, 2003).

O mesmo autor refere que a definição dos indicadores de educação considera três ideias:

- As características dos sistemas educativos são mensuráveis;
- As medidas recaem sobre “aspectos essenciais” que, sem procurar a sua descrição pormenorizada, visam fazer “um resumo da situação atual” (Nuttall, 1989);
- Estes indicadores devem refletir certos aspetos da qualidade da escolarização, quer dizer, trata-se de estatísticas estabelecidas em relação a um ponto (ou uma

norma) de referência sobre a base do qual (da qual) é possível formular juízos de valor.

Morduchowicz (2006), num trabalho realizado para a UNESCO/IPE, analisou o desenvolvimento da problemática dos indicadores de educação. Nesse trabalho refere que não existem definições sobre indicadores de educação que satisfaçam completamente os analistas. Em geral, afirma o autor, são pragmáticas e definem-se pela utilização ou pelo uso que proporcionam. Cita a propósito a opinião de vários autores.

Jaeger (1978) afirma que devem ser denominados “indicadores” todas as variáveis que representam uma mudança de qualquer grupo de pessoas, objetos, instituições ou elementos que se encontram em estudo e são essenciais para informar o estado ou mudança e compreender as suas condições. Por isso, o autor considera que os indicadores permitem descrever e avaliar fenómenos quantitativamente. São medidas específicas, explícitas e objetivamente verificáveis das mudanças ou resultados de uma atividade ou necessidade.

Em termos do seu alcance educativo, Lozano (2001) afirma que indicadores são os dados que os sistemas escolares usam para se definirem, descreverem, analisarem, legitimarem e monitorizarem. Refere ainda que um indicador é uma medida estatística que é responsável por um tópico- neste caso, educativo- e regista a sua variação no tempo.

Por outras palavras, Morduchowicz (2006) afirma que os indicadores de educação são geralmente definidos como medidas estatísticas sobre aspetos que se consideram importantes nos sistemas educativos.

Salienta o mesmo autor que para que uma medida estatística seja um indicador (de educação) tem que ser comparável, comparações essas realizadas através do tempo. Refere ainda que na medida em que um indicador deve dar conta das mudanças no desempenho de determinada variável, este não cumpre apenas uma missão informativa, também desempenha uma tarefa avaliativa, de emissão de juízos de valor. Embora a sua essência seja a descrição, espera-se que a sua leitura diga se determinado curso dos acontecimentos, constituem uma melhoria ou uma deterioração.

Ogawa e Collom (2005) (ibid.) sintetizam as diferentes posições relativamente aos indicadores dizendo que há cinco componentes essenciais na sua definição, nomeadamente:

- Descrição
- Avaliação
- Monitorização

- Juízos de valor
- Relevância política

Afirmam os autores acima referidos que nenhum dos cinco aspetos é mutuamente exclusivo e que, em rigor, um leva ao outro. Como tal, sintetizam dizendo que são medidas estatísticas que descrevem aspetos essenciais da escolarização e que permitem a monitorização e avaliação das escolas, programas e alunos. A partir destas atividades, derivam os juízos de valor sobre a situação do sistema educativo e se fornece informação relevante para as ações políticas. (pág.3)

Morduchowicz (2006) afirma que os indicadores devem prover informação em contexto, permitir a análise de tendências e projetar situações futuras. Como tal, os indicadores de educação têm que transmitir algo sobre um sistema, informando alguns dos seus aspetos. Exemplifica o autor:

O número de alunos de determinado nível de ensino ou de todo o sistema é algo muito importante, mas não nos diz muito sobre como funciona o sistema educativo. Por outro lado, os alunos que completam os seus estudos ou que têm sucesso em provas de aprendizagem, já nos dizem algo. (pág.4)

Kanaev e Tuijnman (2001) afirmam que os indicadores não são só medidas estatísticas que informam mas, também, permitem construir novas visões e expectativas.

No mesmo contexto, Lozano (2001) refere que os indicadores e a escolha dos que se vão utilizar não são medidas estatísticas neutras, uma vez que refletem uma parte da realidade social. Diz o mesmo autor que a decisão de recolher informação, de construir ou não alguns indicadores, reflete a importância política que se dá a determinados aspetos.

Neste âmbito, Robert Behn (2009) num relatório intitulado “*The data don't speak for themselves*” salienta o facto de os decisores políticos necessitarem de se lembrar que os dados não falam por si. Refere o autor que:

Quando os dados falam, apenas o fazem através de alguma base, alguma teoria, alguns modelos de causalidade, algumas construções lógicas, algumas perceções sobre o mundo e como ele funciona. Afinal, qualquer conjunto de dados é apenas uma coleção de números abstratos. Os dados adquirem sentido quando conectado a alguma visão da realidade.

Robert Behn (2009) recorda que durante décadas, os observadores astutos têm sido consistentemente contra o absurdo de que os dados falam por si. No seu entender, os dados são apenas dados – coleções de uns e zeros, aparentemente aleatórios. Para interpretar essas coleções é indispensável alguma base, uma lente através da qual os dados são observados e deles extrair algo de informação: algum padrão coerente, alguma história observável, alguma sugestão valiosa para a ação.

O autor salienta que diferentes pessoas observam os dados de diferentes bases conceptuais e como tal podem, a partir de dados idênticos, chegar a conclusões muito diferentes. Afirma que: “Aqueles que afirmam que os dados falam por si mesmo não estão dispostos a aceitar que poderiam existir outras bases conceptuais para ver o mundo.”

Os dados não falam com independência do analista. Os dados falam com independência da base conceitual. Os dados não falam independentemente das perguntas. Os dados apenas fazem uso da palavra quando um analista, utilizando uma base conceitual concreta, formula alguma pergunta concreta. Os dados não podem responder a nenhuma pergunta até que alguém (implícita ou explicitamente) estabeleça alguma base para criar uma resposta.

Num texto muito citado, Shavelson (1991) afirma que o objetivo principal dos indicadores é o de caracterizar a natureza de um sistema por meio dos seus componentes - como eles se relacionam e como mudam ao longo do tempo. Assim, essa informação pode ser utilizada para avaliar o progresso em direção a algum objetivo ou padrão.

O mesmo autor refere que os indicadores de educação são as estatísticas que refletem aspetos importantes do sistema de ensino, no entanto, salienta que, nem todas as estatísticas são indicadores. As estatísticas são qualificadas como indicadores somente se utilizadas como critérios. Ou seja, elas devem dizer muito sobre todo o sistema, informando a condição de algumas características particularmente significativas do mesmo. Por exemplo, o número de alunos matriculados nas escolas é um facto importante, mas não é suficiente para avaliar o sistema de ensino. Pelo contrário, refere o autor, os dados sobre a proporção de alunos do ensino secundário que tenham concluído estudos avançados em Matemática pode fornecer informações importantes para a “saúde” do sistema, e como tal pode ser considerado um indicador.

Shavelson (1991) salienta ainda que existe outro conceito central quando se fala em indicadores, nomeadamente o sistema de indicação dos mesmos, considerando-os como

indicadores simples ou estatísticas compostas. Refere que um único indicador raramente pode fornecer informações úteis sobre fenómenos complexos, que os sistemas de indicadores são normalmente projetados para gerar informações mais precisas sobre as condições. No entanto, um sistema de indicadores é mais do que uma coleção de estatísticas, uma vez que mede componentes distintos do sistema e também fornece informações sobre como os componentes individuais trabalham juntos para produzir o efeito global. Shavelson (1991) considera que toda a informação fornecida por um sistema de indicadores é maior do que a soma das suas partes.

No âmbito dos indicadores nacionais, o autor referido anteriormente afirma que estes devem ser concebidos como algo mais abrangente do que uma série temporal de resultados educacionais e que devem representar, pelo menos, os componentes importantes de um sistema educacional. Para além de resultados de monitorização, os indicadores devem refletir as características dos alunos, os recursos financeiros e humanos (especialmente os professores) disponíveis para as escolas e outras entradas educacionais. Devem também refletir a adequação do currículo e instrução recebida pelos alunos, a natureza da escola como uma organização em busca da excelência educacional e da equidade, e outros processos educativos. O autor refere ainda que os indicadores devem estar relacionados uns com os outros para que as suas relações, e as mudanças nessas relações, possam ser verificadas para sugerir possíveis explicações para as mudanças observadas nos resultados.

Shavelson (1991) afirma que relativamente aos indicadores sociais e à literatura existente sobre tal é aceite que estes não devem estabelecer metas e prioridades, nem avaliar programas (uma vez que os indicadores não fornecem o nível de rigor ou detalhe necessário), nem desenvolver um balanço. Pelo contrário, refere o autor, é expectável que os indicadores descrevam e constatem os problemas de forma clara, de modo a sinalizar novos problemas de forma mais célere e obter pistas sobre programas educacionais promissores.

2.3. Características dos indicadores

Morduchowicz (2006) num trabalho realizado para a UNESCO/IPE refere que existe consenso entre os analistas relativamente às características de um indicador. Neste sentido, considera que um bom indicador deve ser facilmente mensurável, claro, específico, ter um marco temporal e uma informação quantitativa correspondente. Desta forma, estarão definidos inequivocamente os seguintes elementos:

- o grupo a que se refere o indicador,
- a unidade de medida que se utilizará,
- o calendário ou o cronograma de acompanhamento e/ou de elaboração da informação a desenvolver,
- a determinação da linha de base (baseline) ou ponto de partida para a comparação,
- o lugar ou zona monitorizada.

Refere ainda o mesmo autor que para se saber que indicadores utilizar, em primeiro lugar é necessário clarificar o seu propósito, uma vez que desta forma se reduzirá a informação a recolher.

Menciona Morduchowicz no mesmo texto que outros analistas distinguem as propriedades que os indicadores devem possuir quando se refere a uma escola (UNC-GA,1996). Consideram que os indicadores devem ser:

- claros e compreensíveis,
- um reflexo dos esforços da instituição,
- mensuráveis, auditáveis e não sujeitos a manipulação,
- relevantes para as metas e estratégias,
- flexíveis para refletir diferenças institucionais e históricas,
- estáveis para dar tempo à instituição para dar resposta,
- operacionais, ou seja, que se consiga trabalhar com eles.

Tais analistas afirmam que as propriedades mencionadas anteriormente constituem ideias desejáveis e que não são frequentes os indicadores que as manifestem simultaneamente. No entanto, consideram que são taxonomias a ter presente, no momento de discutir um sistema de indicadores que reflète o desempenho da instituição ou do sistema educativo.

O autor Shavelson (1991) considera que a mensurabilidade, a centralidade e a padronização são algumas das características dos indicadores. Estes são mensuráveis uma vez que podem ser medidos, centrais dado que se referem a aspetos essenciais que descrevem a situação no momento da recolha de dados e padronizados em virtude de referirem aspetos da qualidade do objeto avaliado em relação a um padrão (referente, norma, standard) permitindo realizar juízos de valor.

2.4. Classificação dos indicadores

Morduchowicz (2006) afirma que os indicadores podem ser classificados de acordo com a informação que fornecem e, nesse sentido podem ser:

- Descritivos,
- Explicativos,
- Simples,
- Elaborados ou construídos,
- Síncronos,
- Diacrônicos.

Descritivos dos componentes de uma atividade e das relações que se dão entre eles. Cumprem a função de apresentar o ponto de situação em cada momento da execução: inicial, durante e no final de um período definido. Os principais componentes a descrever são a procura (volume e caracterização que requiere o serviço implícita ou explicitamente), a capacidade instalada (meios com os quais executa a ação), os resultados programados e os resultados obtidos.

Explicativos são os indicadores que, para além de descrever a atividade, permitem uma aproximação à identificação dos fatores que determinam o seu estado de situação.

Simples são aqueles observáveis e que surgem de uma quantificação das características ou atributos que se querem descrever.

Elaborados ou construídos se os indicadores são funções de mais de uma variável e que como tal, propõe-se relações matemáticas entre elas.

Síncronos são aqueles que são observados ou calculados para o estudo de uma situação ou atividade num determinado momento, num corte temporal estático.

Diacrônicos se os indicadores manifestam a evolução de um fenómeno no tempo.

Refere, ainda, Morduchowicz (2006) que a classificação apresentada anteriormente não é a única possível. Considera que os indicadores não são só números, uma vez que, existem indicadores quantitativos, qualitativos, diretos e indiretos. Os primeiros são todos aqueles que se podem expressar com números. Por outro lado, quando interessam as opiniões, as percepções ou os comportamentos deve recorrer-se aos qualitativos. Exemplos de indicadores qualitativos consideram-se a qualidade de um estabelecimento de ensino, a competência de um docente ou o nível de exigência de uma escola ou um docente. Os diretos, no entender do autor, têm um vínculo manifesto e inequívoco com o que se pretenda medir, enquanto que os indiretos se utilizam quando não se pode medir o fenómeno de forma direta. Considera o autor que enquanto não se consegue decidir qual o tipo de indicador a utilizar e tendo em conta que a informação se encontra disponível, é preferível trabalhar com indicadores quantitativos e diretos.

Mas quando se deseja ou requer conhecer os juízos, prioridades, atitudes, desejos ou interesses da população objetivo, pareceria inevitável recorrer aos indicadores de tipo qualitativo. (Rotondo e Vela, 2004: pág.6)

As autoras Rotondo e Vela afirmam ainda que a recolha da informação para elaborar os indicadores qualitativos deve ser através de entrevistas, *workshops*, reuniões e encontros. No caso de dimensões como as de *empowerment*, participação ou autoestima estas são difíceis de medir, mesmo utilizando as técnicas atrás referidas. Deste modo, referem as autoras, deve explicar-se com clareza que aspetos de cada uma dessas dimensões se pretende analisar.

2.5. Tipologia dos indicadores

Neste âmbito, Morduchowicz (2006) afirma que os indicadores devem ser distinguidos de acordo com a sua pertinência e utilidade para a monitorização e evolução. Das inúmeras classificações que existem, Vos (1996) sugere quatro tipos de indicadores:

- Indicadores de entrada,
- Indicadores de acesso,
- Indicadores de produto,
- Indicadores de resultados.

De acordo com o autor, os indicadores de entrada medem os meios ou recursos para a satisfação das necessidades e, assim, alcançar os objetivos.

Por outro lado, os indicadores de acesso assinalam as características de potenciais utilizadores dos serviços e determinam a acessibilidade dos serviços oferecidos.

Os indicadores de produto e de resultados medem o impacto de um conjunto particular de políticas. Vos (1996) refere, ainda, que a maioria dos indicadores de produto e de resultados assinalam o êxito das políticas e, por essa razão, estão associados a objetivos. No entanto, afirma o autor, existem diferentes tipos de objetivos e, por esse motivo, a distinção entre indicadores de produto e de resultados. Assim, Vos (1996) distingue objetivos imediatos de objetivos mediatos. No seu entender, objetivos imediatos são os medidos por indicadores de produto, ou seja, refletem as alterações no acesso, uso ou satisfação de beneficiários. Embora não meçam diretamente o bem-estar entende-se que contribuem para tal. Entre os mais comuns na educação encontram-se a taxa de escolarização, de abandono, de repetência, de analfabetismo, a satisfação pela qualidade do ensino e a melhoria nos resultados de aprendizagem.

Para Vos (1996) os objetivos mediatos são “objetivos transcendentais”, tais como, melhorar a produtividade, melhorar a saúde, aumentar a receita; são indicadores de resultados, no sentido que, têm efeitos a longo prazo, são os visíveis da atividade elaborada.

Morduchowicz (2006) complementa o referido anteriormente afirmando que há autores que adicionam à classificação anterior os indicadores de processo. Estes indicadores fazem referência ao que se sucede durante o ensino, como por exemplo a utilização de bibliotecas, assistência aos alunos e docentes, etc.

Refere, ainda, o mesmo autor que os indicadores podem ser intermédios ou finais. Intermédios se medem a contribuição de um fator para o resultado ou impacto. Finais se medem o efeito da ação sobre o bem-estar dos indivíduos. Assim sendo, fazendo parte dos indicadores intermédios estão os indicadores de entrada e de processo e dos indicadores finais estão os de produto e resultado.

2.6. Sistemas de indicadores

Morduchowicz (2006) refere no seu trabalho para a UNESCO que o uso de um só indicador é insuficiente em qualquer tipo de análise, principalmente em processos complexos como a educação. Considera o autor que os indicadores não são figuras isoladas umas das outras e para que a sua leitura e análise sejam compreensivas devem agrupar-se constituindo assim um sistema de indicadores. Salienta ainda que esses indicadores não são só um conjunto de dados, dado que fornecem informação sobre um componente de um sistema e, também, devem mostrar como esses componentes individuais se relacionam entre si para produzir determinado efeito.

Conceptualmente, Morduchowicz (2006) afirma que o projeto de um sistema de indicadores de educação é semelhante ao que se desenvolve em qualquer outro setor, uma vez que deve permitir monitorar a evolução de uma situação e realizar comparações.

O mesmo autor considera que elaborar um sistema de indicadores não significa juntar todos os dados disponíveis e processá-los. Em primeiro lugar, deve especificar-se qual é o objetivo e desta tarefa desprenderá a estrutura e as relações do sistema em questão. A partir daí, deve ser selecionado o conjunto de indicadores, verificar-se a disponibilidade de informação para construir os indicadores e a pertinência de recolher a que eventualmente poderia faltar.

Shavelson e outros autores (1991) afirmam que um sistema de indicadores facilita a descrição de situações que não são diretamente mensuráveis. Referem o exemplo da qualidade dos docentes, uma vez que não existe um indicador que por si mesmo reflita esse conceito, é necessário considerar mais informação como o quadro detalhado da sua formação, a sua capacidade, a sua experiência e os seus costumes culturais. Desta forma será possível, segundo os autores, formar um panorama das características das pessoas que desempenham essa profissão, independentemente do que a qualidade pode ou não medir.

Shavelson (1991) considera que um bom sistema de indicadores de educação deverá fornecer informações exatas e precisas para “iluminar” as condições da educação e contribuir para a sua melhoria. Refere, ainda, que os indicadores devem ajudar os decisores políticos a formular metas de escolaridade e a traduzir esses objetivos em ações.

Morduchowicz (2006) considera que os indicadores são medidas quantitativas que, quando se analisam em conjunto, podem dizer muito sobre aspetos qualitativos do sistema educativo.

Para Sauvageot (1997) a diferença entre um sistema de informação estatística e um sistema de indicadores é que o primeiro inclui todos os dados educativos dentro de uma base única e extensiva.

Por outro lado, um sistema de indicadores também se interessa pela evolução do sistema educativo e tem por objetivo considerar determinadas tendências e revelar problemas. Há uma reciprocidade operacional entre ambos os sistemas: as informações alimentam os indicadores e, às vezes, a necessidade de construir determinados indicadores, pode impulsionar a melhoria dos sistemas de informação. (Sauvageot, 1997: pág.10)

2.7. Características dos sistemas de indicadores

Kanaev e Tujnman (2001) consideram que uma vez que as informações fornecidas pelo sistema de indicadores devem indicar até que ponto vão sendo alcançados os objetivos do sistema educativo, são relevantes os critérios considerados para a construção do sistema de indicadores. Nesse sentido, na opinião dos autores devem ser seguidos os seguintes critérios:

- devem ser acordados e ter apoio político,
- deve haver correspondência entre o diagnóstico e o tipo de indicadores utilizados,
- deve ser explícito o modelo utilizado para a sua criação,
- deve refletir a complexidade das relações existentes entre os indicadores,
- devem permitir comparação internacional e temporal.

Morduchowicz (2006) refere que em função do objetivo, podem construir-se sistemas de indicadores de natureza temática no sentido de considerar, por exemplo, determinados aspetos das políticas educativas tais como o perfil dos docentes, o investimento educativo, as características dos alunos, assim como complemento do sistema de indicadores de natureza geral para a análise particular das diferentes dimensões dos sistemas educativos.

Embora os sistemas de indicadores devam dar conta dos principais componentes dos sistemas educativos, não refletem necessariamente as causas que deram origem à mudança. Não nos referimos só às políticas públicas que eventualmente se implementam

mas a mudanças demográficas, económicas, sociais, que não estão contempladas no sistema de indicadores educativos. (Shavelson e outros, 1991: pág.11)

Morduchowicz (2006) considera que um sistema de indicadores não deve ser uma coleção de dados sobre tendências. No seu entender, a monitorização não oferece explicações por si mesma e nesse sentido dá um exemplo concreto, um aumento nas matrículas: deve-se a mudanças demográficas? é o resultado de mudanças na política educativa? ou, explica-se por alterações noutros aspetos socioeconómicos? Diz o autor que algumas vezes os dados só refletem questões vinculadas aos processos.

O mesmo autor afirma que quando se constrói um sistema de indicadores deve haver um modelo conceptual sobre o sistema educativo. Salaria que o indicador isolado refere-se a um componente do modelo e o sistema de indicadores deve permitir a análise no seu conjunto. No seu entender deve existir interdependência entre os indicadores incluídos num sistema de indicadores.

Desde há vários anos que a OCDE desenvolve sistemas de indicadores cuja estrutura integra informação de indicadores de contexto, de entrada, de produtos e de resultados (CIPR). O seu objetivo principal é fornecer informação estatística internacional sobre o funcionamento dos sistemas educativos dos países membros. A quantidade de indicadores tem variado ao longo do tempo e um dos aspetos importantes de tais indicadores é que foram desenvolvidos de tal forma que podem ser adotados por todos os países.

2.8. A utilização dos sistemas de indicadores

Morduchowicz (2006) considera que a utilização dos sistemas de indicadores ajuda a definir como se integram os indicadores no modelo conceptual. No seu entender, os sistemas diferem conforme o objetivo. Podem ser uteis para transmitir informação à sociedade, para avaliar ou para tomada de decisões políticas. Se o sistema é utilizado para avaliar, os indicadores devem contribuir com informação sobre a eficiência e eficácia da política educativa.

Se, como ideia geral, o que importa de um sistema de indicadores é a sua capacidade geral de “controlar”, esta ação não se pode fazer sem avaliar.” (Morduchowicz, 2006: pág.12)

Ogawa e Collom (2005) afirmam que a função mais divulgada dos sistemas de indicadores é a monitorização dos sistemas educativos. Consideram que este tipo de utilização dos indicadores inclui outros possíveis usos uma vez que o seu objetivo é dar conta dos mais variados aspetos e comportamentos. Assim sendo, os sistemas de indicadores acabam por constituir um sistema de informação para a administração dos sistemas educativos.

Morduchowicz (2006) considera que o desenvolvimento de um sistema de indicadores considerando apenas a sua utilização acarreta, sempre, algum risco de parcialidade.

A título de exemplo, Lozano (2001) recorda que o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos não recolhia informação vinculada a questões étnicas, uma vez que se temia pelo eventual uso com fins discriminatórios. Na verdade, quando se começou a utilizar, o efeito foi o contrário ao temido durante muito tempo: os resultados educativos dessas minorias refletidas por essas estatísticas serviram de apoio a políticas de integração racial.

2.9. Dimensões dos indicadores

Como já referenciado anteriormente, a literatura distingue os indicadores dependendo do contexto, entradas, processos, produtos ou resultados. Alguns autores asseguram que num sistema de indicadores deve haver um certo equilíbrio na quantidade de cada um deles. Morduchowicz (2006) refere que os indicadores de resultado são os mais importantes, porque indicam o grau em que se cumprem os objetivos e, portanto, as metas sociais. No entanto, considera que, cada um dos indicadores, seja de entrada, de resultados ou outro, deve refletir o estado de alguma dimensão do sistema educativo que se considera relevante ou socialmente desejável. Assim sendo, diz o autor, nem todos os indicadores devem ser de desempenho, uma vez que fornecem informação de contexto. Desta forma, considera possível reagrupar os indicadores em dois grupos:

- Indicadores de desempenho,
- Indicadores de contexto e entrada ou descritivos.

