

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho contou com a preciosa ajuda de algumas pessoas, a quem gostaria de deixar o meu mais sentido agradecimento:

A todos os docentes do Mestrado em Administração e Organização Escolar, que me permitiram adquirir, em grau suficiente, os instrumentos necessários para a sua realização.

Ao Prof. Doutor António Sousa Fernandes que, com o seu discreto, sábio e humano acompanhamento, conseguiu manter vivo o projeto e ajudar a que chegasse a bom termo.

À Diretora do Agrupamento Gonçalo Sampaio da Póvoa de Lanhoso, Dr^a Luísa Rodrigues, que me animou à realização do projeto e sempre disponibilizou todos os recursos necessários para a sua execução.

Aos membros da Equipa de Autoavaliação do referido Agrupamento, que sempre se manifestaram completamente disponíveis para prestar toda a colaboração solicitada.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível a recolha e o tratamento de todos os elementos estudados.

RESUMO

A crescente tomada de consciência da necessidade de melhoria do desempenho das organizações escolares, perante os desafios de uma escola democratizada e muitas vezes massificada, assim como o aumento dos processos de comparação entre dispositivos educativos, seja a nível nacional seja mesmo a nível internacional, confirmam a incontornabilidade da aplicação de dinamismos de auto-avaliação. De facto, nos últimos anos têm aumentado claramente os casos dessa aplicação, assim como a investigação sobre os respetivos modelos, frequentemente por influência de práticas auto-avaliativas existentes em contexto empresarial.

No caso português, estando ainda no início as práticas de aplicação da auto-avaliação escolar, torna-se necessário estudar tudo o que está aí envolvido, para poder implementá-las cada vez com mais compreensão e conhecimento. O presente trabalho pretende ser um pequeno contributo para esse estudo.

Para tal, inicia-se com uma síntese das principais teorias da avaliação, inspirando-se sobretudo nos trabalhos de Charles Hadji, sobre o juízo avaliativo e os seus dinamismos, e de Gérard Figari, sobretudo sobre a importância da referencialização para o processo de avaliação.

Como se trata de compreender melhor o processo auto-avaliativo de uma escola, o estudo enquadra esse processo no contexto da organização escolar e da sua compreensão fundamental, partindo da teoria das organizações. Pressupondo que a escola seja uma organização muito específica, atravessada por dinamismos complexos, a auto-avaliação que a serve terá que se adequar a essa complexidade organizacional.

O estudo concreto que pretende apresentar-se aqui é precedido de uma contextualização no caso português, sobretudo por análise da legislação correspondente e dos modelos e projetos de auto-avaliação já experimentados, assim como de estudos realizados sobre o assunto, em Portugal.

O trabalho de campo, enquanto estudo de um caso, pretende compreender melhor os mecanismos da prática auto-avaliativa de um Agrupamento de Escolas. Recorrendo a análise documental, entrevistas e inquéritos, chega-se à perceção do decorrer desse processo, assim como das suas fraquezas e das suas forças. Verifica-se que o processo de auto-avaliação está assumido como positivo e importante pelos elementos envolvidos, manifestando contudo diversas lacunas. Estas são originadas, essencialmente, pela falta de formação, na área, dos elementos da equipa que a dinamizaram, e pela ausência de circunstâncias organizacionais – disponibilidade de tempo e de recursos – que a favoreçam. As práticas já levadas a efeito, contudo, permitem vir a melhorar substancialmente o processo. A aplicação da auto-avaliação encontra-se, pois, em franco processo de aperfeiçoamento.

ABSTRACT

The increased awareness of the need to improve schools' performance given the challenges of a democratized school system that is often influenced by the masses as well as the increase of the comparison processes among academic institutions at national and international levels confirm the application of self-evaluation forms. In fact, within the last years there have been clear increases in their application and in the investigation of such tools, frequently influenced by self-evaluation practices in the business community.

In Portugal, which is still in the initial stages of applying school self-evaluations, it is necessary to study what is involved to be able to implement them with more understanding and knowledge. The goal of this paper is to make a small contribution to that study.

For such ends, this study begins with a review of the principal evaluation theories, especially those of Charles Hadji on evaluative judgment and its applications and Gerard Figari on the importance of referencing for the evaluation process.

Since it aims at better understanding the self-evaluation process of a school, this study looks at that process within the context of an academic institution and its fundamental understanding by using organizational theory. Assuming that schools are very specific and complex organizations, the self-evaluation applications used should be adjusted to their complexity.

The concrete study presented here includes legislative analysis, self-evaluation models and projects as well as other studies already implemented in Portugal.

The field work, in the form of a case study, aims to better understand the mechanisms of the self-evaluation practice in the school aggregates. The documental analysis, interviews and questionnaires increase our understanding of the process, its weaknesses and strengths.

The participants in the study agree that self-evaluation is positive and important. The drawbacks they expressed essentially arise from: lack of training in the area; shortcomings in the team that implement them; and because of the absence of organizational circumstances, time and proper resources. What has already been done, however, allow us to substantially improve the existing process. The application of self-evaluations is in true need of reform.

ABREVIATURAS

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
CIPP – Context, Input, Process, Product
EFQM – European Foundation for Quality and Management
CAF – Common Assessment Framework.
OQE – Observatório de Qualidade de Escola
PPE – Projeto Piloto Europeu
PAIE – Programa da Avaliação Integrada das Escolas
AVES – Programa de Avaliação de Escolas Secundárias
PEAE – Programa Efetividade da Auto-avaliação das Escolas
PAR – Projeto de Avaliação em Rede
INES – Projeto Indicadores dos Sistemas Educativos
ESSE – Projecto Effective School Self-Evaluation
SICI – Conferencia Internacional das Inspeções de Educação
EAAE – Efetividade da Auto-Avaliação das Escolas
ISAVE – Instituto de Saúde do Alto Ave
EB 1 – Escola Básica do 1.º Ciclo
EB 2-3 – Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos
IGE – Inspeção-Geral da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PIEF – Programa Integrado de educação e formação
CEF – Curso de Educação Formação
EFA – Educação e Formação de Adultos
JI – Jardim de Infância
EB1/JI – Escola básica de 1ºCiclo e Jardim de Infância
POPH – Programa Operacional Potencial Humano
PE – Projeto Educativo
NAE - Núcleo de Apoios Educativos
PAM – Projeto de ação da matemática
PAA – Plano Anual de Atividades
AEEP – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular
QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade Lda.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Lista do número de alunos por estabelecimento de ensino do 1º ciclo e pré-escolar.

ANEXO II – Análise de conteúdo do Projeto Educativo.

ANEXO III – Inquéritos feitos a alunos, docentes, não docentes, Encarregados de Educação.

ANEXO IV – Pedido de autorização para a investigação.

ANEXO V – Guião da entrevista dirigida aos membros da equipa de avaliação interna.

ANEXO VI – Guião da entrevista dirigida à Diretora.

ANEXO VII – Transcrição das entrevistas na íntegra.

ANEXO VIII – Conjunto das entrevistas dirigidas à equipa de auto-avaliação

ANEXO IX – Análise de conteúdo das entrevistas

ANEXO X – Inquérito dirigido a alguns membros da comunidade educativa

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. PROBLEMÁTICA	1
2. QUESTÕES E OBJETIVOS	3
3. PERCURSO	4
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
I.1. TEORIA GERAL DA AVALIAÇÃO.....	7
1.1. CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	7
1.2. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO.....	13
1.3. ELEMENTOS DO PROCESSO AVALIATIVO	16
I.2. A AUTOAVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	22
2.1. ESCOLA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	22
2.2. O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	32
2.2.1. <i>Avaliação Interna e Externa.....</i>	<i>32</i>
2.2.2. <i>Elementos do processo auto-avaliativo.....</i>	<i>34</i>
I.3. AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL	39
3.1. LEGISLAÇÃO PRINCIPAL	39
3.2. ESTUDOS REALIZADOS	43
3.3. MODELOS E PROJETOS DE AUTOAVALIAÇÃO	49
3.3.1. <i>Observatório da Qualidade da Escola.....</i>	<i>51</i>
3.3.2. <i>Projeto-Piloto Europeu.....</i>	<i>51</i>
3.3.3. <i>Projeto Qualidade XXI</i>	<i>52</i>
3.3.4. <i>Programa de Avaliação Integrada das Escolas</i>	<i>53</i>
3.3.5. <i>Projeto «Melhorar a Qualidade»</i>	<i>54</i>
3.3.6. <i>Programa Avaliação de Escolas Secundárias.....</i>	<i>55</i>
3.3.7. <i>Efetividade da Autoavaliação das Escolas.....</i>	<i>56</i>
3.3.8. <i>Programa da Avaliação Externa das Escolas</i>	<i>56</i>
3.3.9. <i>Projeto de Avaliação em Rede – PAR.....</i>	<i>57</i>
PARTE II - ESTUDO DE CASO: A AUTOAVALIAÇÃO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PÓVOA DE LANHOSO.....	59
II.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	60
1.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E CULTURAL DO MEIO	60
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	64
1.2.1. <i>Caracterização dos Edifícios do Agrupamento</i>	<i>64</i>

1.2.2. Caracterização da população	66
1.2.3. Recursos financeiros.....	68
1.2.4. Organização e gestão da escola.....	69
1.2.5. Ligação à comunidade.....	70
1.2.6. Clima e ambiente educativos.....	71
1.2.7. Outros elementos relevantes	72
II. 2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	74
2.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	75
2.2. INQUÉRITO OU QUESTIONÁRIO	77
2.3. ENTREVISTA	79
2.4. ANÁLISE DE CONTEÚDO	81
II. 3. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	86
3.1. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	86
3.1.1. Projeto Educativo.....	87
3.1.2. Atas.....	89
3.1.3. Inquéritos.....	91
3.1.4. Análise dos inquéritos.....	93
3.1.5. Dossier da Equipa de Avaliação Interna	93
3.1.6. Regulamento Interno.....	96
3.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	97
a) Preparação do processo.....	98
b) Início do processo.....	99
c) Referencialização.....	100
d) Tratamento dos dados.....	101
e) Resultados do processo	101
f) Meta-avaliação.....	102
3.3. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	103
CONCLUSÃO.....	105
BIBLIOGRAFIA.....	115
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

A autoavaliação da escola, enquanto organização ou dispositivo educativo, será o tema estruturante desta investigação. O contexto que a origina é a implementação crescente, no nosso país, da prática de avaliação das escolas. Essa prática, que culmina num processo avaliativo da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação, conhece vários processos, entre os quais um dos mais importantes é a autoavaliação da própria escola. Esta pode realizar-se de vários modos, consoante os referenciais e os objetivos. Dada a implementação dessa prática ser recente, em Portugal, e estar ainda pouco definida, em muitos dos seus aspetos, torna-se importante estudá-la, seja para que se possa compreender melhor e adquirir, desse modo, conhecimentos que permitam uma posição crítica fundamentada sobre o tema, seja para que se possa ajudar, com todas as naturais limitações próprias de um trabalho deste género, à melhoria e clarificação das práticas em curso. Assim, é intenção deste trabalho confrontar as teorias da autoavaliação com uma prática concreta desse processo, para compreender criticamente essa prática.

1. Problemática

A União Europeia prevê, nas suas diretrizes, que os sistemas educativos devam caminhar no sentido do desenvolvimento de um processo de qualidade, como estratégia para melhoria da sociedade. Em Fevereiro de 2001, o Parlamento Europeu e o Conselho da Europa adotaram uma recomendação respeitante especificamente à avaliação da qualidade do ensino nos países membros, como estratégia para a construção de uma Europa do conhecimento, como via para que a economia europeia se transforme na mais competitiva e dinâmica do mundo, associada a uma maior coesão social, até 2010 (cf. Parlamento Europeu e Conselho Europeu 2001; Comissão Europeia, Eurydice 2004).

Esta recomendação sublinha que a melhoria da avaliação da qualidade no ensino deve centrar-se nos estabelecimentos de ensino. Acentua a necessidade de

existir uma articulação entre avaliação externa e interna e convida os Estados membros a encorajar a autoavaliação como estratégia que permite às escolas serem lugares de aprendizagem e de aperfeiçoamento. Essas diretrizes fomentam mecanismos comuns de avaliação dos sistemas educativos.

“Em Portugal, e com algum atraso relativamente aos sistemas educativos europeus, a avaliação das escolas está, hoje, nas agendas das políticas educativas” (Alves & Machado 2008: 97). Um impulso importante foi dado pela promulgação da Lei nº31/2002 de 20 de Dezembro, que criou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, consignando a autoavaliação como modalidade de avaliação a realizar em cada escola, com carácter obrigatório.

Ora, a afirmação da necessidade de as escolas procederem a autoavaliação contrasta com o facto de apenas haver indicações genéricas relativamente ao modo da sua realização, assim como aos conceitos aí envolvidos. Manifesta-se, pois, urgente estudar os modos concretos de levar à prática estas recomendações, em relação com uma consistente teoria crítica do processo avaliativo.

De facto, do ponto de vista geral,

“se é verdade que os trabalhos de referência e os dispositivos institucionais foram relativamente numerosos, constatamos, também, que a avaliação nem sempre é uma realidade integrada na pilotagem da escola, nem no seu funcionamento, o que legitima que nos interroguemos sobre as razões para que tal aconteça” (Figari 2008: 41-42).

Entre essas razões, sobressai a falta de clarificação, que deixa muitas questões em aberto, como por exemplo: “«Como avaliar a escola», no sentido mais completo da palavra, «avaliação», ou seja, como avaliá-lo de um ponto de vista tanto externo como interno, a fim de se tornar mais claro, podendo acompanhar, melhorar a pilotagem da organização?” (Figari 2008: 42).

Aplicando estas questões ao caso português, Alaíz (2010: 1) formula do seguinte modo esta indefinição:

“Da atividade realizada nas escolas nesse âmbito e das indecisões que provoca, das reações que suscita, chegam-nos alguns ecos sob a forma de perguntas, de dúvidas, umas muito precisas e pontuais, outras mais abrangentes, mas todas sob a forma de dificuldades práticas: a) Que questionários utilizar? b) Qual a dimensão da amostra a que devem ser aplicados os questionários? c) Como utilizar as estatísticas de resultados dos alunos? d) Que indicadores utilizar? e) Como nos podemos preparar

para a avaliação externa da IGE? f) O processo de autoavaliação desta Escola está bem organizado? g) Que fazer para melhorar o interesse na autoavaliação por parte dos professores (e dos pais, dos autarcas, etc.)? h) O que avaliar? Como fazer a autoavaliação? Desde 2006 uma questão mais elaborada tornou-se muito frequente: que modelo utilizar para a autoavaliação?”.

A problemática deste estudo está, pois, situada nesta indefinição e falta de clareza sobre os conceitos e os processos pragmáticos da avaliação, particularmente da autoavaliação da escola.

2. Questões e objetivos

Com base nesta problemática geral, pode formular-se a seguinte pergunta: Como se desenvolve, do ponto de vista pragmático, o processo de autoavaliação de um dispositivo educativo concreto, que perspectivas teórico-críticas lhe servem de base e qual a finalidade desse processo? Ou seja, relativamente à realização de um processo de autoavaliação, numa escola concreta, coloca-se a tripla questão do *como* do *porquê assim* e do *para quê*.

De acordo com a tripla pergunta de partida, formulamos as seguintes questões, que constituem diversos aspetos dessa pergunta:

- Qual o lugar da autoavaliação, no contexto geral da avaliação da escola?
- Quais as razões que podem justificar a autoavaliação de uma organização educativa?
- Qual é o objetivo principal da autoavaliação da escola?
- Que outros objetivos secundários pode possuir?
- O que é avaliado, numa autoavaliação da escola?
- Quais os intervenientes no processo de autoavaliação?
- Que mecanismos de autoavaliação existem?
- Quais os elementos fundamentais no processo de autoavaliação?
- Quais os referenciais mais importantes numa autoavaliação da escola?
- Que relação existe entre esses referenciais e as políticas organizacionais e educativas?
- Quais os fatores internos e externos facilitadores da autoavaliação?
- Quais os fatores internos e externos que dificultam a autoavaliação?

- Que estratégias devem ser desenvolvidas para que o processo de autoavaliação seja eficaz?

- Qual o papel que os diferentes órgãos de administração e gestão devem desempenhar na autoavaliação do agrupamento?

- Qual o papel que as estruturas de orientação educativa devem desempenhar na autoavaliação das escolas e do agrupamento?

Estas questões poderiam sintetizar-se nos seguintes aspetos da autoavaliação: depois da questão fundamental sobre *o que é* a própria avaliação, pergunta-se, a propósito do ato de auto avaliar: porquê? o quê? quem? como? para quê?

Com a resposta a todas estas questões, estabelecemos os seguintes objetivos de estudo:

- Compreender os mecanismos concretos de uma autoavaliação de escola.

- Definir o modelo de avaliação realizado na escola em estudo.

- Compreender as decisões que orientam o processo de autoavaliação da escola em estudo.

- Avaliar criticamente o processo de avaliação da escola em estudo, quanto à coerência entre as opções de base e a realização concreta.

- Propor eventuais melhorias no processo de avaliação da escola em estudo.

3. Percurso

1. O enquadramento teórico do trabalho a realizar partirá de uma teoria geral da avaliação, que estudará, sobretudo, o próprio conceito de avaliação, assim como as diversas modalidades que a compõem e os elementos que a constituem, em cada uma das suas modalidades.

2. Após a apresentação de uma teoria e uma tipologia geral da avaliação, o estudo seguirá com a descrição das características da autoavaliação ou avaliação interna das escolas. Nesse contexto, será também feito um enquadramento nas políticas organizacionais, relativamente à escola, uma vez que estas têm incidência na construção dos referenciais orientadores dos processos de autoavaliação. Concretamente, será analisada a transição do modelo político-social de escola – orientado para a democratização da educação – para o modelo racional neo -

tayloriano – orientado para a modernização da escola, segundo o paradigma da empresa e do mercado (cf. Lima 2003).

3. Por último, será estudada a situação portuguesa, relativamente à avaliação interna das escolas, seja a partir da legislação vigente, seja a partir de projetos já aplicados, seja ainda a partir de estudos já realizados sobre o assunto, no nosso país.

4. A segunda parte estudará um caso de aplicação de um processo de autoavaliação. Foi escolhido um agrupamento e a respetiva aplicação do processo de autoavaliação, no período de 2007 a 2010. Após apresentação da metodologia a ser utilizada, nomeadamente a da investigação qualitativa, com recurso a análise documental, a entrevista e inquérito, com respetiva análise de conteúdo, será feita uma contextualização do agrupamento em estudo.

5. Após a recolha dos dados e respetiva análise de conteúdo (apresentada em anexo), será feita uma interpretação dos resultados, para conseguir as respostas às questões colocadas inicialmente.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1. TEORIA GERAL DA AVALIAÇÃO

Abordar a autoavaliação da escola significa, antes de tudo, aproximar-se a um processo de avaliação, com elementos que são comuns a uma grande variedade de aplicações, seja quanto ao modo da sua realização, seja quanto aos contextos a que se aplicam. Nesse sentido, é importante iniciar este estudo com um enquadramento geral do assunto, que inclui uma reflexão sobre o próprio conceito de avaliação, uma análise das diversas modalidades avaliativas e a apresentação dos principais elementos do processo avaliativo.

1.1. Conceitos de avaliação

Avaliar, como a própria palavra indica, é uma ação, pela qual emitimos um juízo de valor sobre algo. Ora, um juízo de valor tem características próprias, que determinam, nos seus fundamentos, todo o ato avaliativo. Charles Hadji foi um dos investigadores do processo avaliativo que mais explorou esta dimensão valorativa da avaliação. A sua hipótese de trabalho enquadra-se, precisamente, na exploração do significado do juízo de valor. O que o leva à definição de avaliação como processo de relacionamento “entre o real e o ideal, entre o ser e o dever-ser” (Hadji 1994: 29). Essa relação é estabelecida, precisamente, pelo juízo de valor, a que se chamaria avaliação. E assume uma tríplice face: a relação entre “o que existe e o que era esperado... entre um dado comportamento e um comportamento alvo... entre uma realidade e um modelo ideal” (Hadji 1994: 30).

No dinamismo próprio da avaliação assume especial lugar a atividade humana do juízo. Esta pode ser definida como um ato lógico, que afirma ou nega algo, a propósito de algo. Segundo a categorização de Kant, que Hadji assume como base da sua categorização, os juízos podem ser de diversa ordem: problemáticos (como possibilidade), assertórios (afirma essa possibilidade como verdadeira) e apodícticos (considera-se a afirmação ou negação como logicamente necessária). Ora, os juízos de valor são da primeira ordem, considerando-se por isso problemáticos, porque simplesmente hipotéticos. A avaliação assenta sobre este modo de juízos.

Na exploração destas modalidades de juízo, podemos considerar, ainda, a diferença entre juízos de observação, de prescrição e de avaliação. “Pelo enunciado «observativo», afirmo que vejo aquilo que vejo. Pelo enunciado prescritivo, digo como a realidade deveria ser. Pelo enunciado avaliativo, pronuncio-me sobre aquilo que vejo” (Hadji 1994: 34).

Se é certo que o juízo tipicamente avaliativo só se encontra na terceira modalidade, o processo de avaliação, como tal, enquanto relacionamento de um referido com um referente, implica os três modos de juízo: um *critério*, que assenta na afirmação de como a realidade deveria ser; uma *observação*, que constata como a realidade é; e uma *avaliação* propriamente dita, que relaciona (positiva ou negativamente) a realidade que é com a realidade que devia ser. Por isso, o avaliador, em sentido estrito, ocupa um lugar intermédio entre o observador puro e simples e o prescritor.

No nosso quotidiano, assumimos constantemente atitudes avaliativas: em casa, no trabalho, nos momentos de lazer, etc. Nestes casos, sempre se inclui um juízo de valor, ainda que feito informalmente. O que envolve, sempre, sentimentos e necessidades. Hadji denomina esta avaliação de “espontânea” (Hadji 2001: 17) uma vez que não assenta em instrumentos específicos, objetivamente considerados e utilizados. Daí poder ser considerada subjetiva. O ato de avaliar é pois intrínseco à condição humana.

O conceito de «avaliação» está, contudo, relacionado com definições diversas e o termo não é unívoco. Daí a necessidade, constatada por alguns autores, de esclarecer o conceito, diferenciando-o nas suas aplicações diversas e fazendo opções no seu uso.

Hadji, por exemplo, distingue a sua proposta de definição de avaliação de outras definições. A conceção de avaliação como medida coloca o acento em dimensões objetiváveis e matematizáveis, na avaliação. Mas deixa de fora tudo o que não for mensurável.) “[...]medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”; mas “avaliar não é medir” (Hadji 2001: 27).

Uma outra definição considera a avaliação como estabelecimento da “congruência entre o desempenho e os objetivos” (Hadji 1994: 36). Esta coloca o

acento no referencial e nos produtos, mas focaliza-se demasiado nos objetivos e nos resultados finais do que está a ser avaliado, deixando para segundo plano o próprio processo.

Uma terceira definição fixa-se, precisamente, no processo; não tanto no processo a ser avaliado, mas precisamente no processo do juízo elaborado na própria avaliação, reduzindo-a a uma atividade de especialistas.

A discussão acerca do conceito de avaliação concentra-se, então, na relação entre o puro fornecimento de informações (que coloca o avaliador fora do ato de julgar, de emitir um juízo de valor) e a pura decisão ou escolha (que envolve a subjetividade do avaliador no juízo que elabora). Mas estará a avaliação de um lado *ou* do outro? Ou será antes uma terceira atividade, entre um elemento e outro, que a permite definir como tomada de posição (ainda não decisão) sobre o objeto de avaliação, partindo de uma análise desse objeto, em ordem a uma decisão relativamente ao mesmo? E o que exige a avaliação é, precisamente, a limitação do conhecimento do objeto e de todas as consequências do seu funcionamento – o que exige, para a decisão, a formulação de um juízo hipotético ou de uma hipótese avaliativa.

Mas a questão ainda será mais complexa. É que a atividade avaliativa, entre leitura e decisão, surge em diversos momentos do processo. De um primeiro confronto entre o referido (a realidade existente) e o referente (realidade esperada) leva, através da avaliação, à decisão de alterar a realidade. Daí resulta a elaboração de um projeto, que já implica uma «segunda» avaliação ou estimativa das “consequências previsíveis da execução do projeto” (Hadji 1994: 41), a qual leva a uma decisão sobre a aplicação do projeto, na sua relação com a situação ideal, imaginada já no início, que determina a “pertinência da ação imaginada” (Hadji 1994: 42) através do projeto.

Como tal, o avaliador assume-se no processo temporal e, ao mesmo tempo, limitado, do ponto de vista do conhecimento, que marca todas as atividades humanas, pronunciando-se, com um juízo de valor hipotético, sobre esse processo, enquanto dinamismo entre o que é e aquilo que deveria ser, tanto quanto lhe é possível conhecer. Ao avaliar, antes de mais, pronuncia-se, não se limitando ao agnosticismo do silêncio; o modo de se pronunciar é formulando um juízo de valor, que cria uma

“representação normalizada”, que liga observação e prescrição; esse juízo pronunciado é útil à ação de mudança daquilo que se julga necessário mudar.

Tendo em conta este significado fundamental do ato de avaliar como emissão de um juízo de valor, a variedade desse processo é enorme, prendendo-se essencialmente com a diversidade dos fins do próprio processo. Segundo Costa e Ventura (2002:14)

“[avaliar é julgar, pesar, apreciar, analisar – verbos que apontam para um enfoque mais quantitativo, demarcado por claras intenções de objetividade, de pendor quiçá positivista; [...]avaliar é também compreender, interpretar, refletir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais – uma visão mais qualitativa[...].”