Relativamente ao primeiro grupo e ao nível da educação, o autor identifica alguns dos indicadores mais tradicionais como os resultados em provas estandardizadas, a taxa de

finalização dos estudos, a percentagem de alunos acima ou abaixo da idade exigida e o nível de estudos alcançados pela população. No segundo grupo, o autor indica como exemplo o nível de formação dos docentes, a duração dos cursos, a relação discente-docente e a disponibilidade média de recursos (físicos, humanos e financeiros).

De acordo com o *National Forum on Education Statistics* (NFES,2005), os indicadores de entrada e de processo são indicadores de contexto. Referem que, o importante é o desempenho do sistema educativo e que os mesmos indicadores de entrada e de processo contribuem para explicar o desempenho de alguns indicadores desses grupos. No entanto, salientam que consideram inevitável que os sistemas de indicadores não consigam abranger todos os aspetos inerentes a ações que se estão a desenvolver.

2.10. Interpretação dos indicadores

Lugones (2002) considera que os dados são considerados indicadores se contam com alguma construção teórica ou analítica que lhes dê sentido. Exemplifica referindo que, os diferentes dados sobre cobertura escolar não são apenas números sobre a quantidade de alunos que estão na escola, mas os dados fornecidos pelo conhecimento do grau de desenvolvimento educativo do país ou região que se está a considerar.

Neste âmbito, Morduchowicz (2006) afirma que para que os indicadores deixem de ser simples números, estes devem ser contextualizados. No seu entender, é neste sentido que surge a subjetividade na interpretação dos mesmos, não só na educação como noutras áreas sociais.

Refere, ainda, o mesmo autor que quando a interpretação é de carácter subjetivo e quando se pretende avaliar o desempenho, qualquer indicador do sistema pode ser alterado, ou seja, nem sempre a leitura dos indicadores é unívoca. Existem situações em que, segundo o sistema de valores do analista, a interpretação pode ter sinais diametralmente opostos.

No entanto, o autor congratula o facto de existirem vários indicadores para fazer referência à mesma situação, embora, por vezes, não ser suficiente a escolha de um deles para refletir o comportamento de um determinado dado. Assim sendo, Morduchowicz (2006) no seu estudo salienta que se deve dar maior ênfase à leitura e interpretação dos indicadores.

Darling-Hammond e Ascher (1991) consideram que muito facilmente os indicadores podem levar a engano e que conhecer o sistema de indicadores a usar não só reduz o custo na recolha de informação, como também permite analisar um projeto. Na opinião dos autores, a escolha de um mau projeto pode fazer com que se tomem decisões incorretas, o que representa um problema de validade, ou seja, a relação entre o indicador e as inferências que se podem fazer a partir dele.

Morduchowicz (2006) relativamente a este assunto refere que os indicadores não devem ser só válidos e confiáveis, como também devem ser úteis, para responder a inquietudes da política educativa, e oportunos.

2.11. Quantidade dos indicadores

Relativamente à quantidade de indicadores a utilizar num sistema de indicadores, já foi referido que, um só não espelha a realidade. A este respeito, está presente o dilema entre simplicidade e extensão. Koretz (1991) considera que:

Há uma tensão fundamental entre simplicidade e extensão que é inerente à definição de indicador. Por projeto, os indicadores são medidas estatísticas simples. Um desafio imediato no desenvolvimento de sistemas de indicadores é equilibrar essa simplicidade e extensão. O desejo de completude e poder de explicação argumenta a favor do aumento do número de variáveis que se devem incluir, do número de maneiras de as medir e o nível de detalhe das observações. Contudo, os sistemas de indicadores são valorizados porque são limitados e sucintos. O propósito dos indicadores é iluminar os elementos principais de um modo simples e conciso e este objetivo excluí a medição extensiva. Não se podem alcançar ambos os objetivos simultaneamente e, portanto, requiere-se um compromisso.” (citado por Ogawa e Collom, 2005)

Morduchowicz (2006) acerca desta problemática refere que é desejável um sistema simples e com poucos indicadores para que todas as pessoas a que estes se destinam consigam ler e interpretar. No entanto, salienta que na maioria dos casos não existe consenso relativamente à quantidade, uma vez que o número depende do analista. Afirma a autor que existem analistas que criticam as propostas de simplicidade, pois consideram que um sistema simples pode conduzir a erros de interpretação, para além de que não refletem a complexidade do processo educativo.

No entender do autor acima mencionado, o que pode contribuir para definir a quantidade de indicadores a integrar num sistema são os critérios de seleção, de validade e confiabilidade, que embora sendo critérios técnicos não serão únicos.

No seu estudo Morduchowicz (2006) afirma que é aceitável que os sistemas de indicadores para a avaliação e monitorização dos sistemas educativos ou programas e reformas sejam mais extensos. A sua quantidade será determinada pela utilização e necessidade por parte dos agentes políticos.

Tiana (2004) elaborou um estudo que abrange os sistemas de indicadores de diferentes países europeus. Constatou que, o sistema da comunidade flamenga da Bélgica inclui vinte e dois indicadores, agrupados em cinco categorias. A comunidade francesa desse país também tem o seu próprio relatório com vinte e cinco indicadores. Em França, os relatórios apresentam trinta indicadores. Em Itália, país pouco avançado nesse âmbito, o seu guia de leitura da OCDE apresentava, em 2001, quarenta indicadores. O sistema espanhol apresenta vinte e nove indicadores e assim como na Bélgica, a comunidade catalã tem o seu próprio relatório com vinte e sete indicadores. A autora realça que, em todos os casos apresentados, os indicadores são quantitativos.

A autora citada anteriormente considera que os sistemas de indicadores, nacionais e regionais do continente europeu, seguem o padrão de sistemas de indicadores desconexos, em que cada um incide em si mesmo e não na sua relação com os outros ou com um regime geral. O padrão referido tenta refletir o contexto, as entradas, os produtos e resultados (CIPR) e a ausência de conceção de um regime geral impede que se tirem conclusões sobre outras visões, nomeadamente no que se refere à equidade, eficiência e produtividade.

Nos Estados Unidos da América, o Centro Nacional de Estatísticas Educativas, entidade federal encarregue de recolher, analisar e divulgar informação relacionada com a educação, considera um sistema com quarenta e cinco indicadores.

Um estudo realizado no Canadá, em 2004, sugere que a quantidade de indicadores não seja superior a um ou dois por objetivo de acordo com as orientações políticas. Sauvageot (1997) recomenda que os sistemas de indicadores não excedam os quarenta, caso contrário, o uso de tais indicadores torna-se mais complexo e corre o risco de se tornar numa publicação de estatísticas educativas.

Embora a tendência seja a de selecionar um sistema com muitos indicadores, Sollart (2005) recomenda que se utilize o nível máximo de agregação possível, que se

identifique o indicador que mais se aproxime ou represente a última causa de um problema e que se construa um índice, no caso de se dispôr de um conjunto de indicadores, que apresente um fenómeno através de uma média. Salienta ainda o autor que se existir um conjunto de indicadores semelhantes que reflita um determinado problema, deve ser utilizado o de pior desempenho como indicador representativo, isto porque, em princípio, será nesse indicador que estarão expostas diversas arestas do problema em questão.

2.12. Critérios de escolha dos indicadores

Sauvageot (1997) refere que a escolha dos indicadores depende das definições de determinados objetivos vinculados ao sistema educativo em causa. Neste âmbito, o autor salienta o conjunto de indicadores selecionados pelo Centro Nacional de Estatísticas Educativas dos Estados Unidos da América do Norte. Num relatório preparado por esse organismo (NFES,2005), após a identificação de centenas de indicadores de desempenho educativo utilizados nos distintos níveis governativos desse país, foi escolhido o conjunto mais frequentemente utilizado pelos vários distritos. Selecionaram os indicadores de acordo com os seguintes critérios:

- colaboração na transmissão da situação geral do sistema educativo após medição de entradas, processos e resultados,
- frequente aceitação e utilização,
- confiabilidade e validade,
- divulgação de informação sobre tendências e,
- facilidade na sua obtenção através dos registos administrativos das escolas e/ou distritos.

(NFES,2005)

São quarenta e quatro os indicadores incluídos no relatório referido anteriormente. Deles, um terço satisfaz critérios de comparabilidade internacional. Outro grupo de indicadores está vinculado ao processo de ensino-aprendizagem, respondendo a características próprias do sistema educativo americano. Por último, existe um conjunto de indicadores que refletem as preocupações do governo federal, do Estado e dos distritos, como por exemplo, incidentes criminais, percentagem de alunos suspensos e incidentes relacionados com álcool ou drogas.

Morduchowicz (2006), no seu estudo realizado para a UNESCO, refere que a equidade é a dimensão cujos indicadores devem refletir a capacidade do sistema educativo garantir a igualdade de oportunidades.

Nas suas reflexões para a UNESCO, Morduchowicz (2006) refere que a existência de poucos indicadores levou alguns analistas a promover o desenvolvimento de um conjunto de indicadores de contexto para explicar ou colaborar na interpretação da evolução do indicador principal. Assim como, a decidir sobre a necessidade de elaborar, para cada sistema, um quadro de relações ou matriz que permita facilitar a seleção dos indicadores apropriados e a estabelecer a quantidade a utilizar.

Morduchowicz (2006) salienta que no entanto, existem analistas que se opõe à elaboração de modelos, dado que o seu uso se pode tornar mecanicista.

Sedel e Scheerens (2004) verificaram que a existência de tais matrizes ou modelos nos sistemas educativos fizeram com que surgissem seis perspetivas diferentes para descrever o desempenho da educação, nomeadamente:

- a produtiva, pela qual, o êxito verifica-se se se alcançam os resultados desejados;
- a instrumental, ou seja, se se aceita o modelo entrada-produto, é possível prever os resultados;
- a adaptativa, em que o importante é “como fazer as coisas apropriadas” mais do que “como fazer as coisas corretamente” (Scheerens, 2004);
- a equitativa, que se centra na justa distribuição dos insumos e resultados para avaliar o desempenho educativo;
- a da eficiência, em que a qualidade deriva do contraste do melhor desempenho possível ao menor custo possível;
- a perspetiva desarticulada, que focaliza a sua atenção em cada indicador.

Morduchowicz (2006), neste sentido, afirma que em função do uso, o passo seguinte será o de determinar que indicadores serão incluídos no sistema de informação. Salienta ainda que são cada vez mais os analistas que afirmam que o projeto de um sistema de indicadores deve basear-se numa visão sobre o funcionamento do sistema educativo, ou seja, deve ser capaz de refletir a sua complexidade e as suas relações. Desta forma, o modelo será uma ferramenta fundamental que conduzirá a estruturação do sistema de indicadores, num sistema educativo mensurável.

2.13. Indicadores com base na eficiência

Relativamente à eficiência, esta é normalmente atingida pela relação entre as entradas e os seus custos. (Morduchowicz, 2006)

Refere o mesmo autor que quando se constroem indicadores sobre eficiência, o principal objetivo é medir a capacidade de funcionamento do sistema dentro dos seus limites ou restrições. A este respeito, a eficiência focaliza a sua atenção nos aspetos internos do sistema.

Morduchowicz (2006) salienta que na vasta literatura sobre esta temática, não existe homogeneidade na terminologia, nos métodos de análises e na operacionalização dos indicadores. Exemplifica referindo que, em educação, a eficiência pode ser abordada de uma perspetiva interna ou externa. Interna, como sendo a capacidade do sistema educativo em manter os seus alunos até alcançarem os seus objetivos. A perspetiva externa que mede a “habilidade” das pessoas em serem económicas e socialmente produtivas.

A eficiência externa das escolas pode julgar-se pela maneira como as escolas preparam os alunos para enfrentar o seu papel na sociedade, em particular o indicado pelas perspetivas de trabalho. (Psacharopolous e Woodhall, 1987)

Psacharopolous e Woodhall (1997) afirmam que embora os conceitos de eficiência interna e externa estejam relacionados, é possível encontrar uma escola que seja extremamente eficiente no desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que não são valorizados na sociedade. Nesse caso, essa escola seria avaliada positivamente na eficiência interna, mas negativamente na eficiência externa.

Em relação à eficiência interna, Morduchowicz (2006) refere que a maior parte dos modelos sustentam-se nos processos de entrada-produto, em que a maior quantidade de indicadores se baseia nas entradas, essencialmente devido à disponibilidade de informação. Salienta o mesmo autor que quando aplicados à educação, tais modelos incluem as análises da relação existente entre as entradas escolares (alunos, docentes, instalações, gasto por aluno, localização da escola, etc.) e os resultados educativos medidos, maioritariamente, através de resultados em provas estandardizadas de aprendizagem. No entanto, afirma o autor, embora considerados indicadores úteis como elementos de referência de análises comparativas, nem sempre são aplicáveis para avaliar o desenvolvimento de um processo educativo particular.

No que se refere à eficiência externa, Morduchowicz (2006) refere que são poucos os países que analisam essa dimensão. No entanto, destaca um estudo realizado na Universidade Ibero-americana da cidade do México liderado por Carlos Muñoz Izquierdo (2003), no qual propõe agrupar um conjunto de indicadores que complementem os geralmente utilizados (resultados académicos dos sistemas educativos). Nesse estudo, os autores realçam três dimensões:

- a que preocupa o desenvolvimento económico e a produtividade,
- a que se refere à redução da desigualdade social e à melhoria das condições de vida,
- a que se relaciona com o fortalecimento das instituições democráticas.

Relativamente aos indicadores, Muñoz Izquierdo (2003), após várias investigações, considera que estes se devem agrupar de acordo com os impactos sociais da educação que estão ligados à eficácia e à equidade. Os indicadores de eficácia incluem o âmbito demográfico, social e económico, enquanto os de equidade incluem questões relacionadas com a origem étnica e a localização geográfica das pessoas. A partir dessa categorização, o grupo de analistas, liderado por Muñoz Izquierdo, desenvolveu uma proposta metodológica que a cada indicador junta a sua definição e a sua base teórica. Uma característica desse conjunto de indicadores é a possibilidade de agrupar com base na informação disponível, através de pesquisas internas e pesquisas habituais que se realizam nos sistemas educativos.

2.14. Modelos de avaliação de escolas e sua diversidade

Na maioria dos países europeus, incluindo Portugal, a avaliação interna é obrigatória. Em Portugal, a legislação em vigor define alguns “termos de análise”, mas não impõe um modelo. As escolas que realizam esta atividade questionam-se relativamente ao modelo que devem utilizar.

Nos Estados Unidos da América, um investigador (Gallego, 1994) encontrou cinquenta e um modelos diferentes de avaliação de escolas. Atualmente o resultado seria diferente uma vez que o programa “*No child left behind*” impõe uma avaliação externa baseada em testes standardizados.

Na União Europeia, a rede Eurydice (2001-2003) verificou que existe uma grande variedade de modelos, no entanto, constatou um certo número de tendências comuns, nomeadamente a de combinar a avaliação externa com a avaliação interna.

No Reino Unido, a avaliação das escolas tem uma tradição de várias dezenas de anos. Um dos maiores especialistas europeus em avaliação das escolas, J. MacBeath, escreveu recentemente um texto onde começa por enumerar modelos de autoavaliação utilizados no Reino Unido. Salienta também, nesse mesmo texto, que existe uma mudança significativa nas tarefas de autoavaliação: a tendência para o abandono do “papel e lápis” e a sua substituição por procedimentos de preenchimento de formulários *on-line*.

Alaíz (2007) refere num artigo, intitulado “Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável?”, que o primeiro modelo mencionado por MacBeath é o do OFSTED (*Office for Standards in Education*), modelo esse muito semelhante ao utilizado pela Inspeção Geral de Educação (IGE) em Portugal. Este modelo tem um referencial que inclui dimensões de ordem organizacional e pedagógica e que se operacionaliza num formulário (SEF, *Self-Evaluation Form*). A pessoa responsável pelo processo lança os respectivos dados de caracterização e posiciona essa organização numa escala de quatro níveis relativamente a um conjunto de indicadores/descriptores.

Alguns dos outros modelos apresentados como o Portal Web Matrix NCSL/Becta, o *Cambridge Education*, o *Transforming Learning*, o ESSE e o HGIOS pretendem apenas facilitar o preenchimento do formulário SEF e associam autoavaliação e melhoria da escola. De realçar o facto que o modelo europeu ESSE foi utilizado em Portugal (2003-2006) pela IGE no Programa Efetividade da Autoavaliação e que o modelo escocês HGIOS (*How good is our school?*), formulado em 1991 e revisto em 2002, ainda é utilizado e foi traduzido em várias línguas, uma vez que teve grande aceitação.

Foram ainda referidos por J. MacBeath outros modelos atualmente em uso em algumas escolas britânicas como o *Investors in People*, o *Charter Mark*, o *ENABLE* (modelo para alunos com necessidades educativas especiais), a norma ISO 9000 (instrumento de certificação de qualidade), o *Balanced Scorecard* (instrumento de gestão que visa a construção de um conjunto de indicadores quantitativos que permitem avaliar a capacidade da organização para cumprir a sua missão e objectivos estratégicos) e o modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management* - ferramenta prática que visa posicionar as organizações no caminho para a excelência, ajudando-as a compreender as

suas lacunas e a estimular a identificação de soluções no sentido da melhoria contínua) que foi já experimentado em dezenas de escolas portuguesas.

Os três últimos modelos referidos anteriormente são modelos estruturados. Têm referenciais definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica e que supõem a completa racionalidade das organizações.

2.14.1. O modelo CAF

Um modelo não referido no texto de J. MacBeath é o modelo CAF (Common Assessment Framework). A CAF é um modelo de autoavaliação através do qual uma organização procede a um diagnóstico das suas atividades e resultados com base em evidências. Foi construída com base no modelo EFQM e no modelo da Universidade Alemã de Ciências Administrativas (Speyer) e está adaptado às especificidades das entidades públicas. A sua utilização constitui o ponto de partida para a melhoria contínua da organização.

O modelo CAF é utilizado para conhecer os pontos fortes e pontos fracos (pontos críticos) das organizações públicas, revelar as perceções das pessoas em relação à sua própria organização, aumentar a mobilização interna para a mudança e acrescentar mais-valias no sentido da autorresponsabilização dos gestores e construir projetos de mudança sustentados, com base no conhecimento do “estado” da organização.

A CAF tem quatro objetivos principais:

- introduzir nas organizações públicas os princípios da Gestão da Qualidade Total (TQM) e orientá-las progressivamente, através da utilização e compreensão da autoavaliação, da atual sequência de atividades “Planear-Executar” para um ciclo completo e desenvolvido “PDCA” (Plan-Do-Check-Act) de Edwards Deming - Planear (fase de projeto); Executar (fase da execução); Rever (fase da avaliação) e Ajustar (fase da ação, adaptação e correção);
- facilitar a autoavaliação das entidades públicas com o objetivo de obter um diagnóstico e um plano de ações de melhoria;
- servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade;
- facilitar o “bench learning” entre organizações do sector público.

Sendo a CAF uma ferramenta modelo, recomenda-se o seu uso de forma flexível, mas respeitando obrigatoriamente os seus elementos básicos, nomeadamente, nove critérios (cinco que dizem respeito aos Meios - liderança, pessoas, planeamento e estratégia, parcerias e recursos e processo; e quatro que dizem respeito aos Resultados - resultados relativos às pessoas, resultados orientados para os clientes, impacto na sociedade e resultados do desempenho chave), vinte e oito subcritérios e o sistema de pontuação (sistema de pontuação clássico e o sistema de pontuação avançado - permite pontuar, para cada subcritério, todas as fases do ciclo “PDCA” em simultâneo).

Para que a implementação do modelo seja bem-sucedida é necessário que exista vontade de melhorar a organização, empenho do diretor no processo de autoavaliação e implementação das melhorias, transparência dos objetivos que se prosseguem e dos resultados que se pretendem alcançar, rigor e honestidade das pessoas envolvidas no exercício, compreensão do modelo e ampla divulgação, na organização, dos objetivos e resultados da autoavaliação.

O modelo CAF recomenda dez passos para a concretização do processo de autoavaliação:

- decidir como organizar e planear a autoavaliação;
- divulgar o projeto de autoavaliação;
- criar uma ou mais equipas de autoavaliação;
- organizar a formação para a equipa responsável;
- realizar a autoavaliação;
- elaborar um relatório que descreva os resultados da autoavaliação;
- elaborar o plano de melhorias;
- divulgar o plano de melhorias;
- implementar o plano de melhorias;
- planear a autoavaliação seguinte.

É importante referir que tal como vem descrito nas “Linhas de Orientação para melhorar as organizações através da CAF” as recomendações apresentadas anteriormente baseiam-se na experiência das inúmeras organizações que já aplicaram a CAF, contudo cada autoavaliação é um processo único pelo que o enumerado deve ser entendido como

uma inspiração para as pessoas responsáveis pelo processo e não como um manual prescritivo para o processo.

Alguns dos aspetos positivos da autoavaliação com a CAF são o proporcionar melhorias contínuas integradas, integrar a melhoria contínua nos processos da organização, contribuir para a maior responsabilização dos órgãos de gestão, mobilizar a organização para a qualidade e permitir conhecer a evolução da organização, quando aplicada sistematicamente.

2.14.2. O modelo CIPP

Ao longo das últimas décadas, o modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*) de Stufflebeam (2000) teve um impacto significativo na avaliação. Wagner Andriola (2010), num artigo da revista REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) sobre a utilização do modelo CIPP, refere que o modelo teórico proposto por Daniel Stufflebeam, entre 1968 e 1971, centra-se na função da avaliação relacionada com a tomada de decisões.

Andriola (2010) salienta que para Stufflebeam a avaliação de contexto contribuiria para as decisões referentes à fase de planificação das atividades, pois iria permitir identificar as características, as causas e os potenciais problemas, sob um prisma e um contexto delimitado, fundamentando, assim, base lógica para a determinação de objetivos e de metas.

A avaliação dos *inputs* tentaria descrever as principais características (qualitativas e/ou quantitativas) dos recursos disponíveis (humanos e materiais) de modo a alcançar os objetivos e as metas *à priori*. O autor destaca o facto de que enquanto a avaliação de contexto é fundamentalmente macro analítica, a avaliação de *inputs* é essencialmente micro analítica.

Andriola (2010) afirma que a avaliação de processos tem por objetivo fornecer informações periódicas acerca dos procedimentos realizados pelos que executam as ações componentes de uma organização. A sua finalidade é detetar deficiências de planificação, efetuar correções e manter atualizado o registo dos procedimentos, o que segundo o autor a torna imprescindível, visto que caracteriza um eficiente mecanismo de *feedback* para os processos em execução.

No que se refere à avaliação de produto, o quarto tipo de avaliação, menciona os resultados alcançados pela organização. No entender do autor esse tipo de avaliação busca determinar as discrepâncias entre o que foi pretendido e o que foi efetivamente alcançado, utilizando, para tal, dados qualitativos que possibilitam ao avaliador emitir juízos de valor sobre a qualidade das possíveis diferenças entre as duas situações (antes e após a execução da atividade).

Lima, Cavalcante e Andriola (2008), citados por Andriola (2010), mencionam que o modelo CIPP procura promover a cultura da avaliação no âmbito das organizações (empresariais e educacionais). O objetivo consiste em fundamentar as decisões com base em investigações sistemáticas, pautadas na recolha sistemática de dados relevantes e na análise racional dos mesmos.

2.15. *Feedback dos indicadores para as escolas*

Peter van Petegem e Jan Vanhoof (Universidade de Antuérpia, Bélgica, 2005) redigiram um texto cujo enfoque é o feedback dos indicadores para as escolas. Nele salientam que a temática é recente e que, cada vez mais, os interessados pela educação consideram que o uso adequado dos indicadores pode levar à análise e melhoria da qualidade de ensino de cada uma das escolas. Nesse sentido, o feedback dos indicadores é um dos aspetos a ser considerado no aumento do impacto dos indicadores.

Segundo os mesmos autores, do ponto de vista governamental, as escolas são cada vez mais autónomas e como tal são obrigadas a investir no controle da qualidade interna. Para o governo, o feedback dos indicadores de qualidade é uma ferramenta que permite criar oportunidades para a melhoria da qualidade das escolas.

Petegem e Vanhoof (2005) consideram que do ponto de vista das escolas, o feedback dos indicadores é o ponto de partida para se questionarem e otimizarem processos e melhorar os resultados. Para além de que, no entender dos mesmos, uma perceção realista da sua própria eficiência e efetividade é um requisito essencial para melhorar a qualidade da escola. Consideram, ainda, que o feedback tem de ser projetado para ajudar as escolas a verem como se podem comparar com as outras e como podem desenvolver estratégias para melhorar os padrões. Nesse sentido, as escolas estão interessadas no feedback dos indicadores de qualidade e não em qualquer tipo de

informação, o que levanta questões acerca dos indicadores que se devem assumir como relevantes.

Os autores acima referidos salientam, no seu texto, dois estudos de casos flamengos. O ministério da educação Flamengo adotou uma política na qual, a informação resultante da comparação dos estudos internacionais deveria ser fornecida às escolas. Este feedback seria apresentado na forma de um relatório para cada uma delas. Referem, ainda, que no sistema educativo flamengo não existe nenhum sistema central de exames, como tal, os estudos do TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) e do PISA (*Programme for International Students Assessment*) são os únicos com indicadores disponíveis.

Petegem e Vanhoof (2005) afirmam que o objetivo principal para a criação de um modelo de feedback é dar a cada uma das escolas dados que lhes permitam avaliar o seu desempenho e elaborar comparações válidas do seu desempenho comparativamente com outras escolas. Salientam os autores que a palavra “modelo” significa que têm que estar reunidas todas as condições, a fim de se certificar de que, um determinado grupo de indicadores levará a um controle de qualidade bem-sucedido e respetiva melhoria da escola.

Para que se alcance esse objetivo com sucesso, o modelo deverá reunir alguns requisitos gerais e alguns técnicos, de acordo com a figura abaixo indicada.

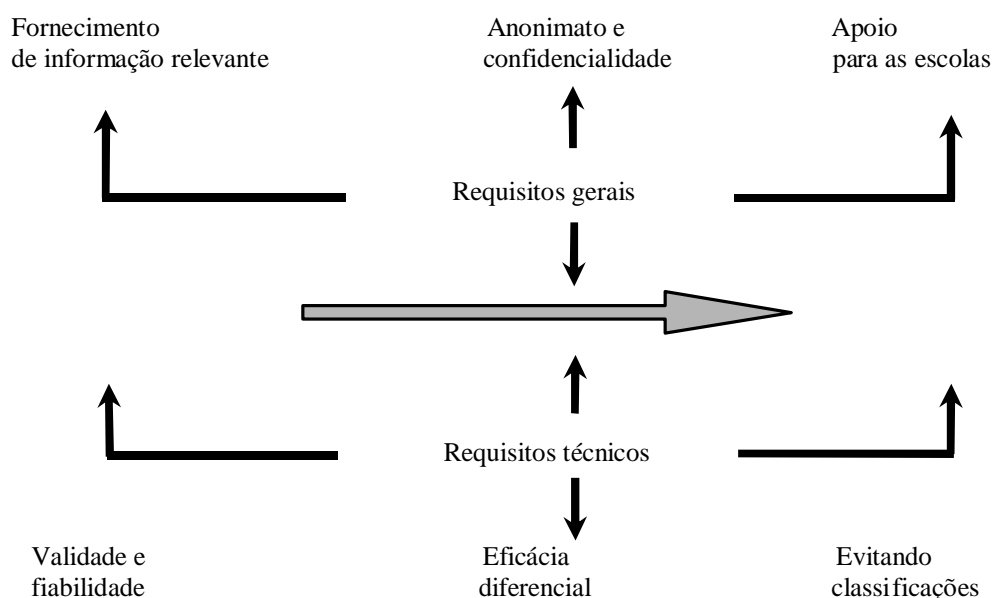


Figura 1. Requisitos gerais e técnicos de um modelo de *feedback*

Os autores salientam, ainda, que o objetivo mais importante do *feedback* dos dados individuais das escolas é o de as informar. Consideram que, cada escola deve estar em posição de fazer comparações com outras, mostrando características semelhantes para avaliar o seu próprio desempenho e para decidir o caminho a seguir para melhorar padrões e qualidade.

2.16. O uso dos indicadores na avaliação das escolas

Outro tópico a salientar diz respeito à importância do uso da avaliação. Num estudo realizado por Sandison (2006) o uso ou utilização da avaliação é definido como sendo uma composição de três utilizações:

- instrumental (uso dos resultados para tomada de decisões);
- conceptual (alterações no modo de pensar, atitude ou conhecimento);
- simbólica (uso para legitimidade de decisões políticas, ganho pessoal e reforço dos argumentos).

De acordo com o autor acima mencionado, estes três tipos de utilizações podem ocorrer quando uma organização se empenha no processo de avaliação ou quando tem acesso aos resultados da mesma.

Cousins e Leithwood (1986), citados por Sandison (2006), reviram sessenta e cinco estudos no uso da avaliação que foram conduzidos entre 1971 e 1985 e identificaram doze fatores que contribuíram para a sua utilização. Esses autores agruparam os doze fatores em dois grupos. Um grupo com as características da implementação da avaliação (qualidade da avaliação, credibilidade, relevância, qualidade de comunicação, descobertas da avaliação e a oportunidade da avaliação) e outro grupo com as características do cenário do processo (informação necessária, características das decisões, clima político, informação competitiva, características pessoais e compromisso e/ou capacidade de resposta).

Numa pesquisa mais recente, Shula e Cousins (1997), citados por Sandison (2006), desenharam várias conclusões acerca do que se sabia relativamente ao uso da avaliação. As suas observações incluíam:

- as considerações do contexto organizacional como fator importante para compreender o uso;

- a identificação do processo de utilização como um resultado comum da avaliação;
- a expansão do conceito de uso de um nível individual para um nível organizacional;
- a expansão do papel da avaliador de modo a incluir papéis como facilitador e educador;
- a expansão da compreensão do conceito do mau uso da avaliação.

Num relatório apresentado pela ALNAP (*Active Learning Network for Accountability and Performance*) (2006), onde se analisa a utilização das avaliações, Sandison (2006) refere que muito poucas avaliações são eficazes na introdução de mudanças ou melhorias evidentes no seu funcionamento. Alerta para o facto de existir o perigo da deficiente utilização minar a credibilidade da avaliação como ferramenta para a prestação de contas e aprendizagem.

O autor do relatório afirma que existem diferentes tipos de utilização e que tem sido raro que quem utiliza a avaliação implemente diretamente as recomendações da mesma. Considera que é mais provável que se utilize a avaliação indiretamente, para estimular o debate, ajudar a ganhar ou perder um argumento.

É ainda referido que são muitos os casos em que as avaliações se fazem como uma espécie de ritual, sem um verdadeiro compromisso para utilizar os seus resultados.

Uma das poucas deduções comuns entre todos os estudos examinados, que surgem apresentados no relatório citado, é que a forma e o porquê com que se leva a cabo uma avaliação, afeta grandemente a probabilidade de que se use.

O autor faz ainda referência ao grau de participação de todos os principais interessados antes, durante e depois da avaliação, e a medida em que o propósito e o enfoque que se projeta com o uso e os utilizadores que se têm em mente. No seu entender são determinantes, se não, mais importantes que a utilização. A intenção séria de utilizar a avaliação indica-se mediante uma planificação cuidadosa, com tempo suficiente e os mecanismos apropriados para o seguimento adequado e, principalmente, que sirva aos que a utilizam.

De acordo com o estudo realizado, quando se planifica uma avaliação e esta é conduzida de forma a intensificar a participação, a forte pertinência às necessidades dos que a utilizam, é muito mais provável que seja útil e utilizada por eles. É ainda referido que

os utilizadores estão, normalmente, sobrecarregados pelo crescente número de exigências de prestação de contas ou geralmente pelo excesso de trabalho, que excede a sua capacidade de absorver a informação. Acresce ainda o facto de que o enfoque da avaliação baseada no utilizador exige muito mais tempo e dedicação daquele que, na verdade, se atribui.

A qualidade das recomendações é também, frequentemente, questionada. Quem as utiliza revela que não são suficientemente viáveis, específicas, construtivas ou pertinentes. Com a intenção de preservar a independência das informações, é comum entre os avaliadores, produzirem recomendações isoladas. Essencialmente, referem os autores, são propostas formuladas pelos avaliadores e projetadas para remediar debilidades ou ampliar os pontos fortes identificados durante a avaliação. A relevância e a viabilidade das recomendações da avaliação podem realizar-se mediante um processo colaborador, que tenha em conta o contexto e as restrições da organização, sem distorcer as deduções ou conclusões alcançadas. Contribui ainda o facto de que, muitas vezes, a função que se espera que a avaliação cumpra não é clara sendo, inclusivamente, demasiado ambiciosa.

O autor do relatório conclui referindo que, embora, a equipa responsável pelo processo de avaliação possa fazer muito mais para promover a utilização da avaliação, a maior prioridade deve residir em melhorar o entendimento de como gerar a mudança organizativa e de aprendizagem, com a adoção de uma gama de ferramentas criativas e inovadoras adequadas para esse objetivo. A avaliação deve constituir uma ferramenta dentro de uma gama para uso na aprendizagem e na prestação de contas.

2.17. Críticas à avaliação baseada em indicadores de resultados

Sarramona (2004) considera que associado aos indicadores está a sua publicação, a qual acarreta problemas de diversa natureza. Em primeiro lugar está a fiabilidade dos dados, uma vez que, de lado dos indicadores de resultados que sejam obtidos mediante testes estandardizados de aplicação externa e executadas por organismos competentes, muitos indicadores têm como única fonte de informação a proporcionada pelas administrações educativas correspondentes. Por outro lado, a terminologia nem sempre é comum nos diversos países e alguns dados fornecidos podem referir-se a conceitos distintos. É certo que para eliminar este último problema propõem-se taxonomias detalhadas e bem definidas dos diversos conceitos, que permitam a comparação entre

países, como é o caso da Internacional Standard Classification of Education (ISCED) elaborada pela UNESCO em 1997, modificando a anterior de 1978 (Sauvageot, 2001). No entanto, o fundo do problema mantém-se.

Almerindo J. Afonso (2009), num dos artigos escritos para a Revista Lusófona de Educação, critica a *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Considera o autor que o conceito de *accountability* está associado a três dimensões articuláveis, nomeadamente, à avaliação, à prestação de contas e à responsabilização. No seu entender, a avaliação pode ser utilizada essencialmente para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização. Nesse sentido, quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e objetiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas.

O mesmo autor afirma que sem a presença de condições que possibilitem desenvolver processos baseados em metodologias credíveis, válidas e fidedignas, e que permitam emitir e fundamentar juízos valorativos sobre práticas, instituições, contextos e políticas, ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização.

Afonso (2009) refere que existem diferentes modelos de *accountability* e que nem todos os modelos conhecidos se inscrevem em lógicas progressistas. No seu entender, não existe fundamentação para o fato da prestação de contas não ser antecedida (e sucedida), com alguma frequência, por processos claros e rigorosos de autoavaliação e/ou avaliação (interna e/ou externa), incluindo ainda, em fase posterior, processos congruentes de responsabilização.

O autor anteriormente referido defende uma linha de reflexão e pesquisa que assente numa conceção de *accountability* mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico. Considera que um sistema de *accountability* não se pode basear nem reduzir a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspetivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias ou de mero controlo.

Afonso (2009) enumera alguns factos sociais que podem explicar a aparente consensualidade e transversalidade dos discursos de *accountability*, nomeadamente:

- em alguns países, a crise da escola começou por ser atribuída a certos métodos pedagógicos e ao suposto mau uso da autonomia profissional dos professores,

foi agravada pelas repercussões sociais dos rankings internacionais e deu origem a um reforço das medidas de avaliação e de *accountability*;

- a emergência neoliberal e neoconservadora que se traduziu na valorização da liberdade de escolha educacional das famílias favoreceu o crescimento das demandas pela publicitação de resultados educacionais mensuráveis e por processos de avaliação e de *accountability*;
- quando o Estado assumiu o exercício do controlo social, nomeadamente através da definição mais apertada de objetivos educacionais, os mecanismos de avaliação e *accountability* foram acionados como instrumento de controlo centralizado dos sistemas educativos;
- quando o Estado racionalizou custos e os investimentos públicos, a avaliação e a *accountability* foram exigidas como consequência de processos de autonomia e de descentralização;
- o direito dos cidadãos à informação permite a valorização de processos de avaliação e *accountability*;
- quando as formas de *accountability* se sustentam fundamentalmente na aplicação de instrumentos validados científica e tecnicamente, estes dominam em muitos sistemas educativos, a nível nacional e internacional.

No seu texto Afonso (2009) faz referência a uma afirmação do autor Hoffer (2000), na qual salienta que apesar de existirem modos informais de *accountability* no quotidiano das escolas são os formais que se destacam. Estes consistem em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando esses se atingem ou não. Por esta razão, refere Hoffer (2000), a informação é crescentemente quantitativa e os métodos de mensuração são standardizados.

Afonso (2009), nesse âmbito, afirma que apesar das avaliações externas se basearem predominantemente nos resultados dos testes standardizados, estes não devem fundamentar um sistema de *accountability*. Considera ainda que esta situação é mais questionável quando os resultados académicos dos alunos são também um critério fundamental para a avaliação das escolas e dos professores em diferentes sistemas educativos. Apresenta o exemplo da organização FairTest que tem analisado a experiência de utilização de testes standardizados em contexto americano, nomeadamente a que foi

desenvolvida no âmbito da reforma educativa de George W. Bush, conhecida como *No Child Left Behind*. Neste âmbito, a *accountability* baseia-se nos resultados dos testes estandardizados e inclui sanções, recompensas ou intervenções, dirigidas tanto a distritos escolares como a estabelecimentos de ensino, professores e estudantes. Para a organização referida, o modelo de *accountability* para além de mostrar grandes insuficiências desencadeou vários efeitos secundários indesejáveis.

O autor menciona ainda outro aspeto relacionado com a reforma *No Child Left Behind*, nomeadamente a avaliação (designada por *high-stakes testing*) que tem por base a realização de testes com importantes implicações para os avaliados, como por exemplo a possibilidade de acesso a certificados e graus académicos, atribuição de recompensas ou sanções em função da prossecução ou não de objetivos precisos em matéria de sucesso escolar. Neste último caso referido pode inclusivamente levar ao encerramento das escolas que não atinjam determinados níveis. O uso de *high-stakes testing* significa que os resultados dos testes estandardizados constituem o único fator para a tomada de decisões cruciais sobre as escolas, os professores e estudantes. Por estas razões, salienta o autor, e também pelo facto de a sua aplicação poder dar origem a efeitos não desejáveis, os testes com as características mencionadas têm sido fortemente criticados por diversos setores sociais e da educação, e por prestigiadas associações científicas.

No que se refere à realidade portuguesa e à temática dos exames nacionais estandardizados e ranking das escolas, no texto elaborado para a Revista Lusófona de Educação, Afonso (2009) menciona que durante o regime político autoritário (entre 1926 e os primeiros meses de 1974) havia exames nacionais obrigatórios e a progressão e certificação dos estudantes estavam muito dependentes desta avaliação externa. Em 1974, com a revolução democrática de abril, os exames foram abolidos. Nas duas décadas seguintes prevaleceu a avaliação das aprendizagens essencialmente interna e baseada na escola. No ano de 1996, os exames nacionais foram novamente introduzidos no final do ensino secundário e, em 2005, no final da escolaridade obrigatória. São provas sumativas externas estandardizadas, mas não têm as mesmas consequências ou objetivos idênticos aos que têm os *high-stakes testing* nos Estados Unidos da América.

O autor salienta que, em Portugal, apesar da reintrodução dos exames nacionais estandardizados e da realização de provas de aferição, a avaliação interna realizada pelos professores nas suas escolas e turmas continua a ter, ainda nos dias de hoje, um peso muito

maior e mais decisivo em termos de progressão e certificação dos alunos. No entanto, são os resultados dos exames externos estandardizados que constituem a base para a organização de *rankings* das escolas, os quais, desde 2001, passaram a ser divulgados para a opinião pública. Esta divulgação tem dado azo a muitos debates na sociedade portuguesa, dado que se questionam os seus verdadeiros objetivos, a pertinência das metodologias utilizadas na sua elaboração e os efeitos sociais e educacionais da sua utilização.

Afonso (2009) afirma no seu texto que, atualmente em Portugal, para além de outras formas parcelares de *accountability*, como a avaliação de desempenho dos professores e a avaliação institucional das escolas públicas, emergem outras duas que têm como único fundamento os resultados académicos dos alunos. O autor refere-se a uma forma de *accountability* sustentada em exames nacionais estandardizados e provas de aferição e outra centrada nos *rankings* das escolas. A primeira que se constitui, como noutros países, essencialmente como exercício de controlo centralizado por parte do Estado e a segunda impulsionada por alguns importantes *media* de comunicação social.

O autor salienta que embora façam parte do mesmo sistema educativo, todas as formas de *accountability* referidas estão muito desarticuladas entre si e como tal não constituem um modelo ou sistema integrado e congruente. Por este motivo, o autor considera que ainda não existe, em Portugal, um sistema de *accountability* na educação. Existem orientações políticas, normativos legais, expectativas sociais e práticas em uso, que no seu entender, poderão vir a evoluir para algo próximo disso.

Afonso (2009) afirma que não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizadas que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objetivos, missões, estruturas e atores que constituem o sistema educativo.

O autor refere ainda que a questão que se coloca no âmbito nacional sobre a predominância de formas de *accountability* baseadas em exames nacionais ou em testes estandardizados, também se coloca no contexto internacional. Salienta que alguns autores têm vindo a chamar a atenção para as consequências da construção de projetos estatísticos e respetivos indicadores como uma estratégia de viabilização. Exemplo disso, afirma o autor, são os relatórios elaborados pela OCDE e os programas como o PISA, mais especificamente voltados para a avaliação e comparação de conhecimentos e competências dos alunos de vários países.

No seu entender é importante assumir que a construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) implica também a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade social, educacional e avaliativa.

2.18. Uma resposta às críticas: completar os indicadores de resultados com outras medidas

No relatório *Expanded Measures of School Performance*, elaborado em 2011, para a Sandler Foundation (Santa Monica - Califórnia), os autores Heather Schwartz, Laura Hamilton, Brian Stecher e Jennifer Steele comentam o método NCLB (*No Child Left Behind*), em vigor nos Estados Unidos da América, questionando a sua pertinência e apontando algumas alternativas.

As críticas ao método, referido anteriormente, apontaram para os efeitos limitadores de uma lei que se baseia nas capacidades matemáticas e de leitura dos alunos. Por esse motivo, os críticos solicitaram esforços para ampliar as medidas usadas para avaliar as escolas. No relatório acima referido, os autores colocaram e endereçaram algumas questões sobre o alargamento das formas de mensuração da qualidade das escolas, nomeadamente:

- Que medidas de desempenho escolar alternativas usam atualmente os estados no seu próprio sistema de *accountability*?
- Quais as tendências emergentes, fora do contexto de *accountability* da escola, de medidas de desempenho que os distritos e estados usam para ajudar os diretores e professores a melhorarem a escola?
- Que princípios orientadores pode a investigação oferecer aos organismos públicos responsáveis pela educação, quando se adotam novas medidas, dadas evidências sobre se várias medidas de desempenho das escolas levam a uma melhoria dos resultados dos alunos?
- De que forma pode o governo federal encorajar o desenvolvimento e expansão de medidas alternativas de desempenho escolar?

Deram resposta às questões colocadas alguns peritos em política de *accountability* de escolas. Os autores do relatório complementaram com as suas categorias de medidas, com exemplos detalhados de localidades que as adotaram, verificando o porquê da sua adoção e como é que as mesmas foram adotadas.

A legislação do NCLB tem centrado a atenção pública no desempenho dos alunos. Foram introduzidos testes estandardizados a matemática e compreensão da leitura e, em menor extensão, outros elementos de *accountability* estaduais. As escolas públicas esperam promover uma variedade de resultados, uma vez que o sucesso académico é medido unicamente por testes estandardizados. Existem objetivos adicionais à aprendizagem, nomeadamente a preparação dos alunos para a vida após terminarem os estudos, que inclui não só facilidade na faculdade ou local de trabalho, mas também resultados sociais e comportamentais, tais como exibir um comportamento autorregulador, ser responsável e demonstrar saber trabalhar em grupo. Espera-se que as escolas consigam promover nos seus alunos formação cívica (como por exemplo, conhecimentos e participação política, tolerância, propensão para votar ou participar na vida cívica) e outros resultados positivos, tais como manter uma boa saúde física e evitar drogas. A adoção de medidas que pertençam às áreas de aprendizagem mencionadas pode proporcionar informações úteis para a escola e para a sociedade sobre o cumprimento ou não, por parte das mesmas, dos objetivos coletivos propostos. Salientam os autores que um conjunto alargado de medidas pode aumentar a validade de inferências acerca da eficácia das escolas e fornecer informações relevantes aos diretores e professores relativamente à possibilidade de melhorar o desempenho da organização.

Em 2002, quando foi adotado o método NCLB, muitos estados já tinham elaborado os seus próprios sistemas de *accountability*. Em resposta ao NCLB, os estados estabeleceram novos sistemas, reviram os que existiam para complementar com as exigências federais ou trabalharam com os dois sistemas de *accountability*. Os autores do relatório identificaram um total de vinte estados que publicaram as avaliações das escolas, a partir dos anos letivos 2008-2009 ou 2009-2010, juntamente com avaliação da *accountability* federal anual. Entre esses vinte estados, as categorias mais comuns do desempenho escolar que foram incluídas na avaliação do estado e que foram além do método NCLB incluíam o seguinte:

- desempenho escolar noutras áreas como história ou estudos sociais;

- medidas de crescimento do desempenho escolar ao longo do tempo;
- índices para aumentar o peso dos resultados dos testes, ao longo do percurso escolar, contrariando o foco do método NCLB;
- medidas como os resultados dos testes de acesso à faculdade.

Os autores referem que, no entanto, quase todos os vinte estados também incluíram nos seus relatórios escolares indicadores de contexto, tais como, indicações demográficas dos alunos ou os recursos das escolas.

Para além de considerar as medidas que os estados usam na avaliação do desempenho escolar, os autores identificaram três categorias de medidas que têm surgido nos relatórios de cada estado:

- estabelecer um ambiente escolar seguro e solidário;
- identificar alunos em risco;
- melhorar os resultados dos alunos realizando avaliações frequentes ou cursos avançados.