Toda esta diversidade está também ligada a um processo histórico, ao longo do qual se foram desenvolvendo significados e aplicações diversas do conceito de avaliação. Segundo Guda e Licoln (1989) poderíamos falar em “quatro gerações” de uso do conceito de avaliação. Esta classificação é reconhecida por outros autores como notável, entre eles temos Fernandes (2005: 55-63) Alaíz et al. (2003: 12), Simões (2002: 9-10).+

Estas quatro gerações podem ser inseridas em dois paradigmas diferentes. As primeiras três num paradigma quantitativo ou positivista e a quarta num paradigma construtivo/naturista. O paradigma quantitativo valoriza os resultados em detrimento dos processos dispostos no controlo. O avaliador pronuncia-se sobre o objeto medindo-o, descrevendo-o ou julgando-o (Simões 2002). O paradigma construtivo/naturista valoriza, por sua vez, os processos, em detrimento dos resultados, assentando a sua tónica na perspectiva formativa e na melhoria do desempenho da organização. Esta última geração é considerada como a que tem “[...]em conta a diversidade de interesses em presença e dá-lhes voz criando um espaço público de reflexão sobre as finalidades da escola e seus modos de organização e funcionamento” (Alaíz et al. 2003: 12).

As transformações destas «gerações» desenvolveram-se essencialmente no decorrer do século XX. A primeira geração surge logo no início do século XX, colocando avaliação e medida como sinónimos, e é conhecida como a geração da medida; depois surge, nos anos 30 e 40, uma postura diferente, que já não se limita a medir a quantidade de informação retida pelos alunos, mas procura saber até que

ponto foram atingidos os objetivos pré-estabelecidos. Foi o contributo do investigador Ralph Tyler, que trouxe à luz a necessidade da formulação de objetivos, visando definir o que se pretendia avaliar.

“Para Tyler, o processo de avaliação consistia basicamente, em determinar o grau de alcance dos objetivos educacionais de programas curriculares, cuja metodologia se baseava em: estabelecer objetivos; organizar esses objetivos em amplas classificações; defini-los em função de procedimentos; desenhar situações e condições propícias para demonstrar a consecução dos mesmos; explicar os propósitos às pessoas envolvidas; estabelecer ou traçar formas para a obtenção de resultados; recompilar aos dados de trabalho; compará-los com os objetivos iniciais (Pozo/Alonso & Hernandez, 2004:14). Tyler foi considerado o pai da *avaliação* educacional, ficando esse período conhecido por *Idade Tyleriana*.” (Gonçalves 2007: 8).

A terceira geração, designada como a geração da formulação de juízos ou julgamentos, apresenta os juízos de valor, formulados a partir de objetivos pré-estabelecidos, como necessidade para a avaliação. Daí ser designada como geração da apreciação de mérito. O conceito da avaliação, inicialmente redutor e técnico, evolui para uma concepção mais alargada, sistémica e sistemática, passando a incluir projetos, professores, programas e não se restringindo ao domínio dos alunos.

Por sua vez a quarta geração rompe radicalmente com as suas precursoras.

“É a geração que responderá a todas as dificuldades detetadas (avaliação como negociação e construção – surge para ajudar todos os envolvidos no processo educativo a ampliar as suas aprendizagens e não para as julgar ou classificar numa escala). O avaliador passa a ser o organizador de negociação e intervêm no processo. Os avaliados participam ativamente na implementação, interpretação e decisão das suas avaliações” (Gonçalves 2007: 8).

Esta evolução do conceito de avaliação envolve a necessidade de enaltecer o objeto avaliado, integrando o valor e o mérito do que se realiza, com o objetivo de refletir sobre a importância do programa educativo. Esta perspetiva reconhece que a avaliação de uma situação inclui o processo de interpretação do próprio avaliador.

A concentração do conceito de avaliação no puro ato de julgar foi elaborada, essencialmente, por Barbier e por Drucker. Barbier (1990: 32) encara a avaliação como “[...] um ato deliberado e socialmente organizado que termina na produção do juízo de valor”. Por seu turno, Drucker (1981: 141) considera que “avaliar é julgar e todo o julgamento requer um padrão definido. Julgar significa aplicar um conjunto de

valores. E julgamentos de valor destituídos de padrões claros, precisos e públicos, são racionais e arbitrários.” Em realidade, esta posição coincide com a de Hadji (1994: 31), que considera, como vimos, ser a avaliação essencialmente [...] “o ato pelo qual se formula um juízo de «valor» incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.), por meio de confronto entre duas séries de dados que são postos em relação”.

Por outro lado, há investigadores que dão saliência à relação da avaliação com a tomada de decisão, mormente em ordem à alteração ou manutenção das práticas, consoante a avaliação o aconselhar (cf. Cronbach 1963; Leite 1993: 17). Muitos outros autores acentuaram esta relação entre avaliação e decisão, como por exemplo Alkin (1969), Reinhard (1972), Taylor (1974), Guba (1978), Ywebster (1975) (cf. Gonçalves 2007: 10).

Outras conceptualizações incidem sobre o próprio processo avaliativo, sobretudo na base de recolha de dados. De Ketele e Rogiers (1993) acentuam a diferença entre uma recolha avaliativa e uma qualquer recolha fortuita de informação, dada a necessidade de sistematização e organização do processo, a partir de objetivos precisos e utilizando fontes e utensílios adequados.

Ou seja, as definições do conceito de avaliação poderiam ser aglutinadas em torno a três modalidades: as que se concentram no processo de recolha de dados (de modo sistemático e em ordem a objetivos precisos); as que se concentram na relação com a tomada de decisões (para manter ou alterar as situações); as que acentuam o juízo de valor (no processo de relação de um referido com um referente). Sintetizando todas essas modalidades numa definição extraordinariamente sintética e precisa, Stufflebeam e Shinkfield (cf. 1987:183) acentuam que a avaliação é, no fundo, “um juízo de valor sobre dados relevantes, com vista a uma tomada de decisão”.

Tendo em conta esta definição fundamental de avaliação, comum a todas as suas aplicações, é importante analisar, de seguida, as suas formas fundamentais, de acordo com os contextos da sua aplicação e com as finalidades que se propõe.

1.2. Modalidades de avaliação

O juízo de valor, que constitui o núcleo da avaliação propriamente dita, possui distintas variáveis, que são as variáveis do processo avaliativo. Segundo Hadji (1994, 45), essas variáveis dependem das diferentes perguntas que se podem colocar, a propósito da avaliação: Qual a finalidade da avaliação (informar, regular, formar)? Qual o objeto avaliado? Com que instrumentos se avalia? Quem avalia? Quando se avalia? Para quem se faz a avaliação? Em ordem a que decisão se avalia? Qual a utilidade da avaliação? Algumas destas questões são de ordem técnica, pois referem-se às formas diversas de avaliação; outras estão ligadas com o sentido da avaliação.

A partir da resposta a este leque de questões, pode elaborar-se a estratégia avaliativa, segundo determinados procedimentos e métodos. Recorrendo a R. E. Stake (1976: 101), Hadji refere oito eixos estratégicos: o primeiro situa-se entre avaliação formativa (que acompanha a formação) e avaliação recapitulativa (que avalia as finalidades e resultado); o segundo, entre avaliações officinas e avaliações oficiais ou públicas; o terceiro, entre a avaliação de um objeto particular e a avaliação da relação desse objeto com os objetos envolventes; o quarto, entre o objeto como produto ou resultado e o objeto como processo; o quinto entre a descrição (juízo de facto) e apreciação (juízo de valor); o sexto entre avaliação predeterminada e avaliação reacional (vai reagindo ao processo); o sétimo, entre avaliação global (objeto como um todo) e avaliação analítica; o oitavo, entre avaliação interna e avaliação externa. Todos estes eixos, que definem modos e estratégias ou métodos de procedimento avaliativo, concentram-se entre três espaços: o das intenções (eixos 1 e 5); o dos problemas técnicos ou dispositivos (eixos 2, 4, 6, 7, e 8); o da aplicação social da avaliação (eixos 2 e 3). Nestes espaços se enquadram também as questões anteriores: nas intenções, a questão 1; nos procedimentos, as questões 2 a 5; na aplicação social, as questões 6 a 8.

Hadji insiste, de novo, no facto de serem as respostas a estas questões a determinar os modos de avaliação, ou seja, os procedimentos e os métodos. Assim, na resposta à questão do «como?», a avaliação pode ser, essencialmente, ou normativa ou criterial. Na resposta à questão «quem?», a avaliação pode ser interna ou externa.

A avaliação normativa pressupõe a construção de uma norma, a partir de uma descrição da situação mas como ponto de referência para a elaboração de juízos de valor. Mas é a avaliação criterial que mais acentua a referência a um critério, para formulação de um juízo de valor. Nesse sentido, norma e critério cruzam-se frequentemente.

Quanto à distinção entre avaliação interna e externa, há que considerar sobretudo o lugar do avaliador, se interior ou exterior ao objeto avaliado. Parte-se do princípio que a objetividade não é garantida apenas pela exterioridade. Estas duas modalidades de avaliação correspondem simplesmente a abordagens diferentes. Nesta distinção, há que considerar também diferentes funções: a do fornecedor de informação, que apenas responde a questões que lhe são colocados do exterior; a do produtor de informações, que elabora as próprias questões a colocar; a do avaliador propriamente dito, que define critérios, tratando as informações produzidas e fazendo o juízo de valor, a partir delas.

As distintas modalidades de avaliação podem ainda ser determinadas pelo objeto dado a avaliar e, ao mesmo tempo, ao objeto construído pela própria avaliação. Hadji recorre, aqui, à proposta de Stufflebeam que denomina da modelo CIPP – Contexto, Inputs, Processo, Produto. Fala-se, então, em

“avaliação do contexto, cujo objeto é o de determinar os objetivos respeitantes às decisões de planificação; a avaliação das entradas, que determina as possibilidades de resposta às necessidades referenciadas, ou determina a estrutura dos projetos a realizar; a avaliação dos processos, que ajuda a controlar a execução dos programas na sua relação com as decisões de concretização; a avaliação dos produtos, que ajuda a julgar a realização e a corrigi-la face a decisões de revisão” (Hadji 1994: 56).

Esta dimensão multifacetada da atividade avaliativa leva Hadji a estudar os diversos jogos em que se realizam os processos avaliativos. Destes jogos resultam, por seu turno, funções diversas da avaliação, que determinam e são determinadas por modalidades diferentes da avaliação. Um dos elementos importantes na determinação dessas diferentes funções é, sem dúvida, o momento em que se realiza a avaliação. Na aplicação a uma ação de formação, por exemplo, há a considerar o momento anterior à formação, durante a formação e no seu final. No primeiro caso, a avaliação pode ser diagnóstica, prognóstica ou preditiva, assumindo as funções de orientar e adaptar, centrando-se na identificação do produtor, daquele que vai realizar a ação e

nas suas características; No segundo caso, a avaliação será formativa ou progressiva, assumindo a função de regular e facilitar a aprendizagem, centrando-se nos processos e atividades; no terceiro caso, a avaliação será sumativa e terminal, assumindo a função de verificar e de certificar, centrando-se nos produtos. Este esquema de orientação preditiva, de regulação formativa e de certificação sumativa manifesta um marcador temporal da avaliação e a sua multidimensionalidade, que aponta também por diversidade de funções. Hadji condensa essas funções em três jogos diferentes: o jogo pedagógico, o jogo institucional e o jogo social. No primeiro caso, trata-se de avaliar o processo didático, como ajuda à aprendizagem; no segundo caso, trata-se de avaliar o espaço do diálogo entre os diversos atores da instituição, como ajuda ao intercâmbio conflitual; no terceiro caso, trata-se de avaliar o espaço de articulação com a sociedade, como ajuda orientadora.

Por último, colocam-se as questões dos fins ou da finalidade do processo avaliativo, considerado na sua globalidade. Hadji concentra-os em três aspetos: a orientação, o controlo e a avaliação propriamente dita. No primeiro caso, trata-se de enquadrar o processo avaliado no seu contexto mais vasto, que estabelece os princípios orientadores da atividade a ser avaliada. No segundo caso, procede-se a uma “verificação periódica do estado do sistema” (Hadji 1994: 70). No terceiro caso, a avaliação propriamente dita faz um juízo sobre “a adequação dos resultados da formação aos fins atribuídos à ação” (Hadji 1994: 70). É certo que se denomina avaliação, sem sentido estrito, a esta dimensão final, sumativa. Mas, como se viu, quer a orientação inicial, quer o controlo durante a ação, só elementos do processo avaliativo. Isso reconduz-nos ao problema fundamental da definição de avaliação: num sentido lato, como processo que inclui todos os elementos referidos; num sentido estrito, como juízo de valor, em ordem a uma decisão final sobre os processos a ser avaliados.