Exemplos de medidas dentro das três categorias mencionadas são: as opiniões dos alunos relativamente ao ambiente escolar e indicadores para prever quais os alunos que estão em risco de não completar os seus estudos em tempo considerado normal. Algumas agências públicas de educação estão, também, a expandir as suas medidas relativas aos resultados dos alunos através de pontuações anuais, nas áreas da matemática e compreensão da leitura. O objetivo é informar atempadamente a direção da escola, de modo a permitir que sejam realizados alguns ajustes no ensino durante o ano letivo.

Coletivamente, as medidas referidas indicam aspetos adicionais do desempenho escolar. Medidas, tais como, avaliações periódicas, indicadores de alunos em situação de risco e a satisfação dos alunos, são consideradas como os principais indicadores dos conhecimentos dos alunos ou graduações. Estas são, normalmente, as que determinam a avaliação da escola no método NCLB. Assim sendo, tais medidas ilustram a profunda influência que o sistema de *accountability* federal tem não só no desenvolvimento dos sistemas de dados, que têm habilitado a criação de medidas adicionais, mas também na priorização de certos aspetos de aprendizagem que vão ao encontro dos resultados do NCLB.

Embora os autores tenham identificado informação descritiva considerável, acerca dos tipos de medidas e suas aplicações, não encontraram, salvo raras exceções, nenhuma pesquisa publicada relativa à qualidade técnica das mesmas. As teorias que motivaram a sua adoção, a sua utilidade na promoção de tomadas de decisão, ou os seus efeitos nas práticas de ensino ou nos resultados dos alunos não foram anunciados. Reconhecidamente, avaliar a sua qualidade, utilidade ou efeitos não é fácil, dado que as medidas referidas são, normalmente, utilizadas em combinação com outras novas ou já existentes. Como resultado, ainda não existe consenso sobre a qualidade global da maioria das medidas ou sobre a sua utilidade na melhoria do desempenho escolar. No entanto, existe alguma pesquisa relativamente aos efeitos da *accountability* baseada em testes. Esta reforça a noção de senso comum que o que é testado, é o que é ensinado. Mas, a pesquisa no efeito da adoção de medidas adicionais para ampliar as avaliações do desempenho escolar é bastante limitado, em parte, porque muitos dos sistemas que adotaram tais medidas estão no início da sua aplicação. Os potenciais benefícios de um conjunto de medidas já alargadas são os seguintes:

- permitir uma avaliação mais precisa das características da escola;
- promover mais inferências válidas acerca do desempenho escolar oferecendo oportunidades para comparar desempenhos em várias dimensões que se sobrepõem;
- fornecer um conjunto mais equilibrado de incentivos aos professores e diretores para melhorar o seu desempenho em múltiplas áreas.

Os autores do relatório consideram que, também, existem riscos associados à adoção de novas medidas, dado que, por exemplo, a multiplicação de medidas pode ser uma reforma dispendiosa que se pode diluir, em vez de centrar a atenção em aspetos da aprendizagem.

Para identificar as várias medidas atualmente em uso nos sistemas de indicadores das escolas, os autores do relatório verificaram, em primeiro lugar, quais os estados da América que utilizavam os seus próprios sistemas de *accountability* e depois categorizaram-nas.

Os autores constataram que a preponderância das medidas nos sistemas suplementares dos estados deriva dos exames sumativos realizados. No entanto, os estados

com medidas não baseadas no método NCLB concentram-se, geralmente, no crescimento do desempenho dos alunos, ao longo do tempo, que inclui testes de várias áreas disciplinares.

Embora, a maioria das medidas referidas estejam baseadas em dados obtidos individualmente (por exemplo, avaliação da satisfação dos encarregados de educação, ou a probabilidade de um aluno não terminar o ensino secundário em tempo normal), o desempenho escolar é avaliado tem em conta o contexto em que a escola está inserido.

Segundo os autores, existem inúmeras medidas em uso, pelas agências públicas de educação, com o objetivo de monitorizar, diagnosticar, sinalizar e responsabilizar a escola. No entanto, é escassa a pesquisa disponível relativamente à qualidade técnica das mesmas. Excetuam-se as pontuações dos testes estandardizados de conhecimentos, a utilidade das medidas da escola para promover as tomadas de decisão, ou os seus efeitos das medidas nos resultados dos alunos. Uma razão para esta falta de evidência é que, muitas das medidas referidas no relatório, elaborado pelos autores supracitados, foi desenvolvida recentemente, e a pesquisa relativa aos seus efeitos ainda não se encontra disponível.

2.19. A utilização de indicadores educacionais em Portugal

A história da utilização, em Portugal, de indicadores educacionais para a avaliação das escolas não parece ter sido objeto de um estudo sistemático, alargado e aprofundado. Todavia, certas descrições de projetos e programas de avaliação das escolas têm feito referências indiretas aos indicadores utilizados nesses programas (Alaiz et al., 2003; Clímaco, 2005).

Em particular, no que há auto-avaliação das escolas diz respeito, Alaíz et al. (2003) referem que desde o início dos anos 90 se assistiu a uma evolução das atitudes de diferentes atores educativos face a essa problemática específica. Afirma o autor que se passou de uma indiferença total ou da rejeição completa a uma progressiva aceitação dessa atividade, chegando a tornar-se uma exigência em alguns setores da sociedade portuguesa.

Salienta o autor que paralelamente à evolução legislativa, foram surgindo algumas experiências de autoavaliação, donde se destacam:

- Projetos realizados ou por iniciativa de serviços centrais do Ministério da Educação ou em colaboração com entidades europeias, nomeadamente:

Observatório da Qualidade, Projetos europeus com participação portuguesa e *Projeto Qualidade XXI*.

- Experiências resultantes da iniciativa privada, nomeadamente: *Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES)* e *Projeto “Melhorar a Qualidade!”*

Os referenciais desses projetos usavam conjuntos de indicadores. Num dos projetos pioneiros, o referido Observatório da Qualidade, foram tidos em conta, na construção dos indicadores, o Modelo da Produtividade Escolar de Walberg, mencionado por Fraser (1987) e com o Modelo dos Cinco Fatores, mencionado por Scheerens e Creemers (1989), ambos apresentados como instrumentos teóricos no *Guião Organizativo do Observatório de Qualidade do ME/IGE (1995)*. Os indicadores de desempenho selecionados referem-se a algumas variáveis “dos alunos”, “do processo de instrução” e dos “contextos psicologicamente estimulantes” do desenvolvimento e da aprendizagem. Adianta-se, ainda, que estas variáveis são as que apresentam coeficientes de correlação mais significativos com o sucesso escolar do aluno e que encontram suporte teórico na investigação sobre avaliação educacional e escolas eficazes. Estas conclusões baseiam-se num estudo nacional promovido pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica) – Projeto INES. Este projeto teve início em 1988 e o seu principal objetivo foi criar um sistema internacional de indicadores dos sistemas educativos. A sua primeira versão surgiu em 1992 e nos anos seguintes foram-se ampliando e melhorando até ser criado o projeto PISA.

Alaíz (2003) menciona que paralelamente ao projeto INES surgiu o *Observatório da Qualidade da Escola*. Este deu continuidade ao estudo *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas* e propunha um conjunto de dezoito indicadores organizados em quatro grandes dimensões: contexto familiar, recursos educativos, contexto escolar estimulante e resultados.

O mesmo autor refere que, dando continuidade a um Projeto-Piloto lançado em 1997 pela União Europeia, surgiu o projeto Qualidade XXI (1999/2002) por iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, que o coordenou a nível nacional. Este passou a colocar a ênfase na articulação e cruzamento de quatro áreas fundamentais, nomeadamente: resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto.

Alaíz (2003) afirma que tal como outros modelos, o programa AVES e o Projeto “Melhorar a Qualidade!” procuram ter em conta o contexto, os processos e os resultados, ponderando as dimensões: contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, resultados escolares dos alunos, estratégias de aprendizagem e processos de ensino e de organização pedagógica da escola.

O uso de indicadores educacionais em Portugal está intimamente ligado ao trabalho da Inspeção Geral da Educação no domínio da avaliação externa das escolas, pelo menos, desde 1995. Os relatórios anuais dos sucessivos programas da IGE dão conta desse progressivo interesse pelos indicadores educacionais.

Um dado que indicia o progressivo interesse da IGE pelos indicadores educacionais (em sentido estrito) poderemos encontrá-lo no aumento do número de referências nos relatórios nacionais (de 2006 a 2011) do programa de avaliação externa das escolas. De facto, no relatório nacional de 2006/2007 encontramos apenas 2 referências ao termo *indicadores*. Nos relatórios de 2007/2008 e de 2008/2009 são já 4 as referências, número que sobe para 6 no de 2009/2010. Neste relatório explicitam-se 9 exemplos de indicadores, entre outros possíveis a construir pelas escolas conforme recomendação da IGE.

Mais significativamente, o documento com os “referentes” para o período de 2010/2011 (*AEE_Referentes2010.pdf*) mencionava em 24 instâncias o termo *indicador(es)*. E o documento da mesma IGE com o título *AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf*, constituído por 21 páginas de quadros de operacionalização do referencial apresentava uma coluna só com indicadores ao longo de todas essas páginas.

Em resumo, o foco nos indicadores tem vindo a ser progressivamente mais forte e mais amplo.

Idêntica evolução no sentido da atribuição de progressivamente maior importância e de construção de maiores especificações poderia ser encontrada nos documentos orientadores da monitorização e avaliação do Projeto TEIP-2. Os indicadores fornecidos, neste ano letivo, no âmbito da contratualização do Plano de Melhoria das “escolas-TEIP” são disso um excelente exemplo.

Outro exemplo de utilização de indicadores educacionais (igualmente no sentido estrito da expressão) para a avaliação das escolas, podemos encontrá-lo nas listas ordenadas das escolas divulgadas anualmente pela comunicação social portuguesa e vulgarmente conhecidas como *rankings*.

Ao posicionamento de uma escola no *ranking* associa-se a sua qualidade. Mas, será a qualidade de uma escola aferida unicamente pelas notas dos alunos nos exames nacionais? Este indicador compara, por exemplo, escolas com muito poucos alunos com escolas com muitos alunos, escolas com alunos de nível socioeconómico alto com escolas com alunos de nível socioeconómico baixo ou muito baixo. Estes *rankings* não consideram o contexto em que o estabelecimento de ensino está inserido.

Os rankings poderiam ser um contributo para dar alguma informação sobre a qualidade das escolas se, para além das classificações sumativas externa e interna, fossem contemplados outros indicadores. Nesse sentido, Joaquim Azevedo (2008), num texto escrito para um jornal nacional, salientava que seria importante incluir a percentagem de alunos que foi submetida a exame no final dos três anos previstos para a conclusão dos cursos, categorias de nível socioeconómico da proveniência dos alunos de cada escola e a classificação decorrente da avaliação externa da mesma escola. A primeira informação complementar referida permitiria perceber o acompanhamento realizado a cada aluno desde o início do ano letivo até ao final do ciclo correspondente ao do exame realizado. A segunda informação complementar sugere uma reflexão sobre o ambiente familiar, económico e social dos alunos em estudo, assim como o meio envolvente que contextualiza a comunidade educativa de determinada escola. No entender deste autor, melhorando a informação disponibilizada à comunidade educativa contribuir-se-ia também para a melhoria do desempenho das escolas e para uma avaliação coerente da qualidade das mesmas.

Felizmente que, em Outubro de 2012, a conjugação de três entidades permitiu alterar esta situação e melhorar a qualidade dos rankings publicados:

- O MEC disponibilizou os dados necessários para o cálculo de um índice socioeconómico;
- A UCP, através do polo do Porto e com o trabalho conjugado dos Profs. J. Azevedo e Conceição Portela, fez o tratamento dos dados fornecidos pelo MEC;
- O jornal *Público* publicou o trabalho da UCP/Porto.

Foi um passo que merece ser saudado e poderíamos considerar esta mudança como um caminhar no sentido de avaliar as escolas através de “medidas cada vez mais alargadas” (“expanded measures”; cf. Schwartz et al., 2011). A partir desta iniciativa, talvez os *rankings* se venham a tornar, nos próximos anos letivos, menos redutores e mais

interessantes como uma das fontes de informação para o aprofundamento do debate público sobre a qualidade da educação ministrada nas escolas portuguesas.

CAPÍTULO 3

MÉTODOS E MATERIAIS

3.1. Metodologia adotada

No seu livro *Metodologia Científica*, Manuel Freixo (2009) refere que o método Científico, de que o método indutivo e o método dedutivo fazem parte, existe uma interação contínua entre a experiência e a teoria, ou seja, com base na experiência estabelece-se, completa-se e reformula-se a teoria, e com base na teoria capta-se a experiência e a realidade.

O autor define Método Científico, como o método usado nas ciências (exatas e sociais/humanas) que consiste em estudar um fenómeno da maneira mais racional possível, de modo a evitar enganos, procurando sempre evidências e provas para as ideias, conclusões e afirmações, ou ainda, conjunto de abordagens, técnicas e processos para formular e resolver problemas na aquisição objetiva do conhecimento.

Salienta o autor que a característica fundamental do Método Científico é a sua replicabilidade podendo esta conseguir-se através de diferentes estratégias. Cada uma destas estratégias deu lugar a variantes deste método, muito especialmente ao Método Indutivo, Método Dedutivo e ao Método Hipotético-dedutivo.

Destes três métodos que derivam diretamente do Método Científico destaca-se o seguinte:

- Método Indutivo: desenvolveu-se valorando a experiência como ponto de partida para a generalização do conhecimento. Parte da observação da realidade para, mediante a generalização da dita observação, chegar à formulação da lei ou formulação científica.
- Método Dedutivo: parte da lei geral, da teoria, a que se chega mediante a razão e a partir dela se deduzir consequências lógicas aplicáveis à realidade.
- Método Hipotético-dedutivo: este método utiliza uma estratégia que combina os dois anteriores métodos. Independentemente de onde começa o processo, o investigador necessita tanto de ir dos dados para a teoria como da teoria aos dados.

Método tem origem na palavra grega, *methodos*, que significa literalmente “caminho para chegar a um fim”. A propósito de método, Descartes, na sua obra seminal publicada em 1619, O Discurso do Método, inaugura um dos momentos que abriu caminho para a ciência moderna e para o método científico em geral. Nas suas, *Regulae ad directionem ingenii* (Regras para a Direcção do Espírito, 1628), Descartes afirma: “ Por método entendo um conjunto de regras certas e fáceis, graças às quais todos aqueles que as seguirem jamais tomarão por verdadeiro aquilo que é falso e, sem sobrecarregar a mente inutilmente, mas aumentando progressivamente o saber, obterão o conhecimento verdadeiro de todas as coisas de que forem capazes”. Esta definição de método constitui a definição mais célebre desde então produzida, aplicando-se, em verdade, ao percurso do conhecimento e à busca da verdade.

Resumindo, a finalidade da atividade científica é a obtenção da verdade por intermédio da comprovação de hipóteses que, por sua vez, são pontes entre a observação da realidade e a teoria científica que explica a realidade. O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do investigador.

Relativamente à metodologia, neste estudo optámos por técnicas de carácter qualitativo, porque o que se pretende é uma compreensão fenómeno em estudo. O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar e não avaliar. Esta forma de desenvolver o conhecimento salienta a importância primordial da compreensão do investigador e dos participantes no processo de investigação. Esta abordagem é uma extensão da capacidade do investigador em dar sentido ao fenómeno.

De acordo com Bogdan e Biklen (1992), citado por Manuel Freixo, a investigação qualitativa apresenta cinco características principais:

- A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.
- A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.

- Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle.
- Diz respeito essencialmente ao significado das coisas.

Segundo Machado (2001), citado por Manuel Freixo, através de uma abordagem qualitativa, os “objetos deixam de ser encarados como algo que existe lá fora à espera de ser descoberto pelos investigadores através dos seus métodos, passando a ser entendidos como construídos pelo próprio processo de produção de conhecimento”.

Há uma validade interpretativa na abordagem qualitativa, requerendo assim um grande envolvimento com o que se estuda.

3.2. Amostra

Assim como o método, também a população e a amostra são partes importantes num estudo de investigação.

Neste estudo, a amostragem é não probabilística, uma vez que os elementos da população não têm a mesma probabilidade de serem selecionados para integrarem a amostra. Foram selecionados apenas os elementos que constituem a equipa de autoavaliação e o diretor da escola.

Assim, esta técnica de amostragem não probabilística é designada por amostra por seleção racional, uma vez que é uma amostra de tipo não probabilístico em que os elementos da população foram escolhidos tendo em conta a correspondência entre as suas características e os objetivos do estudo. Assim sendo, importa referir que:

- A população de referência são escolas de Lisboa e Vale do Tejo, uma vez que são orientadas por uma mesma Direcção Geral (DRELVT);
- A unidade de amostragem são duas escolas secundárias que recebem os alunos da escola onde leciono (Escola Básica dos 2º e 3º ciclos);
- A unidade de observação (ou de análise): o diretor de cada escola, a equipa que desenvolve todo o processo de autoavaliação nas duas escolas e o respetivo relatório final.

3.3. Técnicas de recolha de dados, tratamento dos dados e triangulação

Foram utilizados dois processos de recolha de dados: a entrevista e a pesquisa e análise documental dos relatórios de autoavaliação realizados pelas escolas.

A entrevista caracteriza-se por ser um processo planificado apoiado nos testemunhos dos sujeitos entrevistados, tendo o entrevistador acesso apenas à informação que o entrevistado lhe fornece.

Consiste numa interação verbal entre pessoas que se envolvem voluntariamente para partilharem um saber/conhecimento experienciado pelo entrevistado e que o entrevistador pretende conhecer e compreender. Permite recolher informações sobre aquilo que não é diretamente observável e estudar ações passadas.

A oportunidade de interagir diretamente com o responsável pela autoavaliação de uma escola, ajudou a reformular as ideias que tinha inicialmente e que não estavam contextualizadas.

A oportunidade para observar, registar e interpretar comunicação não-verbal (tom de voz) é parte essencial do feedback dado pelos sujeitos durante a recolha qualitativa de dados.

A entrevista foi estruturada, uma vez que consistiu numa sequência de perguntas com vista à obtenção de respostas específicas.

O tratamento de dados foi feito através da análise de conteúdo, uma técnica (ou melhor, conjunto de técnicas) de investigação que representa um conjunto de procedimentos metodológicos.

Por definição, a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas. Recorrendo à tipologia dos dados sugerida por Van der Maren (1995), citado por Manuela Esteves (2006), podemos pretender lidar com:

- Dados invocados pelo investigador (isto é, traços de fenómenos que existem independentemente da sua ação);
- Dados suscitados pelo investigador, como sejam protocolos de entrevistas semidirectas e não-directivas, respostas abertas solicitadas em questionários,...

Surgida nos EUA por volta de 1925, a análise de conteúdo começou por ser usada por jornalistas, sociólogos e estudiosos de literatura. Os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação social e, em geral, todos os textos que contribuíam para a formação da opinião pública contaram-se entre os primeiros objetos de análises de conteúdo sistemáticas. Durante a 2.^a Guerra Mundial, a análise de conteúdo foi usada na esfera política para caracterizar a propaganda inimiga manifesta e latente. É neste cenário que se compreende que Kaplan, em 1943, pudesse ter afirmado que “a análise de conteúdo é a estatística semântica do discurso político”. Contudo, a partir dos anos 50, expande-se o recurso à análise de conteúdo por parte de psicólogos, sociólogos, cientistas da educação e outros investigadores dos fenómenos humanos e sociais.

Uma primeira característica da análise de conteúdo está bem patente desde os seus primórdios: a de se pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar. Trata-se, pois, sempre de um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar.

Stemler (2001), citado por Manuela Esteves (2006), realça esta característica ao afirmar: “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação.”

A operação central da análise de conteúdo é a categorização. Em termos gerais, a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação.

Relativamente à constituição do corpus documental - etapa de uma análise de conteúdo temática - o primeiro momento é o da constituição do corpus documental que vai ser objeto da análise. No caso da investigação em causa, é constituído por documentos já existentes (relatório de autoavaliação da escola), criados fora do quadro da investigação. Foi através da análise do conteúdo dos relatórios e das entrevistas realizadas que se respondeu às questões de investigação.

De modo a garantir a coerência dos dados obtidos construiu-se uma tabela de triangulação.

Segundo Alaíz (2003), “a triangulação é uma forma de garantir a validade”. Nesse âmbito, refere o mesmo autor que existem vários tipos de triangulação, caracterizados em função da proveniência dos dados e dos agentes dessa triangulação, nomeadamente:

- triangulação de dados provenientes de diversas técnicas;
- triangulação de dados provenientes de diferentes informantes;
- triangulação de dados provenientes de momentos distintos;
- triangulação de opiniões e interpretações.

Guerra (2002), citado por Alaíz (2003), considera fundamental que a triangulação se faça num momento em que é possível obter dados novos ou precisar melhor os dados já obtidos.

Nesta investigação, a realização da entrevista aos diretores das escolas, envolvidas no estudo, foi importante no sentido em que colmatou alguma falta de informação proveniente dos relatórios analisados.

De seguida apresentam-se os documentos acima referidos, nomeadamente o guião da entrevista aos diretores das escolas, o quadro de análise de conteúdo dos relatórios de avaliação e o quadro de triangulação de dados.

Quadro 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA

Objetivos		Questões da entrevista	Tempo previsto
Questões de investigação	Subquestões de investigação		
	Motivação do entrevistado pela explicação dos objetivos específicos (genéricos) da investigação.		3 min
Quais os processos de recolha e tratamento de dados na avaliação interna da escola?	Como se construíram e selecionaram os indicadores na avaliação interna da escola?	1. O que determinou a escolha do referencial CAF? 1.1 E quem a determinou? 2. Que dimensões do referencial chamaram a vossa atenção? 2.1 Porquê? 3. Que indicadores construíram ? 3.1 E porquê? 4. O projeto educativo influenciou a seleção dos indicadores? 5. Os indicadores da avaliação externa da IGE influenciaram os indicadores selecionados? 5.1 E os indicadores da avaliação de desempenho? 6. Quem interveio na seleção e construção dos indicadores? 6.1 Porquê?	10 min
	Quais as motivações que estiveram na origem da aplicação desses processos? No discurso dos responsáveis, eles resultaram, ou não, apenas do cumprimento de uma obrigação legal?	7. Que instrumentos foram construídos? 8. Os instrumentos têm por base indicadores? 9. Quais os aspetos que orientaram a construção dos instrumentos? 10. A quem foram aplicados tais instrumentos? 10.1 E em que proporção? 11. Como foram aplicados e qual a metodologia adotada? 12. Existem alguns aspetos que considere importante salientar relativamente aos instrumentos aplicados?	10 min
	A natureza dos processos de recolha e tratamento de dados relativos aos resultados académicos, configure uma situação que se possa caracterizar como um sistema de avaliação interna ou de autoavaliação de escola? Em caso afirmativo em que tipo de modelo da avaliação se inscreve?	13. Como foi realizado o tratamento dos dados? 14. Quem fez o tratamento dos dados? 14.1 E porquê ? 15. Deram prioridade ao tratamento de alguns indicadores? 15.1 Se sim, quais? 16. Difundiram os resultados? 16.1 Na totalidade ou selecionaram alguns indicadores? 17. A quem divulgaram os resultados? 18. Como foram divulgados? 19. Os resultados foram analisados em conselho pedagógico?	10 min
Qual o impacto dos processos na vida da escola?	Durante o processo de avaliação houve reações dos membros da comunidade educativa?	20. Houve reações de docentes relativamente à escolha dos indicadores? 21. Houve reações de docentes, encarregados de educação ou de assistente relativamente ao relatório de avaliação interna? 22. Sentem necessidade de outros indicadores? Quais?	10 min

Quadro 2 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

		Indicadores	Páginas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Inferências
A. Referencial interno PEE ou outro						
B.CAF	Processos	B1. Liderança				
		B2. Planeamento e estratégia				
		B3. Pessoas				
		B4. Parcerias e recursos				
		B5. Processos				
	Resultados	B6. Resultados orientados para os cidadãos /clientes				
		B7. Resultados relativos às pessoas				
		B8. Impacto na sociedade				
		B9. Resultados do desempenho-chave				
C.IGE		C1. Resultados				
		C2. Prestação do serviço educativo				
		C3. Liderança e gestão				
D.CIPP		D1. Contexto				
		D2. Input				
		D3. Processo				
		D4. Produto				

Quadro 3 – QUADRO DE TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Categorias	Subcategorias	Conclusões da análise de conteúdo do relatório de avaliação interna	Unidades de significação retiradas da entrevista	Unidades de significação retiradas do relatório da IGE	Inferências
Avaliação enquanto Processo	A. PEE ou OUTROS				
	B. CAF				
	C. IGE				
	D. CIPP				
Avaliação enquanto Produto	E. USO				
	F. IMPACTO				

3.4. Questões éticas em investigação

Em relação à possível existência de problemas éticos, Lima (2006, p. 128) considera que, tudo seria simples do ponto de vista ético, na pesquisa, se a atividade do cientista se limitasse a uma análise das situações com que se depara e à realização de uma escolha do procedimento mais correto a adotar, de entre um leque de opções preestabelecidas. Mas o processo de investigação está longe de possuir esta linearidade: ele está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos. Como explica de Laine (2000, p. 3), citado por Lima (2006), um dilema ético é “um problema para o qual nenhum curso de ação parece ser satisfatório; ele existe porque existem razões éticas boas, mas contraditórias, para enveredar por caminhos conflitantes e incompatíveis”. Por outras palavras, os dilemas éticos são situações em que não existe uma solução “certa”, apenas uma opção que pode ser, eventualmente, “mais certa” do que as outras, aos olhos do investigador que toma a decisão.