Esta multidimensionalidade da avaliação permite uma filosofia da atividade avaliativa que leva em conta as suas diversas dimensões. Hadji sintetiza-as nos seguintes jogos: Quanto ao objeto, pode falar-se no jogo do especialista, que se destina a medir objetivamente aquilo que é avaliado; no jogo do juiz, que se destina a apreciar o que é feito (na relação entre ser e dever-ser); o jogo do filósofo, que se destina a interpretar e compreender todo o processo a ser avaliado, compreendendo,

desse modo, o ser da realidade. Por seu turno, quanto à relação entre avaliador e avaliado, pode falar-se nos projetos sociais de falar a verdade, de dominar, de ajudar e de compreender, consoante as modalidades de avaliação. Tudo isto é enquadrado, de novo, no jogo pedagógico (aprendizagem), no jogo institucional (atores da instituição) e no jogo social (relação com a sociedade em geral). Assim se compreende a complexidade do processo avaliativo, precisamente por corresponder à atividade humana de formulação de juízos de valor, que são hipotéticos e problemáticos, por isso multifacetados, consoante as circunstâncias, os critérios e as finalidades, em ordem a decisões concretas.

1.3. Elementos do processo avaliativo

Como se viu acima, na perspectiva de Hadji o essencial da avaliação reside na relação entre o que é esperado e o que efetivamente existe; entre um modelo ideal e uma realidade. Há um confronto entre as expectativas e a realidade. O processo de avaliação descreve-se, portanto, como uma específica articulação entre o ideal (os valores de referência sobre o objeto) e o real (o objeto a que se refere a avaliação). Também Rodrigues (1999: 25) afirma que avaliar é “[...] confrontar «dados de facto» («o real», «o existente») com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou significação aos dados concretos que constituem o referido[...]”, formulando no final um juízo de valor.

Daqui se depreende que há dois elementos importantes no processo avaliativo: a recolha dos dados – que permite a descrição do objecto a ser avaliado – e a referencialização desses dados, precisamente através da relação com um ideal, que serve de critério para o juízo avaliativo. Se não houver recolha de dados, não é possível determinar o objecto a avaliar e, portanto, o ato avaliativo torna-se impossível, porque vago e sem objecto preciso (não se saberá *o que* se está a avaliar). Se não houver referencialização, não é possível organizar critérios para poder julgar os dados recolhidos (não se saberá *como* avaliar). A relação entre um referido e um referente ou referencial é o núcleo de todo o processo de avaliação. Se considerarmos o estabelecimento desta relação (precisamente enquanto acto avaliativo) como processo de referencialização, então os elementos do processo avaliativo são, precisamente, os elementos da referencialização – que inclui a própria conclusão

final, enquanto resultado da referencialização. Nesse sentido, propõe-se concentrar a abordagem dos elementos do processo avaliativo na descrição do processo de referencialização.

Esta concentração na referencialização corresponde ao significado crescente que a noção de referencial tem vindo a adquirir, no contexto organizacional, mormente no âmbito das denominadas políticas públicas.

“O conceito de referencial, central numa das abordagens cognitivistas das políticas públicas, designa os quadros de representação e de inteligibilidade do mundo que sustentarão as políticas públicas e explicarão as suas mudanças. Müller (2003) propõe-no como uma resposta a questão do «fabrico da ordem» nas sociedades complexas de hoje, e no como elas mantêm uma unidade ou identidade, ligando os atores as estruturas globais de sentido que condicionarão e orientarão a sua ação” (Simões 2002: 41).

Ora Gérard Figari é, sem dúvida, reconhecido como o principal teorizador do processo de referencialização em avaliação. Na sua obra *Avaliar. Que referencial?* (Figari 1996) apresenta os elementos fundamentais da sua conceção de referencial e de referencialização. No prefácio, J. Ardoino, apresenta uma introdução teórica à noção de referente, como base epistemológica para compreender o conceito de referencial e referencialização. Antes de mais, convém distinguir entre referente, referencial e referencialização. Para ajudar a compreender essa distinção, Ardoino recorre à teoria linguística. Nesse sentido, a ideia de referente é inspirada na semiótica (que aborda os signos linguísticos e o processo da sua significação). Referente é a realidade à qual se refere um signo linguístico (uma palavra ou mesmo uma frase, por ex.) Esse referente é que permite avaliar se o signo linguístico está mal ou bem aplicado.

Neste contexto, é ainda importante a distinção entre referência (ou significado) e sentido. Este está ligado à coerência ou lógica interna da linguagem, sobretudo da frase. O significado, por seu turno, está relacionado com o referente externo. A verdade do sentido está relacionada com a coerência interna; a verdade do significado está relacionada com a adequação ao referente referido na linguagem. Assim, o referido é aquilo que a linguagem formula, a respeito de um referente.

Assim, Ardoino passa da noção de referente à compreensão da noção de referencial. “Referente é, principalmente, uma coisa do mundo real à qual se

relaciona um item linguístico. Designa-se então como referencial o que é suposto referir-se ao mundo real (objetivo), em oposição aos sentimentos (subjetivos) dos locutores” (Figari 1996: 16). Na aplicação concreta ao mundo da educação, pode considerar-se o referencial como o “conjunto articulado e programado de aptidões e de capacidades, de competências, que constituem a matéria e a progressão eventual de uma aprendizagem, de uma formação” (Figari 1996: 14). Este conjunto articulado constitui-se na referência a uma realidade exterior aos sujeitos da aprendizagem (o referente), o que torna esses sujeitos, assim como os processos que os envolvem, em referidos a esse referente, através do referencial, num processo permanente, que poderia denominar-se o processo de referencialização.

Em certo sentido, pode dizer-se que Figari pressupõe este quadro teórico (mais propriamente semiótico), sem nunca o referir explicitamente, aplicando-o ao processo de avaliação, que considera necessitar ainda de ser esclarecido quanto à sua definição fundamental e ao seu funcionamento, assim como ao seu lugar e importância nas estruturas educativas. O seu ponto de partida é o quadro da avaliação (enquanto dispositivo educativo) e o método da avaliação (enquanto processo de referencialização).

O dispositivo educativo é uma estrutura complexa (um mecanismo) que inclui tudo o que faz parte do processo educativo (pessoas, atividades, instrumentos). Destinados a gerir e regular problemas sociais de ordem diversa, os dispositivos educativos caracterizam-se por uma «complexificação crescente», marcada por lógicas heterogêneas, orientadas para uma “modificação profunda de práticas” (Figari 1996: 31). Eles não constituem, por isso, um simples conjunto organizado de suportes materiais, mas, como o definem Crozier & Friedberg (1977) o “«constructo da ação coletiva» que foi objeto de um projeto de aprendizagem ou de uma operação de avaliação” (Figari 1996: 30-31).

O processo de avaliação relaciona-se com o dispositivo, nas dimensões do induzido, do construído e do produzido. A primeira dimensão responde à questão: “Como tratar as determinações que *induzem* as escolhas educativas que justificam a prática deste ou daquele dispositivo?” (Figari 1996: 32). Estão aqui presentes as funções de diagnóstico e prognóstico, apontadas por Hadji. A segunda dimensão, relaciona-se com a questão: “Como explicar, acompanhar e orientar a elaboração dos

projetos, dos programas, dos currículos?” (Figari 1996: 32). Poderíamos relacionar esta dimensão com a função orientadora e formativa da avaliação. Por último, a dimensão do produzido responde à questão: “Como observar... e interpretar as formas evidentes, e mesmo dadas a ver, desta ação assim como dos seus efeitos, isto é, a sua produção?” (Figari 1996: 33). Estamos perante a função sumativa da avaliação, que pretende certificar o resultado final.

Nesse sentido, as respostas às questões anteriores só poderão ser dadas com uma avaliação dos dispositivos educativos. Esta avaliação acontece dentro de determinadas condições, que devem ser explicitadas. Tanto para o dispositivo como para o indivíduo, a avaliação exige uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escondidas) e dos critérios (ou seja, dos modos de interpretação da informação). De facto, todo o ato de avaliação se encontra sujeito a procuras e pressões (correspondentes, sensivelmente, aos jogos apresentados por Hadji): a procura social, a procura institucional, a procura internacional e a procura pedagógica. No entanto, a avaliação debate-se, ainda, com problemas próprios: relativos à confusão da noção de avaliação; relativos à confusão de papéis nela implicados; relativos à tendência para a profissionalização da função avaliativa. É neste contexto de procura e de problematização que Figari propõe o recurso à noção de referencial/referencialização e a elaboração daquilo que os constitui.

Antes de mais, em ressonância ao prefácio de Ardoino, Figari define os conceitos: a noção de referente está ligada ao processo linguístico de referência: “se o *sentido* indica o que diz uma expressão, a *referência* explica aos sujeitos de que é que isso é dito” (Figari 1996: 47). Assumindo uma definição de Barbier (1985: 294, cit. em Figari 1996: 48), o referente desempenha um papel fundamental, no juízo de valor que é toda a avaliação: ele é “aquilo *em relação ao qual* um juízo de valor é emitido”.

O referencial, por seu turno, pode ser considerado apenas como adjetivo. Mas é como substantivo que adquire um outro sentido:

“a sua nominalização indica a ideia de uma atualização e evoca um «aparelho» já construído” (Figari, 1996: 48), em relação ao qual é elaborado o juízo de valor. A sua ambiguidade do referencial persiste, remetendo-nos, tanto para a ideia de um “sistema de referências definitivamente estabilizado” (Figari, 1996: 48),

como para o processo de escolha sem referência a uma norma, porque ainda muito vago. Por outro lado, esse referencial pode ser espacial (cartesiano), permitindo a localização dos objetos, por referência a outros, ou pode ser linguístico, permitindo a relação entre um signo e um objeto, numa permuta complexa, em que o objeto a avaliar é confrontado com signos e estes, por seu turno, com o objeto a avaliar. A relação com o referencial pode ser abordada no nível paradigmático (segundo um modelo geral, que prevê o objeto) e no nível sintagmático (segundo um modelo particular, aplicável apenas a cada objeto).

Também Alaíz (*et tal.*2003:15) considera que, num processo de avaliação, pode ser aplicado mais que um referencial, uma vez que nenhum referencial tem valor absoluto. Mas, numa avaliação, a equipa de avaliação tem necessidade de um referencial “que funcione como um quadro operacional do processo de avaliação” (*id.,ibid.*: 63). Isso tem como consequência o facto de que todo o processo de avaliação tenha que iniciar-se com o seu planeamento, o que implica “[...] decidir sobre as suas finalidades, sobre o que vai ser o objecto de avaliação, definir indicadores e critérios de sucesso e seleccionar os procedimentos e instrumentos de recolha de informação” (Alaíz et al. 2003: 74).

É nesta relação dinâmica e inacabada – mas necessária e permanente – com o referencial que se chega à compreensão do que significa a referencialização: “...consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações” (Figari 1996: 52). É mais propriamente um processo e um método do que algo completo. “*A referencialização pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e nisso se distingue do referencial que, por sua vez, designa um produto acabado e, mais exatamente, uma formulação momentânea da referencialização*” (Figari 1996: 52).

Neste processo metodológico, serve de orientação o conceito epistemológico de *modelo*, utilizado frequentemente em ciência. Os modelos são sempre “constructos, unidades não diretamente observáveis, mas que propõem uma *organização simplificadora e explicativa dos dados*” (Figari 1996: 53). Servem, pois,

de heurística facilitadora da compreensão do real, mesmo que possam ser falsificados por este.

Por outro lado, o processo de referencialização funciona segundo o modelo sistêmico, porque pressupõe a superação da redução ao mecanismo direto de relação entre causa e efeito mas aceita a complexidade das relações do dispositivo, que interagem internamente e com o exterior, por efeitos de retroação.

A referencialização apresenta-se, pois, no contexto da avaliação, como um modo operatório, por referência a um aparelho-padrão, com um estatuto metodológico que lhe confere dimensão científica. O seu esquema de funcionamento organiza o processo da referencialização em três elementos: delimitação do contexto (denominado o *induzido*); elaboração individual e coletiva (denominado o *construído*); tratamento dos resultados e efeitos (denominado o *produzido*). Esta tripartição (que Figari chama «esquema ICP») aplica-se não apenas à explicação do funcionamento da formação e da avaliação, mas também à respetiva realização. Na prática, esta tripartição descreve os principais elementos de qualquer avaliação. Em todos eles se articula o processo de referencialização.

I.2. A AUTOAVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

2.1. Escola e organização escolar

Uma vez assumida a importância da referencialização para a autoavaliação de uma escola, a primeira consequência para a organização e compreensão do processo respectivo é, sem dúvida, a inevitabilidade da definição dos referentes, como condição de possibilidade do próprio ato de avaliar. Esses referentes estão, entre outros aspectos, relacionados com os objetivos específicos da escola, base fundamental para qualquer juízo avaliativo.