É importante a preocupação com a ética na investigação uma vez que a confiança e a prestação de contas são aspetos centrais do empreendimento investigativo.

O termo ético é originário de “ethos”, que designa a palavra grega “carácter”, sendo a ética o estudo sistemático dos conceitos de valor e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação (Sieber, 1992, p. 3, citado por Lima, 2006). A ética é, portanto, o ramo da filosofia que se debruça sobre as decisões relativas às acções certas e erradas (Zeni, 2001, p. xv, citado por Lima, 2006).

Nas últimas décadas, com a designada “viragem interpretativa” (Howe e Moses, 1999, citados por Lima, 2006), a partir de meados do século XX, ocorreu uma mudança epistemológica que resultou num abandono progressivo do positivismo e na crescente utilização de métodos qualitativos na pesquisa. Com esta viragem, a questão da ética da investigação social e educacional complexificou-se bastante. Desde então, desenvolveu-se uma postura que alguns designam de “pós-positivista” (Simons e Usher, 2000), citados por Lima (2006), muito influenciada pelo pensamento pós-moderno, feminista e pós-colonialista. Esta perspetiva caracteriza-se, essencialmente, pelo questionamento das noções de objetividade científica e de neutralidade de valores e pelo reconhecimento de que nenhuma investigação pode ser entendida, se se ignorar o seu contexto sociopolítico.

Existe um número cada vez maior de profissionais (designadamente, educadores) que se dedicam a estudar o próprio contexto no qual desenvolvem a sua atividade de

trabalho, com recurso a métodos essencialmente qualitativos. As dificuldades éticas adicionais inerentes a este tipo de pesquisas decorrem do facto de elas colocarem em questão, de uma forma ainda mais visível, algumas das dicotomias tradicionais estabelecidas, como teoria/prática e prática/pesquisa (Zeni, 2001, citado por Lima, 2006).

Como salienta Pritchard (2002, p. 5, citado por Lima, 2006), na inquirição desenvolvida pelos práticos existem aspetos de desenho e de interação com os participantes que suscitam questões éticas. Em particular, podem existir dificuldades aos seguintes níveis: consentimento informado dos participantes (se os objetivos e as estratégias de recolha de dados não estiverem bem delineados com antecedência, não será possível informar os potenciais participantes), voluntariado (pelo facto de o investigador ser simultaneamente, por exemplo, professor dos participantes, estes - e os próprios - podem sentir-se pressionados a participar) e descobertas contingentes (durante o processo de pesquisa, o investigador pode adquirir informação sobre o participante que pode alterar a sua relação com ele e, neste caso, uma informação destinada a fins de pesquisa pode interferir com uma relação profissional destinada a beneficiar esse participante).

Denzin, citado por Edwards e Mauthner (2002), para além de advogarem que a emotividade deve ser um ingrediente fundamental do processo de tomada de decisões éticas durante a investigação, também sustentam que é necessário construir relações participadas, transformativas e emancipadoras com aqueles que são estudados, estabelecendo com eles uma “reciprocidade simétrica”. Neste caso, o lema é: investigar “com o Outro e para o Outro” (Edwards e Mauthner, 2002, p. 26, citados por Lima, 2006).

Pode ainda identificar-se uma posição pós-moderna, que é mais radical do que as perspectivas inspiradas na ética do cuidado. Enquanto estas questionam a aplicabilidade dos paradigmas éticos tradicionais à pesquisa com pessoas, aquela questiona a própria existência da identidade pessoal integral na qual esses paradigmas se baseiam (Howe e Moses, 1999). Por outro lado, os pós-modernistas acreditam que a ciência é uma forma de impor às pessoas “regimes de verdade” e que a realização da pesquisa é uma forma de cumplicidade com a dominação social que é concretizada através das relações de saber (Howe e Moses, 1999, citados por Lima, 2006).

Por via da influência do pensamento pós-moderno, tem-se vindo a questionar, por exemplo, a produção do texto da investigação e a respectiva autoria. Questões como o

modo de representação, o estilo literário e as práticas de composição do texto são algumas das preocupações atuais (de Laine, 2000).

Pendlebury e Enslin (2002), citados por Lima (2006), consideram que uma das formas que têm sido sugeridas para ultrapassar os dilemas éticos que se colocam ao investigador na pesquisa qualitativa é o argumento da posicionalidade. Esta prática consiste em o investigador descrever claramente, desde o início, a posição em que se situa quando escreve e em reconhecer os efeitos possíveis que tal posição pode comportar para o modo como escreve e para o conteúdo daquilo que redige. Como afirmou Wright Mills (citado por Letherby, 2000, p. 94, citado por Lima, 2006): “ O cientista social não é um qualquer ser autónomo posicionado fora da sociedade. Ninguém está fora da sociedade, a questão é onde se posiciona dentro dela.”

As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados. É importante ter em conta quatro aspetos práticos que merecem reflexão particular por parte de todos os investigadores, atuais ou potenciais: o modo de acesso ao local de pesquisa, a obtenção do consentimento informado dos participantes, a preservação da confidencialidade da informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação.

O princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção.

No caso das entrevistas, a gravação áudio das mesmas também deve ser parte integrante do processo de obtenção do consentimento informado. Para que o potencial entrevistado possa dar o seu consentimento verdadeiramente informado.

São obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas.

Este conjunto de responsabilidades justifica e exige que a investigação seja conduzida de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável. Não

existe, aliás, boa metodologia sem uma preocupação paralela com o significado ético dos procedimentos que tal metodologia comporta (Sieber, 1992, citado por Lima, 2006). Por esta razão, é importante que os assuntos éticos na pesquisa deixem de ser pensados como uma questão pontual, que é abordada e resolvida num momento preciso, antes de se prosseguir com o “verdadeiro” trabalho investigativo: é essencial que as considerações éticas se tornem parte integral da prática quotidiana de pesquisa.

No estudo desenvolvido foi seguido o princípio fundamental para a aceitabilidade ética, nomeadamente o consentimento informado.

3.5. O problema da validade

Uma das partes importantes no desenvolvimento de um estudo é a questão da validade.

Vala (1986, p.116, citado por Manuela Esteves, 2006) afirma que: “Não há questões de validade específicas da análise de conteúdo. Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores de que mediu o que pretendia medir.”

Gighlione e Matalon (1992, p.198), citados por Manuela Esteves (2006), fornecem exemplos muito claros dos tipos de validade que podem estar envolvidos num trabalho de análise de conteúdo: validade de conteúdo, validade preditiva, validade comparativa e validade interpretativa.

A validade da categorização passa pelo facto de ela se coadunar com os objetivos definidos, logo ser pertinente e, na medida do possível, produtiva.

Quanto à fidelidade, ela está associada à codificação por dois aspetos: o codificador e o instrumento de codificação. Importa, pois, por uma lado, assegurar da fidelidade intra-codificador (um mesmo analista em dois momentos diferentes do tempo, classifica da mesma forma uma mesma unidade de registo) e inter-codificadores (diferentes analistas trabalhando com o mesmo material codificam da mesma forma um dado conjunto de unidades de registo), e, por outro, da fidelidade das categorias de análise (tanto mais provável quanto estas não forem ambíguas, ou seja, estiverem claramente definidas, de forma a satisfazerem critérios de objetividade e de exclusão mútua).

3.6. Quadro conceptual

Para responder à questão de investigação e em paralelo com a revisão de literatura, construímos um quadro conceptual que parte do conceito de avaliação nas suas duas dimensões de processo e de produto.

A avaliação enquanto processo foi entendida como “ um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” (Alaíz, 2003, pág.9), pelo que se seleccionaram os seguintes conceitos: referencial interno, referencial externo institucional, referencial externo teórico, direcção e equipa de avaliação, intervenientes, instrumentos e tratamento dos dados.

Na dimensão “avaliação enquanto produto” interessou um tópico que a avaliação recente tem colocado no topo da agenda: o uso (ou utilização) da avaliação e o impacto desta.

Algumas das categorias do quadro conceptual foram operacionalizadas de forma fechada (determinada pela especificidades do referencial utilizado para a análise), sendo outras de forma aberta (ou seja, emergente do material recolhido).

As categorias em que as expectativas da investigadora não iam no sentido de encontrar material abundante, não deram lugar a subcategorias.

Segue-se o quadro conceptual.

Quadro 4 – QUADRO CONCEPTUAL

Avaliação enquanto Processo	Referencial e seus indicadores	Interno		A. Do PEE ou outra
		Externo	Institucional	B. CAF B1. Liderança B2. Planeamento e estratégia B3. Pessoas B4. Parcerias e recursos B5. Processos B6. Resultados orientados para os cidadãos/clientes B7. Resultados relativos às pessoas B8. Impacto na sociedade B9. Resultados do desempenho- chave
			Teórico CIPP (Stufflebeam)	C. IGE C1. Resultados C2. Prestação do serviço educativo C3. Liderança e gestão D1. Contexto D2. <i>Input</i> D3. Processo D4. Produto
	Direção e equipa de avaliação			
	Intervenientes			
	Instrumentos			
	Tratamento dos dados			
Avaliação enquanto Produto	E. Uso			
	F. Impacto			

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Caracterização das escolas

De acordo com o Projeto Educativo da Escola Secundária João de Barros (2007), designada ao longo da investigação por escola A, esta foi criada em Novembro de 1986, na freguesia de Corroios, concelho de Seixal, sendo a população escolar dos primeiros anos letivos (até 1990) constituída, maioritariamente, por alunos oriundos das freguesias limítrofes de Amora, Seixal e Sesimbra. Verificava-se, então, uma forte pressão demográfica no concelho do Seixal que dava origem a uma necessidade crescente de edifícios escolares.

A partir dos anos de 1990, a população discente passa a ser constituída essencialmente por alunos provenientes das escolas da freguesia de Corroios.

Do ponto de vista geográfico, a escola encontra-se situada no extremo norte do concelho do Seixal (limite sul com o concelho de Almada) o que, nos aspetos referentes à organização da rede escolar constitui um fator de grande importância e de grande preocupação nem sempre devidamente enquadrável na rígida distribuição de alunos de acordo com a área de residência concelhia.

Em 2007, a população escolar era oriunda, na sua grande maioria, da freguesia de Corroios e, em particular, de Vale Milhaços, Alto do Moinho e Corroios poente.

A construção do caminho-de-ferro e a ligação a Lisboa, por comboio, através da ponte 25 de abril, incrementou o aparecimento de novos bairros – em particular o de Santa Marta do Pinhal – com residentes constituídos essencialmente por casais jovens.

A escola João de Barros funcionava em 2007 com o mesmo número de turmas com que iniciou a sua atividade em 1986 – 41 turmas, o que significa que não houve uma perda significativa de alunos, verificando-se, contudo, uma diversificação da oferta educativa e da escolha colocada à disposição dos alunos e dos encarregados de educação.

A escola foi construída inicialmente com quatro pavilhões de salas de aula e um refeitório, sem pavilhão desportivo mas com espaço reservado para a construção do

mesmo, tendo sido acrescentado em 1995 um quinto pavilhão equipado com estruturas laboratoriais.

No que se refere ao corpo docente, a grande maioria (105 professores, num total de 114) pertenciam ao quadro da escola e tinham idades compreendidas entre os 25 e os 59 anos.

De acordo com o documento de apresentação da escola (ano letivo 2011/2012), a Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico Manuel Cargaleiro, ao longo da investigação designada por escola B, iniciou a sua atividade letiva a 25 de novembro de 1985, com a designação de escola Secundária do Fogueteiro. Foi ampliada a 6 de outubro de 1986 para a introdução dos cursos complementares (atual ensino secundário). Passou a designar-se Escola Secundária Manuel Cargaleiro, sob proposta do Conselho Diretivo e aprovada por toda a comunidade a 24 de novembro de 1994. Deste modo a escola passou a identificar-se com um rosto de uma personalidade reconhecida que tinha vivido muitos dos seus anos de juventude a alguns metros de distância da escola, onde teve o seu primeiro atelier e o pai tinha tido um papel preponderante na sociedade local.

A escola fica situada na freguesia de Amora, concelho do Seixal, distrito de Setúbal. O grau de instrução em 2001 a nível de licenciados era de 11,8% e o analfabetismo estava nos 4,8%.

Da população do Concelho cerca de 10% são de origem estrangeira, destes, a maioria é proveniente dos PALOP. Esta realidade reflete-se também nas características da população da escola, que tem 152 alunos provenientes de 19 países com predominância dos PALOP.

Identificando-se também, com as características do concelho frequenta a escola um número significativo de alunos carenciados (286).

A escola, criada para responder a uma grande necessidade da rede escolar do concelho do Seixal, esgotou logo a sua capacidade com os alunos que por falta de equipamentos frequentavam o ensino no vizinho concelho de Almada.

Os primeiros alunos do Curso Unificado tiveram como opções do 7.º e 8.º ano as disciplinas de hortofloricultura, eletrotecnia, têxteis e madeiras e no 9º ano, para além das suas usuais áreas vocacionais de saúde e introdução à atividade económica, as áreas vocacionais de arte e *design*, música e agropecuária, o que a tornava uma escola singular.

No ano letivo 1987/88 abriu os Cursos Complementares. Continua a procurar ofertas educativas que respondam às necessidades urgentes da comunidade em que está inserida.

Os seus 121 professores e os 44 assistentes operacionais e assistentes técnicos desenvolvem o seu trabalho com os cerca de 1045 alunos que formam a população estudantil distribuída pelas 13 turmas do 3º ciclo e 34 do ensino secundário.

4.2. Apresentação de discussão dos resultados por sujeito

Conforme referido no capítulo anterior foram analisados os relatórios de avaliação interna das escolas A e B e foram entrevistados os diretores das respetivas escolas (as entrevistas encontram-se em anexo).

De seguida, apresentam-se as tabelas de análise de conteúdo onde foram analisados os dados recolhidos de cada uma das escolas, assim como os quadros de triangulação dos respetivos dados. Importa referir que relativamente à escola B o quadro da triangulação não contempla uma coluna com referência ao relatório da Inspeção Geral da Educação (IGE) uma vez que o mesmo ainda não foi publicado na página eletrónica do Ministério da Educação e ciência.

Unidade de análise: **Escola A**

Quadro 5 – ANÁLISE DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA – abril 2007

	Indicadores	Páginas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Inferências	
A. Referencial interno PEE ou outro					Nenhuma referência relativamente ao documento.	
	B1.Liderança	7, 40, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 56, 57, 59	12	11,5%	Indicador predominante na avaliação dos processos.	
B.CAF	B2.Planeamento e estratégia	0	0	0%	Não existe qualquer referência ao planeamento e estratégia da escola.	
	B3.Pessoas	População Escolar	11	1	1%	Não refere a gestão dos recursos humanos.
		Pessoal docente	12	1	1%	
		Pessoal não docente	12	1	1%	
	Meios	Serviços de psicologia e orientação vocacional	11	1	1%	O relatório não faz menção às parcerias existentes.
Serviço de apoio educativo		11	1	1%		
Apoio pedagógico acrescido		16 a 22	8	7,7%		
B5.Processos	Circulação da informação	16	1	1%	Não são mencionados os processos-chave, ou seja, os processos essenciais para a prestação de serviços.	
	Segurança	16	1	1%		

Relativamente aos cinco critérios de Meios, do referencial CAF, salienta-se o facto de os indicadores predominantes incidirem sobre a atuação do conselho executivo e o apoio prestado a alunos com manifestas dificuldades. Não existe, no relatório, qualquer referência a indicadores que reflitam a gestão dos recursos humanos, parcerias e processos-chave.

		Indicadores	Páginas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Inferências	
B.CAF	Resultados	Satisfação relativamente a salas de aula, laboratórios e salas específicas	14, 41	2	1,9%	No relatório não são mencionados os resultados de avaliação da satisfação relativo ao pessoal docente e não docente.	
		Prestação do serviço da biblioteca/ centro de recursos	14, 15, 43, 46, 52, 54, 59	6	5,8%		
		B6.Resultados orientados para os cidadãos /clientes	Satisfação relativamente aos espaços de convívio e lazer	14	1		1%
		Prestação dos serviços administrativos	15, 40, 46, 49, 52, 58	6	5,8%		
		Prestação do serviço da reprografia	15	1	1%		
		Prestação do serviço de refeitório	15, 42, 46, 52, 54, 58	6	5,8%		
		Prestação dos serviços dos bares	15, 46, 49, 58	4	3,8%		
		Atuação da Assembleia de Escola	6, 40, 42, 47, 54, 57, 60	7	6,7%		
		B7.Resultados relativos às pessoas	Atuação do Conselho Pedagógico	9, 42, 44, 47, 49, 54	6		5,8%
			Atuação dos coordenadores de departamento	10, 40, 42, 44, 46, 49, 50, 54, 56, 57	10		9,6%
B8.Impacto na sociedade	Atuação dos diretores de turma	10	1	1%	Poucos indicadores ao nível da perceção da sociedade relativa à conduta da organização.		
	Indisciplina	15	1	1%			
	Impacto da escola na sociedade	16	1	1%			
	Acesso ao ensino superior	22 a 24	4	3,8%			
B9.Resultados do Desempenho-chave	Sucesso/Insucesso	Abandono	24 e 25	3	2,9%	Não há menção aos resultados externos.	
			26 a 35	18	17,3%		

No que diz respeito aos quatro critérios de resultados, importa referir que o indicador predominante expressa a análise do sucesso dos resultados internos. No entanto, não existe qualquer menção aos resultados externos.

	Indicadores	Páginas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Inferências	
C.IGE	C1.Resultados	Indisciplina	15	1	1%	Embora o sucesso e insucesso sejam os indicadores predominantes, existem referentes não mencionados, tais como: -evolução dos resultados internos e externos contextualizados; - formas de solidariedade; - formas de valorização do sucesso dos alunos; -contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.
		Abandono	24 e 25	3	2,9%	
		Sucesso/Insucesso	26 a 35	18	17,3%	
		Acesso ao ensino superior	22 a 24	4	3,8%	
		Satisfação relativamente a salas de aula, laboratórios e salas específicas	14,41	2	1,9%	
		Prestação do serviço da biblioteca/ centro de recursos	14, 15, 43, 46, 52, 54, 59	6	5,8%	
		Satisfação relativamente aos espaços de convívio e lazer	14	1	1%	
		Prestação dos serviços administrativos	15, 40, 46, 49, 52, 58	6	5,8%	
		Prestação do serviço da reprografia	15	1	1%	
		Prestação do serviço de refeitório	15, 42, 46, 52, 54, 58	6	5,8%	
		Prestação dos serviços dos bares	15, 46, 49, 58	4	3,8%	
		Atuação da Assembleia de Escola	6, 40, 42, 47, 54, 57, 60	7	6,7%	
		Atuação do Conselho Pedagógico	9, 42, 44, 47, 49, 54	6	5,8%	
		Atuação dos coordenadores de departamento	10, 40, 42, 44, 46, 49, 50, 54, 56, 57	10	9,6%	
		Atuação dos diretores de turma	10	1	1%	
		C2.Prestação do serviço educativo	Serviços de psicologia e orientação vocacional	11	1	
Serviço de apoio educativo	11		1	1%		
Apoio pedagógico acrescido	16 a 22		8	7,7%		
C3.Liderança e gestão	Circulação da informação	16	1	1%	O relatório não faz referência ao processo de autoavaliação e ações de melhoria, nem ao modo como a escola é gerida.	
	Atuação do Conselho Executivo	7, 40, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 56, 57, 59	12	11,5%		

Analisando os indicadores face aos critérios do referencial da IGE importa mencionar que o sucesso/insucesso é o indicador predominante, tal como acontece face ao referencial CAF. Embora existam indicadores que refiram as práticas de ensino, não há menção a referentes como o planeamento e articulação do serviço educativo e monitorização avaliação das aprendizagens.

	Indicadores	Páginas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Inferências
D1.Contexto	População Escolar	0	0	0%	No relatório não existem indicadores relativos ao contexto em que a escola está inserido.
	Pessoal docente	11	1	1%	Destaca-se o apoio aos alunos embora não se caracterizem os alunos com mais dificuldades.
D2.Input	Pessoal não docente	12	1	1%	Não é mencionada a atuação do pessoal não docente e docente em geral.
	Serviço de apoio educativo	12	1	1%	
	Serviço de apoio pedagógico acrescido	11	1	1%	
	Serviços de psicologia e orientação vocacional	16 a 22	8	7,7%	
	Segurança	11	1	1%	
	Circulação da informação	16	1	1%	
	Atuação do Conselho Executivo	7, 40, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 56, 57, 59	12	11,5%	
D3.Processo	Atuação da Assembleia de Escola	6, 40, 42, 47, 54, 57, 60	7	6,7%	Não há referência aos resultados externos.
	Atuação do Conselho Pedagógico	9, 42, 44, 47, 49, 54	6	5,8%	
	Atuação dos diretores de turma	10	1	1%	
	Atuação dos coordenadores de departamento	10, 40, 42, 44, 46, 49, 50, 54, 56, 57	10	9,6%	
	Abandono	24 e 25	3	2,5%	
	Indisciplina	15	1	1%	
	Sucesso/Insucesso	26 a 35	18	17,3%	
	Acesso ao ensino superior	22 a 24	4	3,8%	
	Impacto da escola na sociedade	16	1	1%	
	Satisfação relativamente a salas de aula, laboratórios e salas específicas	14,41	2	1,9%	
D4.Produto	Satisfação relativamente aos espaços de convívio e lazer	14	1	1%	Não há referência aos resultados externos.
	Prestação do serviço da biblioteca/ centro de recursos	14, 15, 43, 46, 52, 54, 59	6	5,8%	
	Prestação dos serviços administrativos	15, 40, 46, 49, 52, 58	6	5,8%	
	Prestação do serviço da reprografia	15	1	1%	
	Prestação do serviço de refeitório	15, 42, 46, 52, 54, 58	6	5,8%	
	Prestação dos serviços dos bares	15, 46, 49, 58	4	3,8%	

Relativamente ao modelo CIPP e tal como nos referenciais CAF e IGE predomina o indicador sucesso/insucesso, fazendo parte do critério com maior percentagem de indicadores- D4 (Produto). Segue-se o critério D3 (Processo), com 36,6%, onde sobressai a atuação do conselho executivo. No entanto, não existe qualquer referência à atuação do pessoal docente e não docente.