Ora, falar de objetivos específicos da escola pressupõe, entre outras coisas e antes de tudo, a consideração da escola como organização autónoma, como instituição especializada, que se distingue de outras instituições sociais básicas. É o que se deduz da própria definição das organizações como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (Etzioni 1984: 3, citado em Costa 1998: 10-11). A orientação para objetivos, de forma estável e prolongada no tempo, com base em estruturas intencionais é que determinam uma organização, enquanto tal, e que lhe definem os contornos. Essa definição será, pois, a base da autoavaliação da organização, pois é a partir dela que é possível criar referentes orientadores. Mesmo que alguns desses referentes possam ter origem no exterior da organização, só constituem referentes organizacionais e, por isso, pertinente para a autoavaliação, se passarem a constituir objetivos definidores da própria organização. É isso que acontece, precisamente, com a escola. Lima (2011: 25) expõe esta tese do seguinte modo:

“toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa conceção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objetivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios

e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planejamento e de decisão, bem como a inclusão ou exclusão de certos atores nesses processos, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os «dados obtidos» e produzindo sentido a partir das relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis, organizacionais”.

Contudo, a simples definição geral de escola como organização constitui apenas o primeiro passo na compreensão do seu significado para o processo avaliativo, porque são muito variados os modos de entender as organizações, e muitos os paradigmas que determinam os respectivos objetivos e o modo de os atingir. As teorias organizacionais fornecem-nos muitos modelos de leitura das mesmas. Costa (1998: 13-14) elabora uma síntese desses modelos, que se conjugam uns com os outros, apontando essencialmente para modelos racionalizantes (orientados para a eficiência da organização), para modelos personalizantes (orientados para os recursos humanos internos à organização) e para modelos sistémicos (orientados para o funcionamento complexo da organização). Os modelos podem ser de orientação democrática, anárquica, política ou cultural. Tendo em conta estes paradigmas de base, tornou-se habitual estudar os modelos organizacionais por recurso a *imagens* ou *metáforas*.

“As organizações apresentam-se, assim, como realidades sociais complexas (diagnóstico a que as escolas não escapam), cuja compreensão adequada necessita, tendo em conta o estado atual do desenvolvimento teórico nesta área, da intervenção simultânea de diferentes perspetivas organizacionais, sendo ainda de salientar, como o faz Morgan, a importância que pode desempenhar, também nesta opção metodológica, a linguagem metafórica” (Costa 1998: 17).

E é assim que Morgan, numa das mais conhecidas obras sobre o assunto, define esse estado de coisas:

“A premissa lógica sobre a qual se fundamenta o livro é que as nossas teorias e explicações da vida organizacional se baseiam em metáforas que nos conduzem a ver e a compreender as organizações de modos distintos, mas, contudo, parciais. As metáforas são geralmente perspetivadas como um mecanismo de embelezamento do discurso, mas o seu significado é muito maior do que isso, dado que a utilização das metáforas implica um *modo de pensar* e um *modo de observar* que penetra na forma como geralmente compreendemos o nosso mundo” (Morgan 1986: 12, citado em Costa 1998: 15).

Seguindo de perto Costa (1998), resumiremos os modelos de organização escolar – fundamentais na elaboração de objetivos e estratégias, que serão depois imprescindíveis na referencialização avaliativa – em seis: a escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura.

1. A compreensão da escola como *empresa educativa* parte da semelhança entre a organização da escola e a organização de qualquer empresa. O modelo de análise organizacional e os consequentes modos de atuação medem-se pelos parâmetros de qualquer gestão empresarial. Nesse modelo, é conferida especial importância “aos objetivos, à direção, à eficiência e à rentabilidade das pessoas e dos meios” (Costa 1998: 32). Aí se enquadra uma *pedagogia por objetivos*, em que os resultados ocupam o lugar de destaque em todo o processo, com incidência nos referenciais de avaliação. Isso corresponde à ideia da escola eficaz, em que toda a organização se resume na obtenção dos resultados previstos, concentrando todos os seus esforços na maior eficácia possível.

Para atingir os fins propostos, o melhor modo de funcionamento parece ser aquele que segue o modelo da organização hierarquizada e controlada, segundo uma concepção taylorista (cf. Taylor 1990).

“Os esquemas tayloristas de organização industrial encontram uma tradução direta nos esquemas de organização didática do processo de ensino-aprendizagem e podemos encontrá-los ainda hoje nos esquemas de desenho e desenvolvimento curricular, talvez com uma linguagem modificada [...], talvez como derivados de outros esquemas científicos, porém claramente semelhantes aos princípios que Taylor propôs para a gestão rentável e eficiente do processo de produção industrial numa fábrica” (Gimeno Sacristán 1990: 16).

Essa eficiência pode ser pensada financeiramente, embora seja rara essa aplicação direta à organização escolar, a não ser em fases de racionalização económica; ou pode ser relativamente aos resultados finais do processo de ensino-aprendizagem, que passam a ser nucleares nos processos de avaliação.

Por seu turno, esta versão taylorista da compreensão das organizações encontra-se na esteira de uma perspetiva anterior, essencialmente teorizada por Max Weber, que é a perspetiva da organização como burocracia.

2. A compreensão das organizações *como burocracia* corresponde à leitura dos processos sociais à luz da racionalidade moderna, identificando processos de racionalização com processo de democratização, sobretudo relativamente à igualdade de oportunidades dos elementos de uma organização. Embora tenha sido Max Weber o seu principal teorizador, outros sociólogos das organizações lhe dedicaram especial atenção. Giddens (1984: 246), por exemplo, afirma que o

“crescimento do estado burocrático relaciona-se com o processo da democratização política, pois as exigências formuladas pelos democratas, que clamam pela representação política e pela igualdade perante a lei, só podem ser satisfeitas mediante provisões jurídicas e administrativas complexas, que impeçam o exercício do privilégio”.

Nesse sentido, pode considerar-se positivo o processo de burocratização da sociedade, pois é o meio que impede que os mais fracos e indefesos possam ser dominados pelos detentores do poder. Em princípio, o sistema burocrático é um sistema igualitário e transparente.

Contudo, o desenvolvimento da complexidade dos sistemas burocráticos foi manifestando os problemas inerentes a este modelo de funcionamento: o exagero da previsibilidade, através de planificação; a formalização e hierarquização de todos os processos; a obsessão pelos documentos escritos; certa rotina de atuação; uniformidade e impessoalidade das relações humanas, etc. (cf. Costa 1998: 39). As escolas são claro exemplo dos efeitos dos processos burocráticos, sobretudo devido à centralização do sistema escolar. A avaliação da escola burocrática concentra-se na avaliação dos processos burocráticos, normalmente transferidos para papéis escritos ou documentos de arquivo.

3. Se bem que a burocracia pretenda responder ao ideal democrático da igualdade, o seu exagero parece colocar em perigo o próprio exercício da democracia. Nesse sentido, um outro modelo de organização é o modelo claramente *democrático*. As suas características são resumidas por Costa (1998: 55) do seguinte modo:

“desenvolvimento de processos participativos...; utilização de estratégias de decisão colegial...; valorização dos comportamentos

informais...; incremento do estudo do comportamento humano...; visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada”.

Neste modelo, a dimensão formal e estrutural da organização, assim como a rentabilidade dos seus processos passam para segundo plano, assumindo um papel central a teoria das relações humanas. “Os gestores não só necessitam de planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho, como insistia Taylor, mas necessitam também de construir constantemente uma organização social humana” (Hampton 1986: 53, citado em Costa 1998: 58). A escola pode também ser considerada como organização democrática, cuja finalidade principal seja considerado o desenvolvimento das relações humanas, com base na participação livre e igual de todos. Esse modelo de compreensão da organização escolar irá colocar esse processo de desenvolvimento de relações no centro do processo avaliativo.

4. Mas os processos democráticos estão, impreterivelmente, marcados por tensões, uma vez que assentam na pluralidade de perspetivas dos participantes. A consideração dessas tensões internas à organização conduz ao modelo de leitura da mesma como *arena política*. Este modelo de interpretação das organizações é significativamente diferente dos anteriores: por um lado, afasta-se do esquema da racionalidade estrita, comum ao modelo empresarial e ao modelo burocrático, mas também se afasta, por outro lado, do pressuposto de um consenso homogéneo, base do modelo democrático. Este modelo, de facto, entendendo o funcionamento da política como tensão de interesses heterogéneos, que mantém a coesão de uma organização precisamente por essa permanente tensão, mesmo conflito, baseia-se na “pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e grupos”, o que conduz, normalmente, a uma “conflitualidade de interesses e conseqüente luta pelo poder” (Costa 1998: 73), exigindo mecanismo de negociação, para permitir o funcionamento da organização. Resumidamente, poderíamos dizer que

“as organizações, concebidas como *miniaturas* dos sistemas políticos globais, são percecionadas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os atores, situados no centro das contendidas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de

conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos” (Costa 1998: 78).

Do ponto de vista dos seus efeitos sobre a construção de referentes para a autoavaliação, este modelo irá colocar o acento nos diferentes objetivos dos diferentes grupos ou indivíduos, o que terá que conduzir a uma heterogeneidade de referentes e, num certo sentido, à ausência de consenso sobre os próprios resultados da avaliação.

5. Esta visão da heterogeneidade da organização escolar atinge uma leitura extrema na interpretação da escola como *anarquia*. Este modelo não interpreta as organizações como algo completamente caótico ou destituído de qualquer organização interna – o que seria contraditório – mas como uma realidade em que domina a imprevisibilidade e a incerteza. Trata-se, pois, de um modelo diametralmente oposto ao burocrático e empresarial. Neste modo de leitura, assume-se claramente o carácter complexo e ambíguo da organização, no nosso caso da escola. Porque não existe uma lógica rígida e clara, mas influências desordenadas, mesmo com objetivos e intenções pouco clarificados, numa relação pouco coerente, pode considerar-se a organização como algo anárquico, num sentido não pejorativo do termo. Como, no entanto, a escola não deixa de ser uma organização identificável, podemos falar de anarquia organizada. Costa (1998: 91), referindo-se a Cohen, March e Olsen (1972:1), refere as seguintes características:

“- *objetivos problemáticos*: as preferências e os objetivos da organização são inconsistentes, vagos e mal definidos, assemelhando-se a uma coleção de ideias soltas e desagregadas;

- *tecnologias pouco claras*: os processos utilizados na atividade organizacional são pouco claros, decorrem diversas vezes de procedimentos improvisados ou na sequência de situações de tentativa e erro, não sendo geralmente percebidos pelos respetivos membros;

- *participação fluída*: existe uma mudança constante na forma, no tempo e na importância que os atores dedicam à participação nos diferentes contextos organizacionais fazendo com que os espaços de decisão vejam regularmente alterada a sua composição real”.

6. Mais recentemente tem-se afirmado uma perspectiva cultural na compreensão das organizações empresariais, que permite falar, no nosso contexto, da escola como *cultura*. Esta perspectiva assenta na especificidade ou diferença de cada organização, em relação às outras. Assim sendo,

“não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias...” (Costa 1998: 109).

Do ponto de vista empresarial, a qualidade de uma organização depende da «fortaleza» da sua cultura, que permite aos seus membros uma forte identificação com a identidade e as crenças partilhadas. Ao gestor da organização cabe, precisamente, potenciar os aspetos simbólicos, no sentido do fortalecimento da cultura respetiva e da identificação dos agentes com os elementos dessa mesma cultura. No contexto da avaliação, a força dessa identificação e de todos os seus elementos simbólicos irá constituir o principal referente. No caso concreto da escola, o centro da avaliação seria, precisamente, a cultura escolar, a sua especificidade e o grau de identificação dos diversos agentes com essa cultura.

No sentido de aprofundar as diversas características da organização escolar, seja relativamente às diferentes perspectivas de a abordar, seja mesmo relativa aos diversos modos de realização, poderá servir-nos de guia, para além da tipologia anteriormente apresentada, a interpretação apresentada por Licínio Lima (Lima 2003, 15-44). O autor, inspirando-se explicitamente em Per-Erik Ellström (1983), resume a sua tipologia dos modelos – em que se podem enquadrar todos os modelos anteriormente apresentados – a quatro, que correspondem, por sua vez, a duas perspectivas de interpretação: uma, relativa aos objetivos e a preferências organizacionais, a outra, relativa às tecnologias e aos processos organizacionais. Tendo em conta este prisma de leitura, os principais modelos seriam: *o racional, o político, o de sistema social e o anárquico*. “O modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais... e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes” (Lima 2003: 21). Dos modelos anteriormente

apresentados, seria o modelo burocrático aquele que melhor incarna as características desta racionalidade. “O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais” (Lima 2003: 24-25). Do ponto de vista avaliativo, os referentes são precisamente os objetivos claramente formulados, assim como os processos utilizados para os atingir.

“O modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos” (Lima 2003: 17); no entanto, caracteriza-se por possuir tecnologias e processos certos e transparentes, precisamente os que fazem parte da racionalidade política, centrada no conflito de poder e de interesses, como vimos acima, no contexto da leitura da escola como arena política. A avaliação terá que levar em conta o favorecimento desses processos claros, mas também da possibilidade de realização das tensões de interesses inerentes a cada organização.

O modelo de sistema social, que é uma aplicação da teoria dos sistemas, encara os processos organizacionais mais como fenómenos espontâneos, acentuando o seu caráter adaptativo e muito menos a intencionalidade da ação organizacional. Como tal, não se pode falar em certeza ou transparência dos processos, mas antes em incerteza e ambiguidade. Como qualquer sistema coerente, persegue, contudo, objetivos suficientemente claros e partilhados pelos membros da organização ou do sistema. Poderíamos dizer que são deste tipo sistémico os modelos democrático e cultural, acima descritos. Do ponto de vista avaliativo, tudo se concentra na capacidade de adaptação do sistema às transformações, assim como na capacidade de resistência da coerência interna.

Por último, no extremo e como negação de clareza em todos os campos, encontra-se o modelo anárquico. Este modelo, também denominado pela metáfora da «anarquia organizada», “pode caracterizar-se por constituir um modelo em que os objetivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são ambíguas e incerta, isto é, pela imagem contrária à do modelo racional ou burocrático” (Lima 2003: 30). Este modelo, como se viu acima, pretende fazer justiça à complexidade quase «irracional» que marca a organização escolar. Ao ser avaliada, uma

organização assim interpretada, serão considerados, sobretudo, os processos tensionais de reação permanente e espontânea às diversas situações.

Do ponto de vista da história recente da aplicação da teoria das organizações à compreensão da organização escolar, poderemos constatar, ao longo das últimas décadas, certa transição do modelo político-social de escola – orientado para a democratização da educação – para o modelo racional neo-tayloriano – orientado para a modernização da escola, segundo o paradigma da empresa e do mercado.

“O apelo, hoje quase universal, à eficácia e à eficiência (a partir de referenciais positivistas), à difusão e reprodução mimética de «boas práticas» (frequentemente despolitizadas e descontextualizadas), à cultura de avaliação e de qualidade (impulsionada pelas tecnologias de controlo típicas da «gestão de qualidade total»), representa, entre outros fatores, um retorno positivista a uma certa «mentalidade factual»..., ao mito dos factos e da sua mensuração objetiva” (Lima 2011: 24).

A estas perspetivas correspondem, também, modelos de autoavaliação. Para Alaíz (2010: 2), estes são essencialmente de dois tipos.

“Para quem inicia a abordagem a esta temática ou para quem (como os responsáveis escolares) pretenda clarificar para outros as opções que têm de ser tomadas pode ser útil reduzir a multiplicidade de referenciais, de procedimentos e de práticas a dois grandes tipos de modelos de avaliação interna das organizações educativas. Esses dois tipos são definidos em função do modo como se concebe, no essencial, o objeto desta «auto-avaliação», a organização escolar:

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

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

Numa abordagem conjugadora, que evite a pura alternativa, diríamos que a consideração da organização escolar implica dois aspetos:

“Em primeiro lugar, a recusa em considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se se tratasse de um universo fechado e isolado do contexto macrossocial. Mas,

igualmente sem condenar a escola à simples reprodução de determinismos, ou à mera adaptação funcional perante orientações e constrangimentos que ocorrem a uma escala global e sistêmica” (Lima 2003: 8).

No campo das consequências para os processos de avaliação, Lima (2011: 43) conclui o seguinte:

“Entre outras, a ideologia das «escolas eficazes» e, em geral, a «cultura da performatividade competitiva»... impedem uma avaliação dialógica e das diversidades para se concentrarem naquilo que é considerado objetivo, mensurável e comparável, produzindo situações de competitividade, hierarquização e seleção entre escolas, alunos e professores e, contraditoriamente, resultando numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas (político-administrativamente periféricas), ao invés da realização do tão invocado princípio de descentralização e da autonomia”.

Figari (1996: 29ss) fala da organização escolar como «dispositivo educativo», precisamente para ir ao encontro da complexidade de elementos que constituem a especificidade das organizações educativas. Essa complexidade é dinâmica e depende da permanente envolvimento dos seus agentes, pelo que o termo «dispositivo» se manifesta mais adequado do que o termo «estrutura».

“Interessando-nos em particular as mesoestruturas, no seio das quais se encontram os fenômenos relativos à concepção e à avaliação da formação, preferimos falar de «dispositivo», noção que evoca as características de um sistema mais próximo dos atores da educação, do ensino ou da formação” (Figari 1996: 30).

O dispositivo, enquanto aparelho e enquanto modo como, nesse aparelho, se distribuem os diversos órgãos, orienta-se, no caso escolar, para a educação, articulando-se em torno a conteúdos (como os currículos, por exemplo), a competências e a tarefas específicas (que determinam, por exemplo, os perfis profissionais). Figari constata, tal como Lima, certas tendências dos dispositivos educativos atuais, que exigem reflexão.

“O «dispositivo», tantas vezes circunstancial e efêmero, é um produto do nosso tempo: está marcado de tecnicidade, procura a eficácia, verifica os resultados. Em educação e em formação, se não estiver referido a um campo de conhecimentos identificado ou a um sistema de valores coerente, o dispositivo pode tornar-se um objeto de manipulações e um mecanismo ilegível e inoperante. É por isso que merece investigação e reflexão” (Figari 1996: 30).

Correspondente a essa investigação e reflexão pode incluir-se, também, o mecanismo de autoavaliação.

2.2. O processo de Autoavaliação

É neste contexto complexo de relações e tensões entre imagens de escola, que se vai desenvolvendo a cultura da avaliação. Em certo sentido, esse desenvolvimento corresponde à referida tendência para sujeitar a escola ao esquema racionalizante da eficácia empresarial. De qualquer modo, os processos avaliativos podem inserir-se em qualquer dos modelos organizacionais acima apontados, ou então, no cruzamento de todos eles, pois, em realidade, a organização escolar não representa um modelo em estado puro. Sinteticamente, poderíamos dizer que as escolas se encontram na relação complexa entre racionalidade burocrática e anarquia organizada, entre articulação política de interesses e coerência sistémica. É precisamente na articulação desses quatro polos aglutinadores da organização que se desenvolve a vida escolar. E é na relação a essa articulação que deve elaborar-se qualquer processo avaliativo.

Tendo essa realidade como pano de fundo, é importante abordar, ainda que sinteticamente, o próprio processo de avaliação, especialmente o de autoavaliação, para melhor entender como poderá aplicar-se numa organização escolar concreta. Far-se-á, de seguida, essa breve apresentação, trabalhando, sobretudo, a relação entre avaliação interna e externa, e os elementos que constituem, normalmente, o desenrolar de um processo de autoavaliação.

2.2.1. Avaliação Interna e Externa

A avaliação das escolas articula-se, essencialmente, em duas modalidades, ambas diretamente marcadas pelo modelo organizacional em jogo: a avaliação externa e a avaliação interna. No primeiro caso, o processo é conduzido por agentes externos à escola, ainda que com envolvimento de elementos internos. No segundo caso, praticamente só são envolvidos elementos internos à 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” (Alaíz, Góis & Gonçalves 2003: 16).

Ambas as modalidades de avaliação possuem os seus defensores e os seus detratores. Em favor da avaliação externa apresentam-se argumentos de objetividade

e isenção. Baseando-se sobretudo em dados quantitativos, permite comparação entre escolas. Pode, no entanto, ser considerada demasiado positivista e mensuralista, não levando em conta a verdadeira realidade das escolas. A neutralidade dos agentes pode não favorecer o conhecimento aprofundado da organização, o que levará a conclusões precipitadas e nem sempre adequadas.

Em favor da avaliação interna podem apresentar-se argumentos que defendem ser ela mais adequada para perceber a complexidade da organização escolar, percebendo melhor os mecanismos específicos de um dispositivo educativo e captando mais profundamente as nuances de cada escola e da sua cultura específica.

Parece, assim, instaurar-se uma oposição entre avaliação interna e avaliação externa.

“Porém, esta oposição tende a ser ultrapassada em vários sistemas educativos pelos esforços no sentido de encontrar formas que respondam adequadamente às diferentes críticas que têm sido apresentadas, nomeadamente pelo recurso a abordagens que integrem os aspetos considerados mais positivos das duas formas de avaliação” (Alaíz, Góis & Gonçalves 2003: 16).

A avaliação externa, que vai além de mero mecanismo de controlo, pode ser uma forma eficaz de melhoria das escolas, através de um incentivo externo, o qual contribui também para a credibilização e reconhecimento público de cada organização escolar. Esta forma de avaliação pode ser realizada por via institucional, promovida pelo próprio ministério que tutela o ensino, através de processos bem definidos; ou então pode apoiar-se nos resultados dos alunos, em provas padronizadas; ou ainda, através de publicação de listas ordenadas das escolas, segundo os resultados, ou dos alunos, ou dos processos de avaliação.

A avaliação interna tem, também, várias justificações, o que tem levado a um aumento progressivo dessa prática. Por um lado, permite melhorar o desempenho da organização escolar, através da identificação de pontos fracos e pontos fortes; por outro lado, a divulgação dos resultados pode ajudar a favorecer a imagem da escola, mesmo junto dos próprios membros da organização; por último, ajuda a preparar a avaliação externa, resolvendo problemas que poderiam vir aí a ser identificados.

Em ordem a precisar ainda mais os conceitos, pode ainda distinguir-se entre avaliação interna e autoavaliação. Esta seria uma modalidade de avaliação interna,

com características específicas. “Dever-se-ia fazer um uso menos abrangente do conceito de autoavaliação de escola, limitando-o às práticas de avaliação interna em que, na medida do possível, toda a comunidade educativa participa no processo de avaliação” (Alaíz, Góis & Gonçalves 2003: 20). O que torna necessária, também, uma breve abordagem dos elementos que constituem esse mesmo processo.

2.2.2. Elementos do processo auto-avaliativo

Estaremos, agora, em condições de apresentar os elementos e descrever as etapas que poderão constituir um processo de autoavaliação, tendo em conta os pontos de partida, os referenciais, os objetivos e os modos concretos de realização, consoante as respetivas etapas. Aplicaremos, à compreensão deste processo, a divisão utilizada por Figari, que considera como etapas fundamentais de um processo de avaliação o *induzido* (I), enquanto contextualização e ponto de partida de todo o processo; o *construído* (C), enquanto elaboração permanente do processo; e o *produzido* (P), como resultado final do processo.

No primeiro caso, trata-se de responder à questão: “Como tratar as determinações que *induzem* as escolhas educativas que justificam a prática deste ou daquele dispositivo?” (Figari 1996: 32). Na resposta, entram elementos sobre o meio, sobre os agentes, que conduzem a diagnósticos da situação do dispositivo escolar e a procura de solução.

No segundo caso, a questão de partida será: “Como explicar, acompanhar e orientar a elaboração dos projetos...?” (Figari 1996: 32). Neste caso, são examinados os processos e procedimentos que animam o dispositivo educativo, no seu quotidiano.

No terceiro caso, pergunta-se: “Como observar... e interpretar as formas evidentes, e mesmo dadas a ver, desta ação, assim como dos seus efeitos...?” (Figari 1996: 33). Os resultados encontram-se, então, na mira do interesse, eventualmente orientados para a revisão dos processos.

No nosso caso e de modo sintético, propomos uma aplicação livre deste esquema aos elementos de um processo de autoavaliação: o *induzido* poderá identificar-se, essencialmente como o projeto educativo da escola, que estabelece o contexto que permite a construção de referenciais para a própria avaliação; o *construído* será, em certo sentido, o processo de recolha de dados; o *produzido*

poderá fazer-se coincidir com o relatório final de autoavaliação, o qual, por seu turno, poderá ter um efeito de retroação sobre o projeto educativo.

Tendo em conta esta organização do processo, poderemos sintetizar os respetivos passos do seguinte modo (cf. Alaíz, Góis & Gonçalves 2003: 74ss): Ao *induzido* pertenceriam os primeiros passos, ou seja, o início do processo, a elaboração do plano, a garantia inicial de qualidade; ao *construído* pertenceriam os passos da recolha de informação, do tratamento e análise de dados e da interpretação dos dados; por último, ao *produzido*, como consequência de todo o processo, pertencerão as recomendações, a divulgação e a aplicação propriamente dita, enquanto melhoria da escola.

1. O início do processo implica a constituição de uma equipa, pois o processo de autoavaliação não pode ser realizado individualmente. “É desejável que esta equipa, não excessivamente numerosa para ser operacional, seja constituída por pessoas com capacidade de negociação, tolerância face à ambiguidade, competência técnica e disponibilidade para a tarefa” (Alaíz, Góis & Gonçalves 2003: 75). Após a constituição da equipa, é necessário identificar que agentes educativos serão envolvidos no processo (docentes, pais, alunos, funcionários, etc.), todos eles interessados, de modos diversos, no processo de avaliação. Só assim é possível adequar-se à complexidade da escola e possuir maior utilidade para todos. Em muitos casos será vantajoso envolver, também, o denominado «amigo crítico», isto é, um consultor ou acompanhante exterior à escola, com competências específicas na área, que possa seguir, de modo isento e com suficiente distância, todo o processo, fazendo sugestões críticas. Ao mesmo tempo e dado o que um processo de autoavaliação implica, é fulcral criar um clima que lhe seja propício, pois isso irá favorecer a qualidade do processo. Dessa construção do clima faz parte a informação e a geração de confiança, através de uma divulgação estratégica e bem elaborada.