Os gráficos seguintes, referentes a cada um dos referenciais – CAF, IGE e CIPP- foram construídos a partir do quadro 5.

Importa referir que embora no relatório de avaliação interna não exista uma menção específica aos indicadores do referencial da IGE nem ao referencial CIPP, há indicadores que são comuns apesar da diferente designação, nomeadamente:

- B1 corresponde a C3;
- B6, B7, B8 e B9 correspondem a C1 e a D4;
- B5 corresponde a D3.

Salienta-se o facto de no relatório de avaliação interna não existir qualquer menção a indicadores de contexto nem a indicadores de planeamento e estratégia.

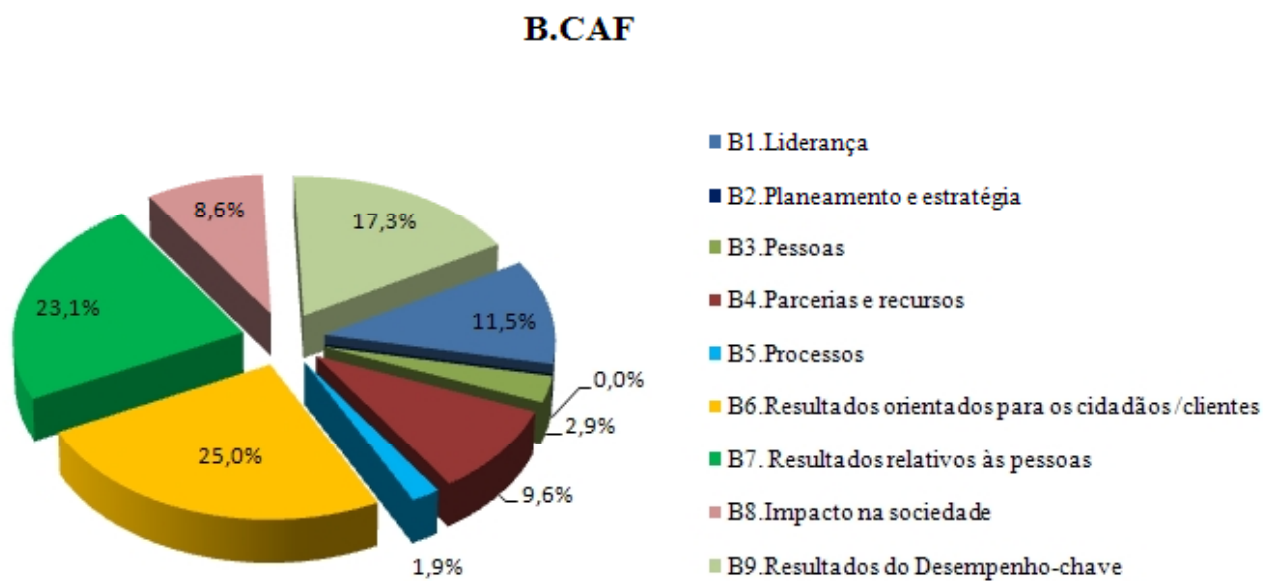


Figura 2 – Gráfico referente ao referencial CAF (escola A)

C.IGE

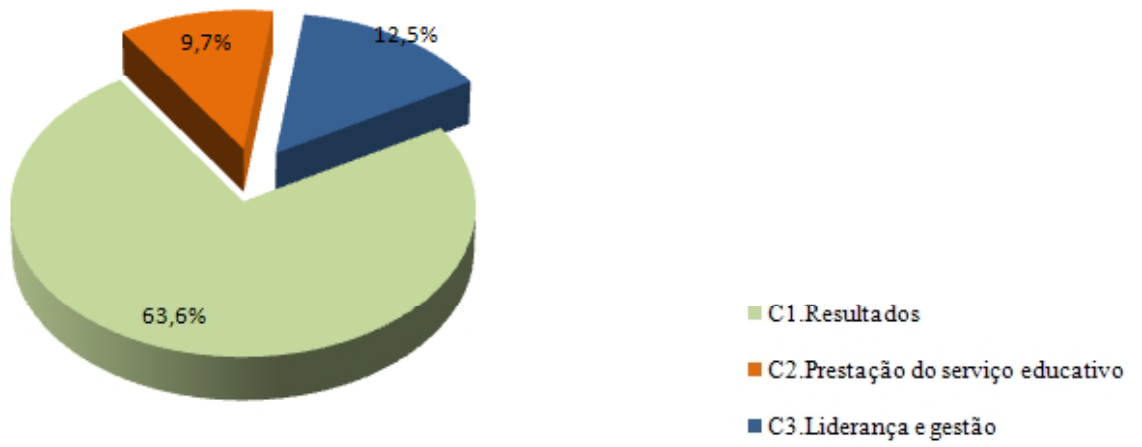


Figura 3 – Gráfico relativo ao referencial IGE (escola A)

D.CIPP

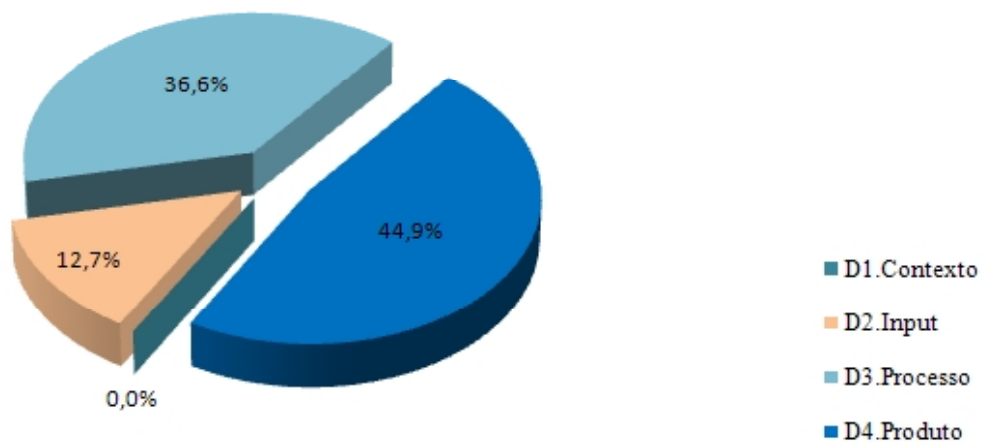


Figura 4 – Gráfico referente ao referencial CIPP (escola A)

**TRIANGULAÇÃO DE DADOS PROVENIENTES DE TRÊS FONTES:
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA, RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E ENTREVISTA REALIZADA AO DIRETOR DA ESCOLA A**

Quadro 6 – Triangulação das fontes (I): Categoria Avaliação enquanto Processo

Sub-categorias	Relatório de avaliação interna	Entrevista ao diretor da escola A	Relatório da IGE	Inferências
A.PEE ou outros	Este processo de auto-avaliação foi coordenado por uma comissão nomeada pelo conselho executivo e presidida por um assessor deste conselho(...)	“(...)Não, não influenciou. O nosso Projeto Educativo está muito desatualizado. O nosso projeto Educativo devia ter sido revisto em 2006, não foi por várias razões,...” “(...)A equipa de avaliação interna, que era constituída por cinco professores. Havia na equipa dois ou três da área da matemática que construíram não só os indicadores, mas depois todo o tratamento matemático daqueles dados que foram recolhidos. Foi a própria equipa, a equipa foi autónoma.(...)”	Não mencionado no relatório da IGE.	O Projeto Educativo da escola não foi um documento orientador na seleção dos indicadores. A equipa nomeada pelo Presidente, agora Diretor, da escola foi responsável por todo o processo de avaliação.
B.CAF	Indicadores de Metas:25,9% Critério predominante: Liderança Critério não mencionado: Planeamento e estratégia	“(...) O sistema CAF era na altura o que encontramos que era aplicado à Administração Pública.(...)” “(...)Nós encontramos através de uma pesquisa que a própria equipa de avaliação interna fez e foi encontrando elementos teóricos sobre a metodologia CAF e selecionaram os nove itens que são característicos dessa metodologia seriam aplicados à nossa escola.(...)” “(...)a imagem que a Administração tem quando o exterior se lhes dirige é para nós um aspeto muito importante, mas há outros, por exemplo a questão dos alunos e dos professores a imagem que têm da gestão e da própria escola, os pais também, mas mais estes dois elementos que são os mais importantes.(...)” “(...)”Todos foram tratados de igual forma.”(...	(...) O trabalho desenvolvido neste âmbito segue de perto a estrutura do modelo CAF, completado por um exaustivo levantamento de dados de resultados do sucesso académico dos alunos (...)	Embora seja referido pelo diretor da escola que não houve predominância na escolha dos indicadores, os resultados destacam-se dos restantes.
C.IGE	Indicadores de Resultados:74,05% Critério predominante: Resultados orientados para os cidadãos Critério menos referido: Impacto na sociedade Indicadores de resultados: 63,6% Indicadores de prestação do serviço educativo: 9,7% Indicadores relativos à liderança e gestão: 85,8%	“(...)Não, porque a avaliação interna foi realizada antes da avaliação externa.(...)”	(...)foi desenvolvido num curto espaço de tempo, 3 meses, aproveitando a circunstância da avaliação externa com “pretexto” mobilizador.(...)	Durante o processo de avaliação interna da escola não houve qualquer influência dos indicadores da IGE.
D.CIPP	Não foram mencionados quaisquer indicadores de contexto	(...)”Todos foram tratados de igual forma.”(...	Não existe qualquer referência no relatório da IGE.	Embora seja referido pelo diretor da escola que não houve predominância na escolha dos indicadores, os resultados destacam-se dos restantes.

Quadro 7 – Triangulação das fontes (II): Categoria Avaliação enquanto Produto

Sub-categorias	Relatório de avaliação interna	Entrevista ao diretor da escola A	Relatório da IGE	Inferências
E.Uso	... não mencionado no relatório.	“(…)Os resultados foram analisados em conselho pedagógico. Foram dados a conhecer e foram analisados em Conselho Pedagógico.” “Penso que também foram analisados na Assembleia de Escola.”	O uso e impacto da avaliação interna não foram mencionados no relatório da IGE.	Houve difusão dos resultados da avaliação aos profs. Houve debate nas principais instâncias (CP e CG). Porém, nada se diz sobre decisões tomadas a partir desses produtos da avaliação. Nada se diz sobre ações decorrentes desses debates.
F.Impacto	Não mencionado no relatório.	“(…)Foi elaborado um relatório global e esse relatório foi dado a conhecer a toda a população, inclusive esteve na nossa página de internet o relatório de avaliação interna. E foi dado também a conhecer à equipa de avaliação externa que esteve na escola.”		O impacto mencionado é apenas em termos do tipo de reação aos questionários. Nada é dito quanto a efeitos a nível organizacional ou no domínio pedagógico.

Obs.:

1. A coluna B refere-se às *Conclusões da análise de conteúdo do relatório de avaliação interna – abril 2007*
2. A coluna C refere-se às *Unidades de significação retiradas da entrevista ao diretor da escola A.*
3. Não foi possível consultar atas de departamento ou de conselho pedagógico de modo a reforçar o que foi dito pelo diretor da escola.

Analisando a triangulação das fontes sobressai, relativamente à avaliação enquanto processo, que existiu uma equipa nomeada pelo Diretor que foi responsável por toda a avaliação. Os indicadores foram selecionados sem influência dos critérios da IGE, onde sobressaem os indicadores sucesso/insucesso.

Relativamente à avaliação enquanto produto, o relatório foi difundido, houve debate nas estruturas intermédias, no entanto, nada foi referido no que diz respeito aos efeitos de todo o processo ao nível da organização ou a nível pedagógico.

Unidade de análise: Escola B

Quadro 8 – ANÁLISE DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA – janeiro de 2011

	Indicadores	Páginas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Inferências	
A. Referencial interno PEE ou outro					Nenhuma referência relativamente ao documento.	
	Meios	B1.Liderança	21, 24, 27, 30, 32, 33, 34	7	11,1%	Não são mencionados os indicadores avaliados em cada um dos critérios B1, B2, B3, B4 e B5.
		B2.Planeamento e estratégia	21, 24, 27, 30, 35, 36	6	9,5%	
		B3.Pessoas	21, 24, 27, 30, 37, 38	6	9,5%	
		B4.Parcerias e recursos	21, 24, 27, 30, 39, 40, 41	7	11,1%	
		B5.Processos	21, 24, 27, 30, 42, 43, 44	7	11,1%	
	B. CAF	Resultados orientados para os cidadãos /clientes		10	15,9%	Predominam os resultados orientados para os cidadãos.
			Satisfação dos alunos	28	1,6%	
			Satisfação dos Encarregados de Educação	29	1,6%	
Resultados		B7.Resultados relativos às pessoas	21, 24, 27, 30, 51, 52	6	9,5%	
	B8.Impacto na sociedade	21, 24, 27, 30, 53, 54	6	9,5%	Não são mencionados os indicadores avaliados em cada um dos critérios B7, B8 e B9.	
	B9.Resultados do Desempenho-chave	21, 24, 27, 30, 55, 56	6	9,5%		

Relativamente ao referencial CAF, a percentagem de indicadores, embora não explicitados, encontra-se muito equilibrada no que diz respeito aos critérios de meios e aos critérios de resultados.

	Indicadores	Páginas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Inferências
C. IGE	Resultados orientados para o cidadão/cliente	21, 24, 27, 30, 45, 46, 47, 48, 49, 50	10	15,9%	No relatório, não são referidos os resultados da avaliação externa.
	Satisfação dos alunos	28	1	1,6%	
	Satisfação dos Encarregados de Educação	29	1	1,6%	
	Resultados relativos às pessoas	21, 24, 27, 30, 51, 52	6	9,5%	
	Resultados do desempenho-chave	21, 24, 27, 30, 55, 56	6	9,5%	
	C2.Prestação do serviço educativo	0	0	0%	Não são mencionados indicadores relativos ao planeamento, articulação e práticas de ensino.
	C3.Liderança e gestão	21, 24, 27, 30, 32, 33, 34	7	11,1%	Não surgem quais os indicadores relacionados com a gestão da organização.

Em relação ao referencial da IGE, os indicadores predominantes referem-se aos resultados orientados para os cidadãos. Não são mencionados indicadores relativos à prestação do serviço educativo, nem relacionados com a gestão da organização.

	Indicadores	Páginas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Inferências
D. CIPP	Caracterização etária do Pessoal Docente	22	1	1,6%	No relatório, os discentes não são caracterizados.
	Antiguidade do Pessoal Docente	23	1	1,6%	
	Caracterização do género do Pessoal Docente	23	1	1,6%	
	Habilitações académicas do Pessoal Docente	24	1	1,6%	
	Caracterização etária do Pessoal Não Docente	26	1	1,6%	
	Antiguidade do Pessoal Não Docente	26	1	1,6%	
	Caracterização do género do Pessoal Não Docente	26	1	1,6%	
	Categoria profissional do Pessoal Não Docente	27	1	1,6%	
	Parcerias e recursos	21, 24, 27, 30, 39, 40, 41	7	11,1%	
	Processos	21, 24, 27, 30, 42, 43, 44	7	11,1%	
	Resultados orientados para o cidadão/cliente	21, 24, 27, 30, 45, 46, 47, 48, 49, 50	10	15,9%	
	Satisfação dos alunos	28	1	1,6%	
	Satisfação dos Encarregados de Educação	29	1	1,6%	
Resultados relativos às pessoas	21, 24, 27, 30, 51, 52	6	9,5%		
Resultados do desempenho-chave	21, 24, 27, 30, 55, 56	6	9,5%		

No que diz respeito ao modelo CIPP, a percentagem predominante refere-se aos resultados orientados para o cidadão. Não são apresentados os recursos existentes, nem existe qualquer menção ao sucesso/insucesso dos alunos.

Os gráficos seguintes, referentes a cada um dos referenciais – CAF, IGE e CIPP- foram construídos a partir do quadro 8.

Na figura 4, embora sobressaía o critério B6, é notória a equitatividade dos indicadores existentes entre cada um dos critérios do referencial CAF.

Relativamente à figura 5 importa realçar que não existem no relatório indicadores relativos à prestação do serviço educativo.

A percentagem total das figuras 5 e 6 não atinge os 100% o que significa que os restantes indicadores que surgem no relatório não se enquadram nos campos de análise dos referenciais respetivos.

Nas figuras 5 e 6 o maior setor de ambos os gráficos refere-se aos resultados (ou produto) exatamente com a mesma percentagem (38,1%).

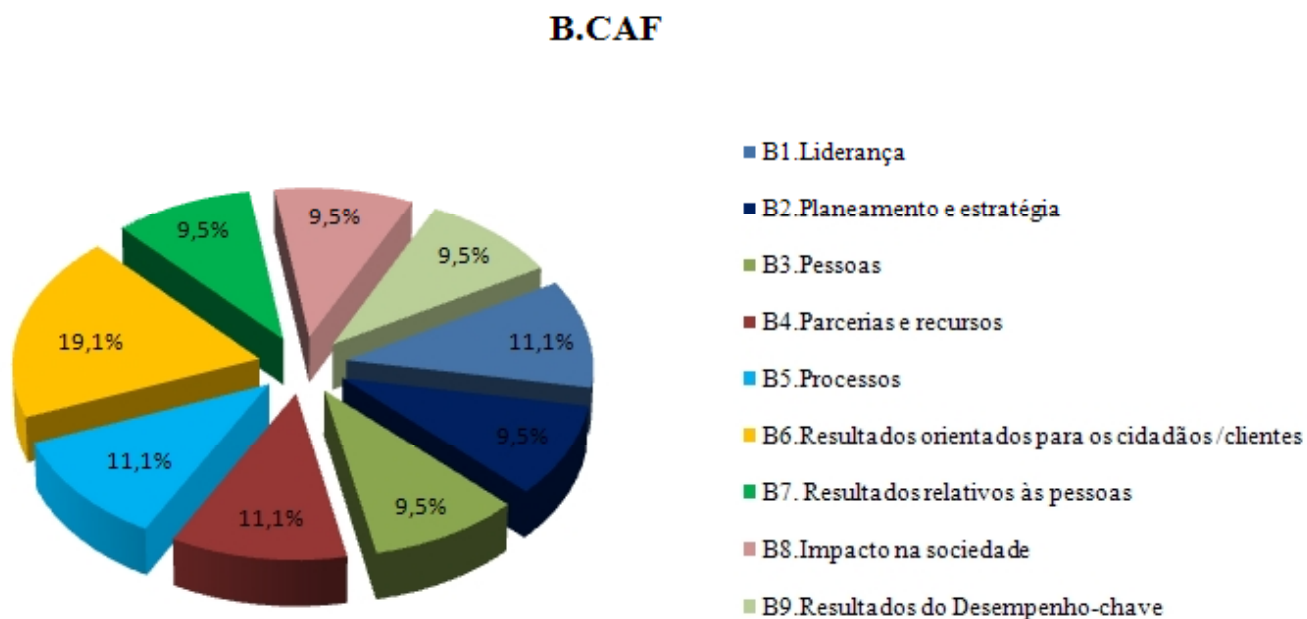


Figura 5 – Gráfico relativo ao referencial CAF (escola B)

C.IGE

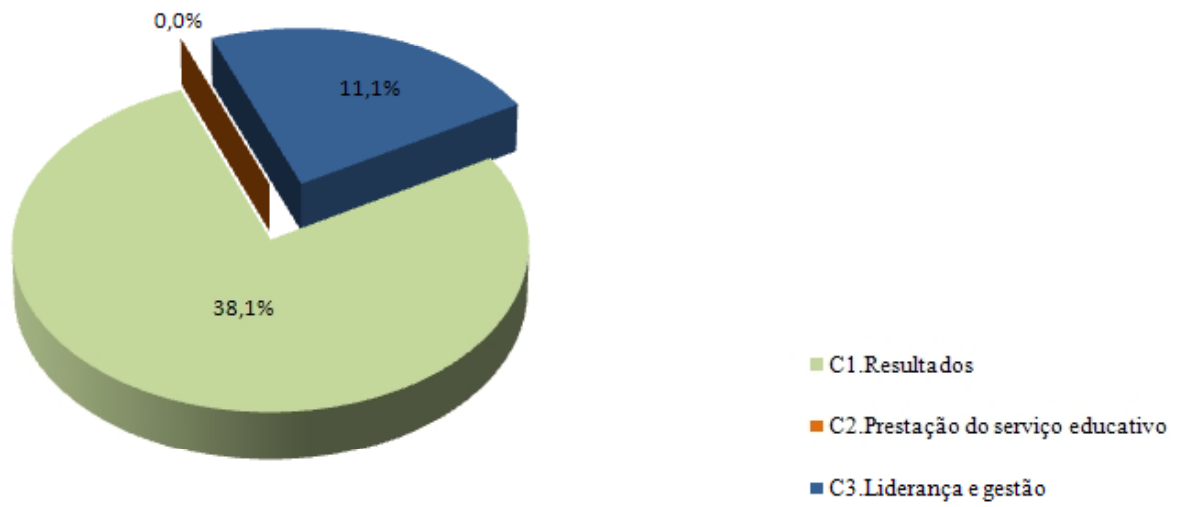


Figura 6 – Gráfico relativo ao referencial IGE (escola B)

D.CIPP

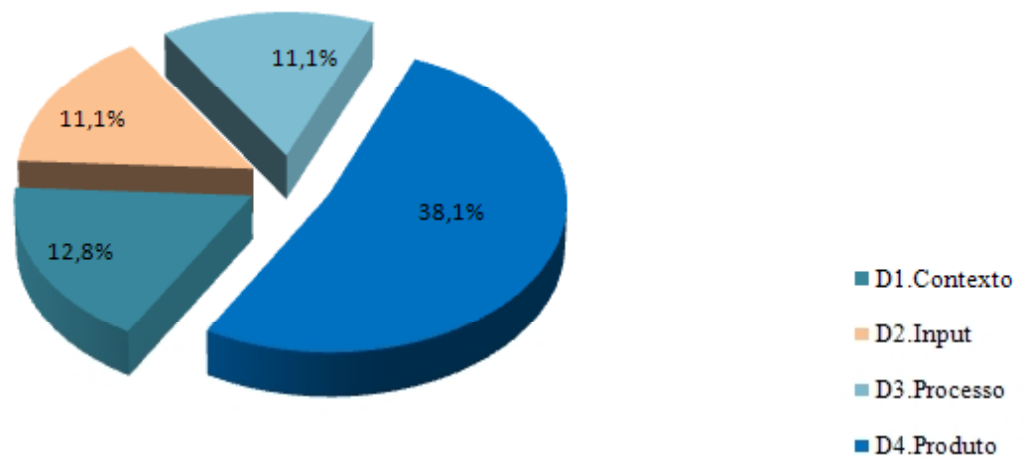


Figura 7 – Gráfico relativo ao referencial CIPP (escola B)