2. A elaboração do plano constitui um dos elementos mais importantes da fase inicial. Do ponto de vista pragmático, incluem-se na planificação os seguintes elementos: elaboração das questões, seleção de instrumentos e modos de recolha de dados, seleção das fontes de informação, escolha dos processos de análise dessa

informação e calendarização do processo. Articulados uns com os outros, estes elementos formam um plano organizado, que deve ser explicitamente estabelecido antes de se proceder à implementação do processo avaliativo. Na elaboração desse plano, para além da equipa constituída inicialmente e do agente externo que apoia o processo, poderá ser eficaz o recurso ao um «grupo de focagem», que reúne representantes dos principais agentes da organização escolar e se pronuncia sobre os elementos referidos acima, possibilitando assim uma validação mais consistente. Como resultado desta planificação deve surgir um *design* do processo de avaliação, que o irá orientar de futuro.

3. Para que a avaliação corresponda melhor aos seus objetivos, deverá obedecer a padrões de qualidade. Nesse sentido, desde o início é necessário encontrar meios para garantir essa qualidade. “A avaliação é um processo técnico ao qual é exigido rigor, validade e fiabilidade. Planear e implementar uma autoavaliação implica, pois, uma atividade de revisão constante das opções feitas e das suas consequências” (Alaíz, Góis & Gonçalves 2003: 93).

A adequação ao objeto será garantia de validade; a triangulação dos métodos, sobretudo na recolha de dados, reforçará essa validade. Para garantir a fiabilidade, é necessário cuidar metodologicamente a análise dos dados, ao que poderá ajudar a triangulação das fontes e também dos critérios de interpretação, através da variedade de avaliadores.

4. Quanto à recolha de informação, a garantia de qualidade passa pela formação técnica dos respetivos agentes e pela testagem e permanente controlo dos instrumentos. É necessária, pois, a preparação técnica de quem vai recolher os dados, seja através de inquéritos, seja por entrevistas ou mesmo por análise documental. Testar os instrumentos significa fazer algumas aplicações prévias à sua realização no terreno. Faz parte também desta fase a descrição dos avaliadores, pois a avaliação deve ser “o menos obstrutora possível para o funcionamento da escola” (Alaíz, Góis, Gonçalves, 2003: 98).

5. O tratamento e a análise dos dados exigem a aplicação rigorosa de regras metodológicas de investigação, através de vários passos de análise, para evitar deturpações, conscientes ou não. Aos dados quantitativos deve aplicar-se a análise estatística; aos dados qualitativos, a descrição ou a análise de conteúdo. Em primeiro lugar, é necessário preparar os dados para análise; depois, é necessário fazer uma primeira análise, chegando a resultados preliminares. A partir das perguntas suscitadas por essa análise preliminar, deverá realizar-se uma análise adicional. Só a partir daí é que é possível formular resultados analíticos suficientemente fiáveis.

6. A interpretação dos resultados da análise dos dados é um dos elementos fundamentais da avaliação, pois é nessa fase que se relacionam os resultados com os referenciais da avaliação, no permanente processo de referencialização. E só nesse processo é que é possível fazer juízos de valor, núcleo essencial do processo avaliativo. Os referenciais, que poderão ser considerados constituintes de um ideal de escola, é que orientarão a avaliação dos resultados propriamente dita. “Uma escola atua, regra geral, tendo em consideração as orientações da tutela, o seu projeto educativo e as perspetivas de quem nela trabalha. Age, portanto, na confluência de *diretrizes externas*, que contemplam questões de política educativa nacional... e de *diretrizes internas* que consubstanciam a política, as finalidades e a estratégia educativas da escola...” (Alaíz, Góis, Gonçalves, 2003: 104). A partir destes referenciais e do confronto dos resultados com eles é que é possível elaborar indicadores de sucesso e de ausência dele. “Terminada a fase de interpretação dos resultados, o processo de autoavaliação desemboca num conjunto de conclusões em que sobressaem os pontos fortes e os pontos fracos da escola” (Alaíz, Góis, Gonçalves, 2003: 105-106). É com base nesses mesmos pontos que os avaliadores fazem recomendações para a melhoria da organização escolar ou dispositivo educativo.

7. Por último, é necessário proceder à divulgação dos resultados e das recomendações. Há vários modos de o fazer mas o relatório é o mais usual. Nele apresentam-se os resultados da avaliação, o modo como se chegou aos mesmos e responde-se à questão fundamental sobre a atitude a tomar para melhorar aquilo que

se considera dever ser melhorado. “Seja qual for a forma de divulgação, o mais importante é que esta seja simples, rigorosa e útil” (Alaíz/Góis & Gonçalves 2003: 110).

I.3. AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

Os primeiros passos, no sentido da implementação de processos organizados e sistemáticos de autoavaliação das escolas, foram dados em Portugal durante a década de 90 do séc. XX. As experiências fundamentais, que viriam a desembocar em legislação específica sobre o assunto, desenvolveram-se nos finais dessa década. As tentativas foram várias, mas não se pode dizer que se tenha concluído com clareza qual o caminho a seguir. Os estudos sobre a matéria concentraram-se na primeira década do séc. XXI.

Para melhor compreender a situação atual e, especialmente, o enquadramento do caso que nos propomos estudar, apresentaremos aqui, de modo sintético, a legislação portuguesa sobre o assunto, nas suas linhas gerais; depois, apresentaremos alguns estudos realizados em Portugal sobre a autoavaliação das escolas, que nos permitem compreender melhor a especificidade do nosso contributo, com o presente estudo. Por último, faremos uma síntese dos principais modelos de autoavaliação, nos quais se inspiraram todos os projetos existentes em Portugal até ao momento.

3.1. Legislação principal

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que regula, do ponto de vista mais fundamental, todo o sistema de ensino não superior, exige, de forma clara, a avaliação desse mesmo sistema. Nos números 1 e 2 do art.º 49 pode ler-se:

“O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e, ainda, os de natureza político-administrativa e cultural. Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei”.

De acordo com a LBSE, o dispositivo da avaliação do sistema educativo seria composto por uma estrutura que envolve a investigação em educação, as estatísticas de educação, as estruturas de apoio e a inspeção escolar. Relativamente ao primeiro aspeto, pode ler-se no art.º 50: “A investigação em educação destina-se a avaliar e

interpretar cientificamente a atividade desenvolvida no sistema educativo...”. O segundo aspeto é tratado no art.º 51: “As estatísticas em educação são um instrumento fundamental para a avaliação e para o planeamento do sistema educativo...”. As estruturas de apoio são referidas no art.º 52: “O governo criará estruturas adequadas que assegurem e apoiem atividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das atividades educativas”. Por último, refere-se, no art.º 53, que à inspeção escolar cabe a função de “avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar”.

Entretanto, a partir da LBSE, foram criados vários diplomas regulamentares, para aplicação da lei, embora se tratasse de regulamentação dispersa e não de regulamentação do art.º 49, especificamente sobre o sistema de avaliação. De facto, “foram necessários 16 anos (de 1986 a 2002) para, finalmente surgir a publicação do primeiro diploma que viria a definir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, concretizando, desta forma, o regime previsto na LBSE” (Teixeira 2010: 157). A Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, abrangendo a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar da rede pública, privada, cooperativa e solidária. O sistema de avaliação é visto como um “instrumento central de definição das políticas educativas”, que procura, de uma “forma sistemática e permanente” (art.º 3º) alcançar os seguintes objetivos (cf. Teixeira 2010: 157-158):

- promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, apoiando a organização das escolas;
- organizar um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema escolar;
- promover uma cultura de qualidade e responsabilidade das escolas;
- sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação no processo educativo;
- garantir a credibilidade do desempenho dos dispositivos educativos;
- valorizar o papel dos membros da comunidade educativa;
- promover uma cultura de permanente melhoria das organizações escolares;
- participar nos processos internacionais de avaliação.

“A avaliação estrutura-se com base na autoavaliação a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (art.º 5º). A autoavaliação de escola tem carácter obrigatório (art.º 6º), não sendo pois dependente de opções de cada dispositivo educativo, devendo desenvolver-se permanentemente – e não apenas esporadicamente – sendo da responsabilidade de cada organização escolar, mas podendo contar com o apoio da administração educativa. A avaliação externa, por seu turno, é organizada a nível nacional, por área educativa e assenta nos mesmos padrões de qualidade que a autoavaliação, assim como em “aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas”(art.º 8º - 1).

O art.º 6º da Lei determina, com bastante precisão, o que deve ser avaliado no processo de autoavaliação: a concretização do projeto educativo, com especial incidência na educação, ensino e aprendizagem; a realização das atividades que favoreçam o ambiente educativo, no sentido do desenvolvimento integral dos alunos; desempenho dos órgãos de gestão e administração; sucesso escolar quer pelo grau de frequência dos alunos, quer pelos resultados das aprendizagens; prática de uma cultura de colaboração entre todos os membros da comunidade educativa. Os critérios de qualidade a que todos estes aspetos se devem conformar deverão ser devidamente certificados.

Por seu turno, a avaliação externa concentra-se nos seguintes elementos: sistema de avaliação das aprendizagens, para aferir o sucesso escolar; sistema de certificação do processo de autoavaliação; ações desenvolvidas pela Inspeção-Geral de educação; processos de avaliação a cargo de outros serviços do Ministério; estudos especializados encomendados a pessoas ou instituições (cf. art.º 8º).

O art.º 9º define os parâmetros de avaliação, que se pautam, de modo genérico, pelo conhecimento científico, pelas práticas pedagógicas, pelo trabalho organizativo e funcional, no campo da gestão escolar, pela dimensão financeira e económico-social. Desses parâmetros gerais resultam campos específicos, sobre que se debruçam o processo de avaliação: cumprimento da escolaridade obrigatória; resultados escolares; inserção no mercado do trabalho; organização curricular; participação da comunidade educativa; formação e experiência dos docentes; estado

das instalações e equipamentos; eficiência da gestão; colaboração com autarquias e parcerias; ambiente educativo.

O capítulo III da Lei prevê o modo de organização dos processos de avaliação. Embora se concentre na avaliação externa, a estrutura orgânica prevista para esta pode ser aplicada à autoavaliação, uma vez que se deve responsabilizar pelas “funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados” (art.º 11º).

Ao Conselho Nacional de Educação compete apreciar as normas relativas ao processo de autoavaliação, o plano anual de ações de avaliação externa, os resultados da avaliação externa e da autoavaliação. Com base nessa apreciação, deverá propor medidas de melhoria do sistema educativo. Compete aos serviços do Ministério planear e coordenar os processos, assim como preparar documentação para a sua realização e acompanhamento. Entre esses documentos, sobressai o relatório anual de avaliação do sistema educativo.

O capítulo IV refere-se aos objetivos da avaliação, que se concentram, genericamente, nas propostas de melhoria, e especificamente no aperfeiçoamento da organização e funcionamento das escolas, relativamente: ao projeto educativo; ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazos; ao programa de atividades; à interação com a comunidade; aos programas de formação; à organização das atividades letivas; à gestão dos recursos.

O art.º 16º, por fim, determina a divulgação dos resultados dos processos de avaliação:

“Os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletida e comparada internacionalmente do sistema educativo português”.

3.2. Estudos realizados

A par dos estudos teóricos sobre a avaliação, em geral, e sobre a autoavaliação, em particular, que foram abordados acima, como fundamentação de todo o trabalho, apresentam-se agora alguns estudos concretos sobre a avaliação, realizados em Portugal recentemente. Escolhemos estudos de casos concretos ou estudos aplicados, pela semelhança com o nosso estudo, e não estudos genéricos sobre o conceito, as teorias, os modelos ou formas da avaliação. Ao mesmo tempo, selecionamos apenas estudos monográficos completos, essencialmente resultantes de dissertações académicas, e não artigos soltos, inseridos em revistas ou em livros coletivos.

1. O primeiro estudo a referir corresponde à tese de doutoramento de Pedro Miguel Freire da Silva Rodrigues, intitulada «Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação» (cf. Rodrigues, 2002). Não coincide, portanto, com o assunto em estudo aqui. Mas possui elementos interessantes, quer sobre a avaliação em geral, quer sobre perspetivas metodológicas. A perspetiva do autor pretende acompanhar o processo de avaliação da formação, através dos participantes. Foca-se, portanto, num aspeto muito preciso do processo avaliativo. As questões formuladas pelo investigador são assim sintetizadas:

“Que referencial é utilizado na avaliação da formação?, como se articulam e hierarquizam as suas dimensões?, quais as origens desse referencial?, qual o papel da «experiência da formação»? , qual o papel do modo como se avaliam as possibilidades e constrangimentos associados à realização da formação?, qual o papel da comparação com as alternativas existentes, ou conhecidas?, qual o lugar da relação com o desempenho profissional?, e com a progressão na carreira?, qual o papel do projeto pessoal de formação e de carreira?” (Rodrigues, 2002: 28).