TRIANGULAÇÃO DE DADOS PROVENIENTES DE TRÊS FONTES:
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA, RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E ENTREVISTA REALIZADA AO DIRETOR DA ESCOLA B

Quadro 9 – Triangulação das fontes (I): Categoria Avaliação enquanto Processo

Sub-categorias	Relatório de avaliação interna	Entrevista ao diretor da escola B	Inferências
A.PEE ou outros	<p>Não mencionado no relatório</p>	<p>(...)"O Projeto Educativo estava também a ser construído na mesma altura, isto é, já tinha terminado o prazo do Projeto Educativo que a escola tinha e foi feito simultaneamente, digamos assim, nós ao mesmo tempo estávamos a trabalhar na autoavaliação e no Projeto Educativo. Este último influenciou a seleção dos indicadores. Aliás o Projeto Educativo, assim como o Projeto de intervenção do Diretor partiu da análise da avaliação interna que tinha sido feito. Nós fomos buscar todos os elementos das inspeções anteriores e fomos também buscar os elementos da avaliação interna da escola e foi com base nisso que se fez tanto o meu Projeto de intervenção, como depois se partiu para o Projeto Educativo da escola."⁷(...)</p>	<p>O projeto Educativo influenciou a escolha dos indicadores, assim como a avaliação interna realizada anteriormente teve influência na elaboração do novo PEE.</p>
B.CAF	<p>Crítérios de Meios:52,3%</p> <p>Não existe um critério predominante.</p> <p>Os cinco têm aproximadamente a mesma percentagem.</p>	<p>(...)"eu tinha experimentado a CAF já na Administração Pública, quando estive na Segurança Social, foi aí que eu tive conhecimento da CAF. Fiz ações de formação na altura, como todos os Diretores fizeram, para podermos implementar na nossa instituição, neste caso no Centro Distrital de Setúbal, na Segurança Social. Portanto, esse processo de avaliação.</p> <p>(...)"Quando cheguei à escola e vim para a Direção da escola já ao nível da educação se falava também do modelo CAF. Nós não tínhamos na escola ninguém que conhecesse o modelo, ninguém que o tivesse experimentado, de qualquer maneira havia uma colega que já tinha estado numa ação de formação com um grupo, que tinha apresentado este modelo de avaliação. Como a escola tinha tido uma avaliação interna com um grupo interno, mas sem formação e nós quisemos tornar a avaliação interna o mais independente possível da escola, então envergámos por esse sistema e pedimos a um consultor externo que formasse as pessoas e acompanhasse o processo."⁷(...)</p> <p>(...)"Eu levei esta opção ao Conselho Pedagógico, levei ao Conselho Geral, porque isto envolvia verbas e eu tive de fazer contas e tive de dizer tanto ao Pedagógico como ao Conselho Geral que o dinheiro que íamos gastar, que o estávamos a poupar noutra situação, não íamos gastar nem mais um tostão à escola. Tínhamos encontrado elementos onde poderíamos ir poupar dinheiro e ficávamos muito mais barato estar a utilizá-lo nisto, que considerámos mais importante no que noutras coisas. E também no Conselho Geral encontramos "adeptos", foi mesmo assim, do modelo CAF, que foi a Câmara Municipal, que também o estavam a utilizar e tinha tido muito bons resultados e aconselharam a utilizar."⁷(...)</p>	<p>Importância da experiência em outro setor;</p> <p>A importância da formação face à falta de competência no domínio da autoavaliação organizacional</p> <p>Necessidade de consultor externo</p> <p>A escolha do modelo como um processo de decisão nas instâncias da escola.</p> <p>A experiência da autarquia influenciando a decisão</p>

Sub-categorias	Relatório de avaliação interna	Entrevista ao diretor da escola B	Inferências
B.CAF	<p>Critérios de Resultados: 47,6%</p> <p>Critério predominante: Resultados orientados para os cidadãos</p> <p>Restantes critérios com a mesma percentagem.</p>	<p>(...)"Sobretudo aquilo que nos preocupava, o sucesso da escola, os resultados da escola. E também a liderança, isto é a organização. Os resultados e a organização foram de facto as duas dimensões que mais nos chamaram à atenção e quisemos mesmo aprofundar no sentido de melhorarmos a escola."(...)</p> <p>(...)"Intervio o consultor externo que propôs x indicadores e depois nós fomos analisando e quem dinamizou o processo na escola foi o grupo de autoavaliação, que são professores da escola e não só. O nosso grupo de autoavaliação tinha professores, tinha alunos, tinha e tem, tinha pais e tinha representantes da comunidade. Tinha todo o Conselho Geral, isto é, toda a comunidade estava envolvida e está envolvida, incluindo funcionários, tanto da secretaria como auxiliares."(...)</p>	<p>Foco prioritário nos resultados; mas também na liderança Embora a preocupação do diretor fossem os resultados, os critérios de meios e de resultados encontram-se com percentagem muito semelhante. Salienta-se o facto de não serem mencionados indicadores, mas apenas dois critérios.</p> <p>Processo de construção dos indicadores com apoio externo. Referência, sem especificação, ao envolvimento da comunidade. Mas sem especificação dos processos (ou dos produtos) em que se traduziu essa participação alargada.</p>
C.IGE	<p>Indicadores de resultados: 38,1%</p> <p>Indicadores de prestação do serviço educativo: 0%</p> <p>Indicadores relativos à liderança e gestão: 11,1%</p>	<p>(...)"Influenciaram, porque no ano da avaliação externa, em 2007, não tinha tido [refere-se à influência dos indicadores da IGE] nesta escola grandes consequências, isto é, a avaliação ficou parada, não houve sequer um plano de melhoria e nós achámos que era importante, que se partisse para um Projeto Educativo tendo por base esses indicadores até para construirmos um plano de melhoria para a escola."(...)</p>	<p>Não existem no relatório indicadores relacionados com a prestação do serviço educativo.</p>
D.CIPP	<p>Indicadores de contexto: 12,8%</p> <p>Indicadores de input: 11,1%</p> <p>Indicadores de processo: 11,1%</p> <p>Indicadores de produto: 38,1%</p>	<p>(...)"Sobretudo aquilo que nos preocupava, o sucesso da escola, os resultados da escola"(...)</p>	<p>A preocupação do diretor da escola vai ao encontro dos indicadores predominantes. Tendo em conta este referencial sobressaem os indicadores de produto, ou seja, os que se referem aos resultados.</p>

Quadro 10 – Triangulação das fontes (II): Categoria Avaliação enquanto Produto

Sub-categorias	Relatório de avaliação interna	Entrevista ao diretor da escola B	Inferências
E. Uso	<p>Não mencionado no relatório.</p>	<p>(...)"Difundimos os resultados através dos professores, do Pedagógico, do Conselho Geral, dos funcionários e da associação de Pais e das instituições que estavam no Conselho Geral. Todos os sítios foram difundidos. Aos professores veio o consultor divulgá-los, aos outros elementos foi o grupo de avaliação interna que os divulgou." (...)</p> <p>(...)"A primeira análise foi em Conselho Pedagógico." (...)</p> <p>(...)"Conselho Geral na altura, também." (...)</p> <p>(...)"Quer dizer, houve alguma na altura da escolha, houve alguns que gostavam outros que não, uns achavam que devido ser aquilo e por isso é que o trabalho foi muito lento." (...)</p>	<p>Houve difusão dos resultados da avaliação aos profs. Houve debate nas principais instâncias (CP e CG). Porém, nada se diz sobre decisões tomadas a partir desses produtos da avaliação. Nada se diz sobre ações decorrentes desses debates.</p> <p>Um uso meramente simbólico?</p>
F. Impacto	<p>Não mencionado no relatório.</p>	<p>(...)"Não, quer dizer em relação aos resultados e ao relatório as reações foram, por um lado foram reações positivas e tivemos de facto reações muito positivas mesmo. Por outro demos conta que algumas reações se prendiam com o conhecimento do que tinham sido as pessoas até aqui, porque algumas respostas eram tipicamente de quem não estava a responder corretamente à pergunta, mas estavam a tentar dar respostas que lhes convinham. Mas isto é normal e a partir de agora o grupo e o consultor souberam de facto ler essas questões. Foram questões que nos questionários da IGE, que fez também para a avaliação externa e se deram conta deles. Os questionários tinham respostas muitíssimo positivas, em que houve respostas, por exemplo dos funcionários, em que participaram praticamente todos, ao contrário do que tinham participado no outro questionário e em que as respostas são muito positivas, muito interessantes mesmo, souberam avaliar a escola de forma muito positiva. No meio disso apareceram meia dúzia de respostas com nada a ver com tudo o resto, facilmente identificaram o porquê e as razões, etc." (...)</p>	<p>Conceções diferentes de modelo de autoavaliação, discussão, lentidão da escolha por deliberação</p> <p>Diferentes graus de reação, diferentes atitudes, diferentes focagens nas respostas aos questionários</p> <p>Diferenças na receptividade e participação de professores e funcionários</p> <p>O impacto mencionado é apenas em termos do tipo de reação aos questionários. Nada é dito quanto a efeitos a nível organizacional ou no domínio pedagógico.</p>

Obs.:

1. A coluna B refere-se às *Conclusões da análise de conteúdo do relatório de avaliação interna – janeiro 2011*
2. A coluna C refere-se às *Unidades de significação retiradas da entrevista ao diretor da escola B*
3. Não existe qualquer referência ao relatório da IGE uma vez que este ainda não foi publicado na sua página eletrónica oficial.
4. Não foi possível consultar atas de departamento ou de conselho pedagógico de modo a reforçar o que foi dito pelo diretor da escola.

Em resumo, nos processos de avaliação interna analisados, as direções das duas escolas escolheram o referencial CAF. A justificação prende-se com o facto de este ser o referencial que, na altura de iniciação do processo, estava a ser utilizado na Administração Pública.

Enquanto na escola A, a escolha dos indicadores a serem utilizados para cada um dos critérios do referencial CAF esteve a cargo de uma equipa de cinco docentes escolhidos pelo Diretor, sendo a coordenadora um dos membros da equipa do mesmo, na escola B a proposta dos indicadores surgiu de uma empresa externa à escola, estando o processo de seleção a cargo de uma equipa nomeada pelo Diretor da qual faziam parte docentes, assistentes operacionais e técnicos, alunos, encarregados de educação e membros da autarquia. Neste sentido, Palma (2001) salienta que: “nem todas as formas de avaliação interna constituem processos de autoavaliação, uma vez que estes pressupõem que a avaliação se centre sobre os próprios atores que desenvolvem o referido processo ou sobre a organização de que fazem parte.” Menciona o mesmo autor que, nos casos que isso não acontece, estamos diante daquilo que alguns autores designam por “heteroavaliações internas”. Efetivamente, e de acordo com as palavras de Palma (2001), na escola B existiu uma heteroavaliação interna, dado que um pequeno grupo de atores avaliou a escola no seu todo. Essa dimensão “hetero” foi acentuada, neste caso, pelo facto de ter existido uma empresa externa que participou em todo o processo de avaliação da escola.

Relativamente ao relatório elaborado por cada uma das escolas, no âmbito do processo de avaliação interna, existe uma diferença significativa entre ambos. Na escola A optaram por apresentar, num primeiro capítulo, os indicadores de acordo com tópicos escolhidos como recursos humanos, recursos físicos, funcionamento dos órgãos de gestão, resultados dos alunos, entre outros e no segundo, a análise de cada critério do referencial CAF onde são mencionados os pontos fortes e os pontos fracos. Na escola B, o relatório está dividido em cinco capítulos. Os dois primeiros explicam o referencial, os instrumentos e a metodologia adotada, o terceiro apresenta uma análise quantitativa dos resultados obtidos nos questionários (sem mostrar os indicadores utilizados) e uma análise qualitativa, pontos fortes e aspetos a melhorar, relativamente a cada um dos critérios do referencial CAF. Termina com uma análise crítica ao processo e as respetivas conclusões do mesmo.

Analisando cada das escolas face ao referencial da IGE, a escola B não apresenta indicadores que façam menção à prestação do serviço educativo, no entanto em ambas a maior percentagem refere-se aos resultados.

Tendo como referência o referencial CIPP, a escola A não indica, no seu relatório, nenhum indicador de contexto. Como referido por Andriola (2010), para Stufflebeam a avaliação de contexto contribui para as decisões referentes à fase de planificação das atividades, pois permite identificar as características, as causas e os potenciais problemas, sob um prisma e um contexto delimitado, fundamentando, assim, base lógica para a determinação de objetivos e de metas.

Ainda no âmbito do referencial CIPP, importa referir que tanto na escola A como na escola B, a maior percentagem de indicadores está relacionada com o produto (ou resultados).

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

A investigação realizada ao processo de avaliação interna das escolas A e B, quer através da análise de cada um dos relatórios, quer através das entrevistas realizadas aos respetivos diretores das escolas, permitiu responder à principal questão de investigação. Questão essa que se prende com a construção, seleção e utilização dos indicadores na avaliação interna de cada uma das escolas, ou seja, uma investigação da avaliação enquanto processo e enquanto produto.

Relativamente ao processo de construção dos indicadores, na escola A, este esteve a cargo de uma equipa de docentes, nomeada pelo Diretor, que autonomamente os construiu, não tendo como referência qualquer documento orientador da escola. Por outro lado, a escola B teve uma ajuda externa, nomeadamente uma empresa que construiu os indicadores. Contrariamente à escola A, os indicadores utilizados no processo de avaliação externa, a cargo da IGE, influenciaram a construção dos mesmos.

No que diz respeito à seleção dos indicadores, na escola A foi a equipa de avaliação interna, sob aprovação do Diretor, que os selecionou. Na escola B, a seleção foi realizada pela equipa de avaliação-constituída por docentes, alunos, encarregados de educação, assistentes técnicos e operacionais e membros da autarquia local- após consultadas as estruturas intermédias da escola. Neste sentido, importa salientar que todo o processo de avaliação interna realizado na escola A foi bastante rápido, tendo em conta que este foi “imposto” por uma avaliação externa, por parte da IGE, que decorreu logo após o seu término. Daí talvez resulte o fraco envolvimento da comunidade educativa.

Ainda no que diz respeito à seleção dos indicadores e após analisados os relatórios, foi possível verificar que, embora ambas as escolas utilizem o mesmo referencial, na escola A predominam os indicadores relativos aos critérios de resultados (76%). A restante percentagem, 24%, pertence aos indicadores dos critérios de meios. Nestes, salientam-se os indicadores que fazem referência à liderança. A realidade da escola B é diferente. Os indicadores estão distribuídos pelos nove critérios de forma muito semelhante, sobressaindo ligeiramente o setor dos resultados orientados para os cidadãos/clientes. Nos quatro critérios de meios a percentagem de indicadores atinge os 41,2% e nos cinco critérios de resultados a percentagem atinge os restantes 58,8%.

O terceiro tópico da investigação, nomeadamente a utilização da avaliação interna, foi o menos trabalhado por cada uma das escolas. Os intervenientes não explicitam e os relatórios não evidenciam erros metodológicos significativos ao nível das técnicas de recolha e tratamento de dados, já o mesmo não sucede com a utilização dos produtos da avaliação. Há difusão, há algum diálogo, mas não há menção à tomada de medidas que garantam o uso eficaz dos relatórios de avaliação.

Ambos os diretores referiram que os resultados da avaliação foram difundidos, inclusivamente na página eletrônica das escolas, e analisados em conselho pedagógico. No entanto, não foi mencionado o que mudou na organização, quer a nível organizacional, quer a nível pedagógico, após todo o processo.

Alguns autores interessados pela educação consideram que o uso adequado dos indicadores pode levar à análise e melhoria da qualidade de ensino de cada uma das escolas. Nesse sentido, o *feedback* dos indicadores é um dos aspetos a ser considerado no aumento do impacto dos indicadores. Neste âmbito saliento o referido por Morduchowicz (2006), no seu estudo realizado para a UNESCO, onde menciona que a monitorização de uma atividade é um processo contínuo e regular e, como tal, será necessário selecionar dados e indicadores que informem relativamente à evolução das ações.

Salientando o referido por Poister (1992) que assinala que um sistema de monitorização dispõe de três componentes, nomeadamente: um de dados (recolha de informação e seleção dos indicadores a incluir), um de análises (transformação dos dados em informação que permitirá realizar comparações) e um de ação (que é o de tomada de decisões), verificou-se que ambas as escolas não demonstraram quais as ações que iriam realizar para melhorar os aspetos considerados como pontos fracos da avaliação realizada.

Embora tenham utilizado o mesmo referencial (CAF), não mencionaram um dos seus objetivos principais de um ciclo completo “PDCA” (*Plan-Do-Check-Act*), nomeadamente o Ajustar, que inclui a adaptação do que foi feito, assim como a respetiva correção.

A análise realizada, aos processos de avaliação interna nas escolas A e B, permite concordar com Sandison (2006) quando afirma:

(...) existem diferentes tipos de utilização e que tem sido raro que quem utiliza a avaliação implemente diretamente as recomendações da mesma. É mais provável que se utilize a avaliação indiretamente, para estimular o debate, ajudar a ganhar ou perder um argumento.(...)

Tal como em muitos estudos examinados, por autores dedicados à Educação, confirma-se que a forma e a finalidade com que se leva a cabo uma avaliação, afeta grandemente a probabilidade de que a mesma seja utilizada. No caso da escola A, e uma vez que o processo surgiu antes de uma avaliação externa, o referido na afirmação anterior verificou-se. Também o grau de participação de todos os principais interessados antes, durante e depois da avaliação, assim como o propósito e o enfoque que se projeta com o uso e os utilizadores que se têm em mente, determina a utilização da avaliação. Segundo Sandison (2006), a intenção séria de utilizar a avaliação indica-se mediante uma planificação cuidadosa, com tempo suficiente e os mecanismos apropriados para o seguimento adequado e, principalmente, que sirva aos que a utilizam.

Em resumo, diríamos que em cada uma destas escolas a respetiva liderança revelou interesse pela avaliação interna o que certamente é um benefício para a escola. Mas, para que esta vantagem ganhe maior dimensão e impacto será necessário que de futuro prestem maior atenção ao uso dos resultados da avaliação.

Apesar do nosso estudo se limitar a duas escolas, a nossa experiência diz-nos que esta recomendação de atenção à utilização da avaliação poderia ser alargada a muitas outras escolas portuguesas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação,13,13-29.
- Alaíz, V. et al (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: ASA Editores
- Alaíz, V. (2007). *Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável?* Correio da Educação (301).
- Andriola, W. (2010). *Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: o caso do projeto educando para a liberdade da SECAD/MEC*, texto publicado na Revista REICE, em 07.07.2010
- Azevedo, J. (2008). *Ranking 2008: é necessário melhorar a informação*, texto fotocopiado com a autorização do autor, texto publicado no jornal “Público” em 22.11.2008
- Azevedo, M. (2009). *Teses relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Clímaco, C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M.C. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa : Ministério da Educação, Programa Educação para Todos.
- CNE (Ed.). *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: CNE
- Eurydice. (2004). *A Avaliação dos estabelecimentos de ensino à Lupa*. Bruxelles: Eurydice.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget Divisão Editorial
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Parede: Princípia Editora
- IGE (2007). *Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Escola Secundária João de Barros*. Lisboa: Edição do Autor.
- IGE (2010). *Avaliação externa das escolas*. Lisboa: Edição de Autor.
- Lima, J. (2006). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Maxwell, J.(2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life – First results from the OCDE programme for international student assessment (PISA) 2000*.
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow’s world – First results from PISA 2003*.
- OCDE (2007). *Science competencies for tomorrow’s world. Volume 1 – Analysis*. PISA 2006.
- OCDE (2010). *PISA 2009 at a glance*. OCDE Publishing.

- Ogawa, R. (2000). *Educational indicators*. Riverside: University of California.
- Palma, J.B. (2001). *O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas*. In “Administração Educacional”, 1(1),36-40.
- Petegem, P. V., & Vanhoof, J. (2005). *Feedback of Performance Indicators: a Tool for School Improvement? Flemish Case Studies as a Starting Point for Constructing a Model for School Feedback*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1).
- Sandison, P. (2006). *La utilización de las evaluaciones. In mensajes claves del informe de la acción humanitaria de ALNAP* (pp. 14 e segs). London: ALNAP (Active Learning Network for Accountability and Performance).
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA
- Schwartz,L., Hamilton, L.S.,Stecher,B.M.,&Steele, J.L.(2011). *Expanded measures of school performance*. Santa Monica, CA: RAND corporation

Sites consultados:

<http://www.ncsl.org.uk>

<http://www.jcsee.org>

<http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards/>

<http://eval.org/EvaluationDocuments/progeval.html>

<http://www.pisa.ocde.org>

<http://www.gave.min-edu.pt>

<http://www.hks.harvard.edu/thebehnreport/>

<http://www.alnap.org/ourwork/rha/7.aspx>

APÊNDICES

Protocolo da entrevista ao diretor da Escola A

I – Tema: Processos de avaliação interna de uma escola

II – Objetivo geral: Recolher dados que permitam identificar as práticas de avaliação que as escolas estão a adotar.

Data : 2 de julho de 2012

Local: gabinete da direção

Presentes: Aluna de mestrado e diretor da escola

Duração prevista: 43 minutos

Duração efetiva: 30 minutos

Designação dos blocos	Questões a colocar	Respostas
C Processo de avaliação	<p>1. O que determinou a escolha do referencial CAF?</p> <p>1.1 E quem a determinou?</p> <p>1.2 A Assembleia de Escola/ Conselho Geral teve alguma influência na escolha do referencial CAF?</p>	<p>1. Começando pela própria avaliação interna, surgiu de uma necessidade que tivemos de conhecermos os nossos mecanismos, os nossos serviços, as nossas sinergias, os aspetos mais positivos, os menos positivos, no sentido de os melhorarmos, depois surgiu digamos que a causa muito próxima foi a avaliação externa, que tivemos à cerca de quatro anos atrás e a avaliação externa é que nos deu uma necessidade premente de termos um documento interno que pudéssemos depois apresentar nessa avaliação que foi feita por uma equipa do Ministério da Educação à anos atrás. O sistema CAF era na altura o que encontrámos que era aplicado à Administração Pública, a nível daquilo que a que chamava a gestão da Administração Pública. Era o modelo que era aplicado, que não havia tradução, hoje o modelo já está traduzido, mas na altura não estava. Nós encontrámos através de uma pesquisa que a própria equipa de avaliação interna fez e foi encontrando elementos teóricos sobre a metodologia CAF e seleccionaram os nove itens que são característicos dessa metodologia seriam aplicados à nossa escola.</p> <p>1.1 Foi a equipa. Foi a equipa de avaliação interna que depois apresentou à direção e que foi aprovado.</p> <p>1.2 Muito pouca.</p>
	<p>2. Que dimensões do referencial chamaram a vossa atenção?</p> <p>2.1 Porquê?</p>	<p>2. O referencial da ligação com aquilo que a CAF e as novas metodologias da avaliação da Administração chamam o cliente que é a imagem que a Administração tem quando o exterior se lhes dirige é para nós um aspeto muito importante, mas há outros, por exemplo a questão dos alunos e dos professores a imagem que têm da gestão e da própria escola, os pais também, mas mais estes dois elementos que são os mais importantes. A relação com o meio, com o exterior, administração-cliente é nós se calhar para mim aquela que eu considero mais importante.</p>

<p>3. Importaram ou construíram localmente (na escola) os indicadores?</p>	<p>3. Construímos os indicadores a partir dos referenciais que havia. Junto de tópicos que havia ainda em inglês e aplicou-se à realidade da João de Barros.</p>
<p>4. O Projeto Educativo influenciou a seleção dos indicadores?</p>	<p>4. Não, não influenciou. O nosso Projeto Educativo está muito desatualizado. O nosso projeto Educativo devia ter sido revisto em 2006, não foi por várias razões, primeiro porque nós estávamos numa circunstância de mudança para diretor e depois entrámos numa fase de obra. Há três anos atrás já estávamos com esta prespetiva de uma escola nova, escola nova com outras sinergias, com outros modelos, com outras valências em termos de ofertas educativas e portanto temos atrasado um pouco a alteração, reorganização, a revisão do nosso Projeto Educativo. Vamos fazê-lo no próximo ano letivo, isso eu já decidi, vamos avançar com o processo, até porque a escola em princípio vai demorar mais um ano ou dois a ser construída e portanto como não tinha, digamos assim, é um documento muito abrangente o nosso Projeto Educativo, é muito teórico, pouco prático, é aquilo que eu chamo um documento datado e os documentos deste tipo são muito datados, datado no sentido de, vamos lá ver se eu consigo explicar o que é datado. Há um conjunto de princípios que eu considero entre aspas muito revolucionários que eu considero que hoje em dia já não se aplicam aos projetos Educativos, o projeto Educativo que de ser um documento muito mais ativo, não deve ser muito teórico e de modo que o nosso Projeto Educativo serviu obviamente de referencial à nossa avaliação interna, mas não um referencial que controlasse, era um guia em paralelo, mas nunca controlou a nossa avaliação.</p>
<p>5. Os indicadores da avaliação externa da IGE influenciaram a seleção de indicadores?</p>	<p>5. Não. Não, porque a avaliação interna foi realizada antes da avaliação externa.</p>
<p>5.1 E os indicadores da avaliação de desempenho?</p>	<p>5.1 Também não. Não tiveram qualquer influência.</p>
<p>6. Quem interveio na seleção e/ou na construção dos indicadores? 6.1 Porquê?</p>	<p>6. A equipa de avaliação interna, que era constituída por cinco professores. Havia na equipa dois ou três da área da matemática que construíram não só os indicadores, mas depois todo o tratamento matemático daqueles dados que foram recolhidos. Foi a própria equipa, a equipa foi autónoma.</p>
<p>7. Que instrumentos de recolha de dados foram construídos aqui na escola ou recolhidos de algum livro ou algum site?</p>	<p>7. Foi feita uma pesquisa, não aqui na escola, em termos de bibliografia, da documentação existente sobre o modelo CAF.</p>

	8. Os instrumentos de recolha de dados têm por base indicadores?	8. Fizemos inquérito por questionário. Todos eles têm por base os indicadores da escola. Quer dizer, relacionados com as várias valências. Vamos lá ver, cada entrevista abrangia os indicadores dos nove aspetos do modelo.
	9. Quais os aspetos que orientaram a construção dos instrumentos?	9. Foram feitas perguntas ao público alvo, aos alunos, aos professores, aos funcionários e encarregados de educação tendo como base os indicadores e desmultiplicação de perguntas. Cada indicador foi desmultiplicado em perguntas, tendo obviamente sempre presente os modelos teóricos que existiam. Digamos que não foi nada construído de raiz., especificamente para a escola.
	10. A quem foram aplicados tais instrumentos? 10.1 A todo o universo ou a uma amostra? 11. Como foram aplicados e qual a metodologia adotada? 12. Existem alguns aspetos que considere importante salientar relativamente aos instrumentos aplicados?	10. Aos alunos, aos professores, aos funcionários e aos encarregados de educação. 10.1 A todo o universo. Quer dizer, vamos lá ver, a todo os universo dos funcionários, dos professores e dos alunos. Dos encarregados de educação não foi a todo o universo, mas sim apenas ao nível da associação de pais. 11. Foram aplicados em sala de aula no caso dos alunos, foram distribuídos aos professores e aos funcionários e aos encarregados de educação foi-lhes entregue através dos seus representantes. 12. Não. Normalmente o inquérito por questionário dizem as normas que se deve fazer um pré-questionário para quê, para testar obviamente o documento, o modelo de recolha de informação e eu penso que nós não fizemos isso, se fizemos foi de uma maneira muito incipiente e houve obviamente algumas falhas na interpretação de algumas questões, que agora na segunda fase terão de ser obviamente buriladas e portanto a primeira fase serviu também como pré-inquérito ou pré-questionário para se testar a validade do próprio documento de recolha de informação.
	13. Como foi realizado o tratamento dos dados? 14. Quem fez o tratamento dos dados? 15. Deram prioridade ao tratamento de alguns indicadores? 15.1 Se sim, quais?	13. Foi feita uma análise matemática. Portanto o levantamento do número de respostas relativamente a cada um dos itens e feita à posteriori um cálculo, uma percentagem e de seguida, foi feita uma análise de conteúdo, digamos assim, uma análise dos números relativamente a cada um dos itens. 14. A equipa de avaliação interna, principalmente os dois colegas de matemática. 15. Não. Todos foram tratados de igual forma.
	16. Difundiram os resultados?	16. Difundimos os resultados.

<p>D Produto da avaliação</p>	<p>16.1 Na totalidade ou selecionaram alguns indicadores?</p> <p>17. A quem divulgaram os resultados?</p> <p>18. Como foram divulgados: em papel, em cartazes, em ficheiro eletrónico,..?</p>	<p>16.1 Foi elaborado um relatório global e esse relatório foi dado a conhecer a toda a população, inclusive esteve na nossa página de internet o relatório de avaliação interna. E foi dado também a conhecer à equipa de avaliação externa que esteve na escola.</p> <p>17. Ao público alvo a quem se destinou a pesquisa, os alunos, os pais, os funcionários e depois a toda a população através da nossa página.</p> <p>18. Em papel e através da página da escola.</p>
<p>E Impacto da avaliação</p>	<p>19. Os resultados foram analizados em Conselho Pedagógico?</p> <p>19.1 E na Assembleia de Escola?</p> <p>20. Sentem necessidade de outros indicadores? 20.1 Quais?</p>	<p>19. Os resultados foram analisados em conselho pedagógico. Foram dados a conhecer e foram analisados em Conselho Pedagógico.</p> <p>19.1 Penso que também foram analisados na Assembleia de Escola.</p> <p>20. Não. Os indicadores que foram escolhidos na altura foram muito bem selecionados e neste momento estamos a trabalhar com eles e passado quatro anos voltámos a testá-los.</p>
<p>F Dimensão social da avaliação institucional</p>	<p>21. Houve reações de docentes relativamente à escolha dos indicadores?</p> <p>22. Houve reações de docentes, encarregados de educação ou de assistentes relativamente ao relatório de avaliação interna?</p>	<p>21. Não me chegaram. É pena, normalmente os professores são muito pouco proactivos nessa questão ou melhor são muito pouco reativos, a não ser que as coisas sejam mesmo profissionais. Mas não, não me parece que tenha havido em nenhum dos itens nenhuma questão assim muito importante, o que é mau, muito mau quanto mais reação houver melhor, mais nós temos a ideia se as coisas estão bem ou ma</p> <p>22. Não. É isso que eu estava a dizer. Não houve nenhuma reação significativa. Relativamente ao relatório não temos nenhum documento escrito, nem verbal, o verbal poderia ter sido passado a escrito, de alguém que formalmente quisesse dizer, eu quero dizer sobre o relatório isto e isto, não. Tudo o que houve foram triviais conversas de alguns itens que apareceram e pouco mais, aliás eu tenho dúvidas que alguém leia o relatório, mas isso é uma dúvida que eu tenho.</p>

- Quer acrescentar algo que considere importante e que não tenha sido referido?

- Não. Eu considero que o relatório de avaliação interna e de avaliação externa constituem documentos muito importantes para as escolas, são fundamentais. Esta escola, por exemplo, nós não tínhamos até essa altura nenhum documento formalmente construído para além de aqueles que serviram por base à construção do projeto educativo. Há uns anos atrás, do primeiro projeto educativo, em que foram feitos uma série de questionários às pessoas para perceberem o que é que, que escola queriam, quais as dificuldades da escola, os grandes objetivos para a escola, foi tudo perguntado, depois de construído o Projeto Educativo, em 93-94, nunca mais apareceu um relatório de avaliação interna, por isso, esta escola tinha essa falha, não se autoavaliava e uma organização tem de se avaliar de forma sistemática e regular, para quê?, para fazer a sua própria análise, para o bem e para o mal, tal como a avaliação externa. A avaliação externa foi muito importante para nós, tivéssemos tido bons, muito bons, suficientes, tivemos de tudo, mas foi muito importante sabermos que há determinadas variáveis em que não estamos a trabalhar bem e tentarmos nessa perspectiva, digamos construir ou mudar a nossa atitude perante essas situações. Nesse aspeto é importante e eu acho que quer o relatório de avaliação interna ou externa são dois documentos fundamentais. É fundamental avaliar um aluno de forma formativa para saber o que é que nós podemos fazer por ele e daí o sucesso.

Agradecimentos

Protocolo da entrevista ao diretor da Escola B

I – Tema: Processos de avaliação interna de uma escola

II – Objetivo geral: Recolher dados que permitam identificar as práticas de avaliação que as escolas estão a adotar.

Data : 11 de julho de 2012

Local: gabinete da direção

Presentes: Aluna de mestrado e diretor da escola

Duração prevista: 43 minutos

Duração efetiva: 34 minutos

Designação dos blocos	Questões a colocar	Respostas
C Processo de avaliação	1. O que determinou a escolha do referencial CAF?	1. Uma coisa muito simples, eu tinha experimentado a CAF já na Administração Pública, quando estive na Segurança Social, foi aí que eu tive conhecimento da CAF. Fiz ações de formação na altura, como todos os Diretores fizeram, para podermos implementar na nossa instituição, neste caso no Centro Distrital de Setúbal, na Segurança Social. Portanto, esse processo de avaliação. Quando cheguei à escola e vim para a Direção da escola já ao nível da educação se falava também do modelo CAF. Nós não tínhamos na escola ninguém que conhecesse o modelo, ninguém que o tivesse experimentado, de qualquer maneira havia uma colega que já tinha estado numa ação de formação com um grupo, que tinha apresentado este modelo de avaliação. Como a escola tinha tido uma avaliação interna com um grupo interno, mas sem formação e nós quisemos tornar a avaliação interna o mais independente possível da escola, então envergámos por esse sistema e pedimos a um consultor externo que formasse as pessoas e acompanhasse o processo.
	1.1 E quem a determinou?	1.1 Neste caso foi o Diretor.
	1.2 A Assembleia de Escola/ Conselho Geral teve alguma influência na escolha do referencial CAF?	1.2 Teve. Eu levei esta opção ao Conselho Pedagógico, levei ao Conselho Geral, porque isto envolvia verbas e eu tive de fazer contas e tive de dizer tanto ao Pedagógico como ao Conselho Geral que o dinheiro que íamos gastar, que o estávamos a poupar noutra situação, não íamos gastar nem mais um tostão à escola. Tínhamos encontrado elementos onde poderíamos ir poupar dinheiro e ficávamo-nos muito mais barato estar a utilizá-lo nisto, que considerámos mais importante no que noutras coisas. E também no Conselho Geral encontrei uns “adeptos”, foi mesmo assim, do modelo CAF, que foi a Câmara Municipal, que também o estavam a utilizar e tinha tido muito bons resultados e aconselharam a utilizar.
	2. Que dimensões do referencial chamaram a vossa atenção?	2. Sobretudo aquilo que nos preocupava, o sucesso da escola, os resultados da escola. E também a liderança, isto é a organização. Os resultados e a organização foram de facto as duas dimensões que mais nos chamaram à atenção e quisemos mesmo aprofundar no sentido de melhorarmos a escola.
	2.1 Porquê?	

	3. Importaram ou construíram localmente (na escola) os indicadores?	3. Construímos os indicadores. Um processo muito lento, porque pusemos toda a escola a participar, isto é, o grupo de autoavaliação, que nós criámos, levou a todos os grupos a possibilidade de indicarem indicadores. Foram-nos apresentados x indicadores e nós fomos reduzindo, mas fomos reduzindo com conhecimento e aprovação dos grupos disciplinares, dos departamentos e do Conselho Pedagógico. Foi um trabalho muito prolongado, que nos atrasou inclusivamente todo o desenvolvimento da CAF, mas houve uma envolvimento de toda a escola.
	4. O Projeto Educativo influenciou a seleção dos indicadores?	4. O Projeto Educativo estava também a ser construído na mesma altura, isto é, já tinha terminado o prazo do Projeto Educativo que a escola tinha e foi feito simultaneamente, digamos assim, nós ao mesmo tempo estávamos a trabalhar na autoavaliação e no Projeto Educativo. Este último influenciou a seleção dos indicadores. Aliás o Projeto Educativo, assim como o Projeto de intervenção do Diretor partiu da análise da avaliação interna que tinha sido feito. Nós fomos buscar todos os elementos das inspeções anteriores e fomos também buscar os elementos da avaliação interna da escola e foi com base nisso que se fez tanto o meu Projeto de intervenção, como depois se partiu para o Projeto Educativo da escola.
	5. Os indicadores da avaliação externa da IGE influenciaram a seleção de indicadores? 5.1 E os indicadores da avaliação de desempenho?	5. Influenciaram, porque no ano da avaliação externa, em 2007, não tinha tido nesta escola grandes consequências, isto é, a avaliação ficou parada, não houve sequer um plano de melhoria e nós achámos que era importante, que se partisse para um Projeto Educativo tendo por base esses indicadores até para construirmos um plano de melhoria para a escola. 5.1 Não. O processo de avaliação dos professores foi sempre muito conturbado.
	6. Quem interveio na seleção e/ou na construção dos indicadores?	6. De alguma maneira já respondi. Interveio o consultor externo que propôs x indicadores e depois nós fomos analisando e quem dinamizou o processo na escola foi o grupo de autoavaliação, que são professores da escola e não só. O nosso grupo de autoavaliação tinha professores, tinha alunos, tinha e tem, tinha pais e tinha representantes da comunidade. Tinha todo o Conselho Geral, isto é, toda a comunidade estava envolvida e está envolvida, incluindo funcionários, tanto da secretaria como auxiliares. Tivemos com muita participação, quem falhava mais eram os Encarregados de Educação, que não podiam estar muitas vezes presentes e não conseguimos incluir, porque precisávamos da autorização da vereadora e não o fizemos na altura própria, em elemento da Câmara Municipal, tínhamos um elemento das instituições, que era da Fundação Manuel Cargaleiro e um representante que participava sempre, que gostava imenso de participar nesse trabalho. Participaram também três alunos, um que na altura estava no nono ano e dois do ensino secundário. O de nono ano já está este ano no secundário e tivemos sempre dois a três alunos. Na altura os alunos não se conheciam. Nós fomos buscá-los aos delegados de turma e fizemos uma reunião com os delegados de turma e daí tirámos o delegado para o Conselho Pedagógico e depois seleccionámos também os representantes para o grupo de autoavaliação.

<p>7. Que instrumentos de recolha de dados foram construídos aqui na escola ou recolhidos de algum livro ou algum site?</p>	<p>7. Sobretudo os questionários que foram praticamente fornecidos pelo consultor, quer dizer, fomos buscar à CAF, usámos sobretudo esses elementos da CAF, que depois iam sendo aperfeiçoados na escola sobretudo pelo grupo de autoavaliação, que ia enviando e ia corrigindo.</p>
<p>8. Os instrumentos de recolha de dados têm por base indicadores?</p>	<p>8. Sim, têm por base indicadores.</p>
<p>9. Quais os aspetos que orientaram a construção dos instrumentos?</p>	<p>9. Primeiro nós construímos esses instrumentos através dos indicadores que tínhamos estabelecido, de maneira que abrangesse todas as dimensões da CAF e depois foram compostos para a plataforma. E toda a gente preencheu a plataforma, em que tivemos uma participação muito grande dos alunos, atingimos os 100%, uma vez que estes eram acompanhados pelo grupo de autoavaliação a uma sala que tinha computadores e foram preenchendo. Os outros intervenientes não houve tanta participação, sobretudo na parte dos funcionários. Nós achámos que isso se deveu ao facto de ser sido utilizada a plataforma e alguns tiveram problemas ao usar o computador. Fomos adiando e isto foi-se prolongando, fomos adiando porque íamos tendo os resultados daqueles que já estavam preenchidos, nós fomos prolongando o prazo e mesmo assim houve uma adesão muito fraca da parte dos funcionários. Dos professores também não foi muito grande, cerca de 50 % e da parte dos funcionários não chegou a 50%. Da parte dos Encarregados de Educação foi razoável e dos alunos, como disse, foi de 100%.</p>
<p>10. A quem foram aplicados tais instrumentos? 10.1 A todo o universo ou a uma amostra? 11. Como foram aplicados e qual a metodologia adotada? 12. Existem alguns aspetos que considere importante salientar relativamente aos instrumentos aplicados?</p>	<p>10. Como já disse, a toda a comunidade.</p> <p>10.1 Foi a uma amostra dos alunos e aos Encarregados de Educação. Responderam os Encarregados de Educação dos alunos que responderam ao questionário. Os professores e os funcionários é que responderam todos.</p> <p>11. Foi através da plataforma.</p> <p>12. Eu penso que o instrumento foi construído de maneira muito acessível a todos, era claro, era de facto muito prático, não havia dúvidas no seu preenchimento. Foi também muito bom na metodologia adotada com os alunos, preencheram na escola sempre acompanhados, o que levou a 100% da participação. Demos conta que não foi tão bom, talvez devido à dificuldade no manuseamento do computador por parte dos funcionários, de resto não houve assim grandes coisas.</p>
<p>13. Como foi realizado o tratamento dos dados?</p>	<p>13. Foi realizado através da análise da plataforma e foi a empresa que tratou os dados e nos deu conhecimento dos dados.</p>

	<p>14. Quem fez o tratamento dos dados?</p> <p>15. Deram prioridade ao tratamento de alguns indicadores? 15.1 Se sim, quais?</p>	<p>14. Apenas o consultor. A equipa de autoavaliação não participou no tratamento dos dados.</p> <p>15. Não. Foram todos tratados de forma uniforme.</p>
<p>D Produto da avaliação</p>	<p>16. Difundiram os resultados?</p> <p>16.1 Na totalidade ou seleccionaram alguns indicadores?</p> <p>17. A quem divulgaram os resultados?</p> <p>18. Como foram divulgados: em papel, em cartazes, em ficheiro eletrónico,...</p>	<p>16. Sim. Difundimos os resultados através dos professores, do Pedagógico, do Conselho Geral, dos funcionários e da associação de Pais e das instituições que estavam no Conselho Geral. Todos os sítios foram difundidos. Aos professores veio o consultor divulgá-los, aos outros elementos foi o grupo de avaliação interna que os divulgou.</p> <p>16.1 Não, na totalidade.</p> <p>17. (Já foi respondido)</p> <p>18. Em ficheiro eletrónico, também em papel, mas divulgámos através da apresentação de slides.</p>
<p>E Impacto da avaliação</p>	<p>19. Os resultados foram analisados em Conselho Pedagógico? 19.1 E na Assembleia de Escola?</p> <p>20. Sentem necessidade de outros indicadores? 20.1 Quais?</p>	<p>19. Foram. A primeira análise foi em Conselho Pedagógico.</p> <p>19.1 Conselho Geral na altura, também.</p> <p>20. Quer dizer, na altura não. Sentimos necessidade de os ir aprofundando, de ir recolhendo outros dados e de o grupo de autoavaliação, ir sistematizando mais dados. De facto chegámos à conclusão que nos faltavam alguns dados, mas foi um trabalho que foi continuado pelo grupo de avaliação.</p> <p>20.1 Sobretudo onde nós sentimos algumas dificuldades, onde não tínhamos recolha de dados, foi sobretudo na participação dos pais na escola. A participação, envolvimento dos pais na escola. Os indicadores que nós tínhamos, melhor, os instrumentos que tínhamos para a recolha de dados não eram tão eficazes como gostaríamos que fossem e foi a partir daí que se começou a fazer uma análise melhor desses dados.</p>

F Dimensão social da avaliação institucional	21. Houve reações de docentes relativamente à escolha dos indicadores?	21. Quer dizer, houve alguma na altura da escolha, houve alguns que gostavam outros que não, uns achavam que devido ser aquilo e por isso é que o trabalho foi muito lento.
	22. Houve reações de docentes, encarregados de educação ou de assistentes relativamente ao relatório de avaliação interna?	22. Não, quer dizer em relação aos resultados e ao relatório as reações foram, por um lado foram reações positivas e tivemos de facto reações muito positivas mesmo. Por outro demos conta que algumas reações se prendiam com o conhecimento do que tinham sido as pessoas até aqui, porque algumas respostas eram tipicamente de quem não estava a responder corretamente à pergunta, mas estavam a tentar dar respostas que lhes convinham. Mas isto é normal e a partir de agora o grupo e o consultor souberam de facto ler essas questões. Foram questões que nos questionários da IGE, que fez também para a avaliação externa e se deram conta deles. Os questionários tinham respostas muitíssimo positivas, em que houve respostas, por exemplo dos funcionários, em que participaram praticamente todos, ao contrário do que tinham participado no outro questionário e em que as respostas são muito positivas, muito interessantes mesmo, souberam avaliar a escola de forma muito positiva. No meio disso apareceram meia dúzia de respostas com nada a ver com tudo o resto, facilmente identificaram o porquê e as razões, etc.

- Quer acrescentar algo que considere importante e que não tenha sido referido?

- Eu posso sublinhar duas ou três coisas mesmo que já tenham sido identificadas. É importante que se faça uma autoavaliação permanente na escola, é importante também, devia ser assim, que houve referenciais universais para as escolas se autoavaliarem e não ser uma construção só da própria escola ou de alguém da escola. Se houvesse referenciais institucionais para as escolas se autoavaliarem, creio que os questionários da IGE podem dar um pouco dessa questão. Depois também sublinhar a forma positiva como toda a escola encarou todo este processo ao nível da autoavaliação, sentindo a necessidade de nos situarmos em vários problemas e a partir daí abrir outros caminhos. Foi importante também o sentido crítico das pessoas e foi muito importante a construção pelo instituição do grupo de autoavaliação, tudo voluntário, nós, direção, só escolhemos a coordenadora, tudo o resto passou pela coordenadora. Não estava nenhum membro da direção, ou seja, estava um membro da direção mas reservava a sua participação só a dois ou três casos, isto é, não participou ativamente, que era o meu caso. Achei que não devia participar, acompanhava tudo quanto o grupo pretendia, era concedido, era tratado, era resolvido, mas não quis ter uma envolvimento muito participativa, até na escolha dos indicadores. Fui dando conta do processo, mas não estive diretamente envolvido no processo, mas acompanhando-o sempre, não estando ausente, nunca decidi o que devia ou não devia ser e reservei-me nesse aspeto, para no fim poder dizer que não havia ali qualquer influência da direção naquilo que foi feito, ao contrário de outro tipo de avaliação interna, que nós conhecemos e que é feita muitas vezes, portanto não, aliás posso dizer que foi aí que pesou até arranjar um consultor externo, para não dizerem que havia qualquer interferência da direção na autoavaliação da escola, mas isso aí é mesmo assim, não estou aqui a...porque achei pessoalmente que devia ser assim. Depois também o grau de envolvimento de toda a comunidade neste grupo de avaliação, e a formação com o consultor que fizeram, as ações de formação que houve, todos ganharam, ganharam os pais, os funcionários, ganharam os alunos, os professores, porque toda a gente acompanhou.

Agradecimentos.