Metodologicamente, tendo em conta os objetivos, o autor escolheu adequadamente o recurso à entrevista de investigação, com aplicação da análise de conteúdo. O estudo, para além de revelar a variedade da relação dos participantes com as ações de formação em que se envolvem, significa um contributo notável na exploração da entrevista de investigação e na construção dos processos

metodológicos que a acompanham. Para o nosso estudo, para além de constituir exemplo de aplicação metodológica, levanta algumas questões pertinentes para os processos avaliativos, sobretudo no que se refere à construção de referenciais.

2. O segundo estudo corresponde à dissertação de mestrado de Paulo Manuel Jorge dos Reis, intitulada “A construção e a avaliação do projeto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização”.

Não sendo uma monografia diretamente e apenas sobre a avaliação, mas sobre o projeto curricular de escola ou agrupamento, o autor dedica uma parte do estudo ao processo de avaliação que, enquanto avaliação do projeto educativo, é sempre já também autoavaliação da escola. Ao mesmo tempo, é estudada a aplicação do processo de referencialização, que é fundamental para todo o tipo de avaliação, como vimos.

O estudo é compreendido como investigação de intervenção ou investigação-ação, já que se propõe elaborar um referencial que possa orientar a construção e a avaliação de projetos educativos. Essa intervenção processou-se em três agrupamentos diferentes, envolvendo quinze docentes. Analisados os respetivos projetos educativos anteriores, procede-se à referencialização e à intervenção, comparando o resultado da mesma com o que existia anteriormente. Do estudo realizado, o autor conclui que

“a referencialização, enquanto modelização de avaliação e construção de dispositivos educativos [...] assumiu a mais-valia que lhe atribuíamos, ao permitir que cada ator participasse na construção e avaliação desses dispositivos que só se tornam significativos quando construídos com a colaboração de todos os docentes na assunção plena da sua profissionalidade” (Reis 2005: IV).

O estudo dá um contributo sério para a compreensão da orgânica e do valor da referencialização nas suas aplicações à organização escolar. Não estuda especificamente o processo de autoavaliação de um dispositivo educativo, mas permite recolher instrumentos que podem ajudar a compreender melhor esse processo – objetivo que persegue o presente estudo.

3. O terceiro estudo corresponde à dissertação de mestrado de Maria Emília Tomás Baptista, com o título «A autoavaliação: estratégia de organização escolar. Rumo a uma identidade. Estudo num agrupamento de escolas do concelho de Sintra» (cf. Baptista 2007). Trata-se de um estudo de caso, realizado num único agrupamento, especificamente sobre o processo de autoavaliação. A sua finalidade não foi contribuir para a compreensão do próprio processo, mas sim para a perceção dos docentes relativamente ao mesmo. O estudo foi realizado no ano letivo de 2006/2007 e envolveu 142 docentes do pré-escolar e de todos os ciclos. O instrumento metodológico utilizado foi o questionário, com a respetiva análise quantitativa e análise de conteúdo.

Do estudo realizado, a autora tira as seguintes conclusões, relativas à perceção que os docentes possuem do processo de autoavaliação: que esse processo se justifica pela melhoria da escola; que os instrumentos são essencialmente os relatórios, relativos ao plano anual de atividades, e os questionários; que a sistematização das práticas de avaliação facilita o processo; que a falta de articulação dos órgãos, a falta de clareza comunicativa e a falta de colaboração são os principais dificultadores; que as áreas a ser avaliadas devem ser o comportamento dos alunos, o estado das instalações e a utilização de apoios educativos; que os envolvidos no processo devem ser docentes, alunos, pais e pessoal, e que estes devem criar os instrumentos, a partir dos parâmetros apresentados pelos órgãos diretivos; que o destinatário preferencial da autoavaliação deve ser a comunidade educativa; que a autoavaliação é um instrumento importante na construção da identidade de um agrupamento; que se espera que a autoavaliação tenha impacto positivo na organização escolar; que é necessária a construção de objetivos, projetos e recursos comuns ao agrupamento para a maior eficácia do processo auto-avaliativo; que o conselho executivo tem um papel importante na relação entre as diversas dimensões da organização escolar e que o conselho pedagógico é o principal agente da aplicação da autoavaliação (cf. Baptista 2007: 137-139).

4. O quarto estudo abordado é também uma dissertação de mestrado, da autoria de Maria Adelina da Silva Gonçalves, com o título «Avaliação e melhoria das escolas. Das práticas de avaliação à decisão de melhoria». Este é um trabalho

especificamente sobre o processo de autoavaliação das escolas. O enfoque da abordagem orienta-se para a relação entre autoavaliação e melhoria da escola. Nesse sentido, a autora pretende “compreender a situação de três agrupamentos, relativamente às suas práticas avaliativas e perceber até que ponto as suas decisões para melhorar as áreas deficitárias decorrem do processo avaliativo” (Gonçalves 2007: 3). Nesse sentido, a investigação parte de duas questões fundamentais: “quais são as práticas de avaliação organizacional que as escolas estão a desenvolver? Que decisões tomam, com vista à sua melhoria, que tenham decorrido de juízos de avaliação?” (Gonçalves 2007: 4).

Com recurso a análise documental, questionários e entrevistas, a autora fez a recolha dos dados relativos a três agrupamentos, para estabelecer uma relação comparativa e retirar conclusões, relativamente às questões e hipóteses levantadas. Na análise documental analisou Projetos Educativos, Projetos Curriculares, Planos Anuais de Atividades, Regimentos Internos, e Atas dos Conselhos Pedagógicos. Conseguiu-se, com isso, construir uma imagem de como decorreram os diferentes processos de avaliação, pelo menos na medida em que esse percurso ficou registado nesses documentos. Ao inquérito responderam 51 docentes, repartidos pelas três escolas. As entrevistas foram dirigidas aos três presidentes dos Conselhos Executivos, devido ao papel saliente desempenhado no processo.

Após o estudo e interpretação dos dados, a autora conclui que apenas um dos agrupamentos estudados se mobilizou para aplicar a lei que prevê a necessidade da autoavaliação. Um dos agrupamentos estudados aplica o modelo CAF, enquanto que outro se pode considerar ter aplicado um modelo aberto de avaliação (cf. Gonçalves 2007: 162). O terceiro não promove qualquer dispositivo de autoavaliação.

Os inquiridos consideram vantajoso o processo, por permitir reflexão “sobre o trabalho realizado”, mesmo que seja muito complexo aplica-lo (Gonçalves 2007: 162). Genericamente, a autoavaliação ajuda a melhor compreender a realidade da organização. Os órgãos promotores são, essencialmente, os Conselhos Executivos e os Conselhos Pedagógicos, com mais peso para os primeiros. Os instrumentos mais usados são os relatórios, os questionários e as atas. Em nenhum caso se usa a entrevista ou a observação. Os inquiridos lamentam não serem incluídos outros membros da comunidade educativa, como as autarquias e os parceiros socioculturais.

Há uma queixa generalizada relativa à falta de formação para aplicação do processo, e também em relação a alguma indiferença ou até resistência, da parte do corpo docente. A avaliação concentrou-se nos resultados escolares dos alunos, assim como na taxa de abandono, não se preocupando com outras dimensões do funcionamento da organização.

5. Um outro estudo foi elaborado, ainda como dissertação de mestrado, por José Augusto Domingues Sales e Silva, intitulando-se «Avaliação das instituições educativas: meta-avaliação de uma instituição educativa que implementa o programa AVES, da Fundação Manuel Leão».

Como o título afirma, trata-se de uma prática de meta-avaliação, uma vez que pretende avaliar o próprio processo de avaliação, neste caso, a partir de uma organização escolar que aplicou o programa AVES, no seu processo de avaliação interna e externa.

Recorrendo a métodos de recolha de dados, como a observação, a entrevista, o inquérito e a análise documental, o autor pretende elaborar “um relatório sobre a configuração, implementação e sobre os resultados alcançados pelo programa de avaliação AVES” (Silva 2007: 7).

Do estudo feito, o autor conclui que a maioria dos entrevistados concorda com a eficácia do programa aplicado, para as finalidades que se propõe. No entanto, há uma percentagem relativamente grande de docentes que ignora o seu funcionamento. Por exemplo, relativamente ao impacto da avaliação no melhoramento dos resultados chave, 32% dos inquiridos desconhece tal impacto.

Dada a filosofia de base do programa implementado, que pretende ir além da elaboração de rankings com base no resultado dos alunos, o estudo conclui que

“a escola estudada é um bom exemplo de que um ranking nacional assente apenas nos resultados dos exames nacionais não é um indicador credível de medição do trabalho desenvolvido nas escolas, porque não espelha todo o trabalho e o mérito ou não de toda uma comunidade educativa” (Silva 2007: 172)

Um dos pontos débeis da investigação, apontados pelo autor, é a ausência de entrevistas aos elementos envolvidos no processo de avaliação (*stakeholders*), o que

permitiria um aprofundamento na compreensão desse mesmo processo. É precisamente esse aprofundamento que se pretende com o estudo que agora apresentamos, em certa medida indo ao encontro desta lacuna apontada por Silva.

6. Por último, debruçar-nos-emos sobre um estudo de Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos, intitulado «A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008», também ele relativo a uma dissertação de Mestrado.

A perspetiva em que o processo de autoavaliação é analisado num agrupamento vertical, é a relação desse processo com a própria estrutura organizacional da escola. Ou seja, pretende-se saber que impacto tem o processo de autoavaliação sobre a organização escolar. A questão de partida é assim formulada: “Quais são as configurações estruturais que a escola como organização adquire quando sujeito a um processo simultâneo de controlo e de melhoria de qualidade através da avaliação interna?” (Santos 2009: 4).

Seguindo, como habitual, a metodologia da análise documental, da observação e da entrevista, a autora chega às seguintes conclusões: as perceções da prática avaliativa são muito diversificadas, sendo os docentes o grupo que mais se sente atingido; a informação, pelo que se deduz a partir de documentos analisados, é normalmente deficitária; os docentes entrevistados consideram a avaliação interna um processo importante para a melhoria da escola, mas consideram-no demasiado burocratizado e, em muitos casos, pouco divulgado; há um exagerado centramento do processo de avaliação nos resultados escolares dos alunos; nota-se a ausência de outros atores, para além dos docentes; como tal, exige-se o acompanhamento do processo de avaliação interna por um crescimento da autonomia organizacional das escolas e maior envolvimento das mesmas no meio social em que se inserem.

3.3. Modelos e projetos de autoavaliação

As práticas avaliativas têm-se concentrado, essencialmente, em torno a três modelos, que determinam os projetos concretos aplicados. Trata-se dos modelos conhecidos pelas siglas CIPP (*Context, Input, Process, Product*), EFQM (European Foundation for Quality and Management) e CAF (Common Assessment Framework).

1. O modelo CIPP foi criado nos Estados Unidos, em meados dos anos sessenta do séc. XX, precisamente em contexto escolar, para fazer frente a uma aplicação indiferenciada do modelo tyleriano de avaliação, que apenas se concentrava na eficácia empresarial e racional do sistema e que se manifestava insuficiente para acolher a complexidade da organização escolar. Daniel Stufflebeam foi o seu idealizador, centrando o processo avaliativo na informação que fornece para a tomada de decisões (cf. Stufflebeam & Shinkfield, 1987: 183). O aspeto mais saliente deste modelo, que lhe confere precisamente o nome, está relacionado com as etapas do processo avaliativo: o contexto, a entrada (input), o processo e o produto. Nas palavras dos seus mentores, esses passos podem ser assim descritos:

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

2. O modelo EFQM teve a sua origem no controlo de qualidade da produção industrial, estando por isso muito ligado ao âmbito da gestão empresarial. Concentra-se na meta da excelência da qualidade, através de um processo de concentração permanente nessa meta. Focaliza-se, por isso, nos resultados, cuja qualidade excelente será atingida através de meios específicos, continuamente controlados. Os tópicos de aplicação deste modelo são, essencialmente, a liderança, as pessoas, a

política estratégica da organização, os recursos e parcerias, os processos, os resultados ao nível das pessoas e ao nível dos clientes e os resultados em geral. Embora nascido no contexto estritamente empresarial, este modelo foi transferido para as escolas, em vários países. A tendência é a concentração na eficácia da escola, relativamente às metas de excelência que se propõe atingir, ou que organismos exteriores definem. O modelo pretende “efetuar um diagnóstico e avaliação do grau de excelência alcançado por determinada organização, estimulando a partir daí a sua melhoria contínua” (Burguete et al. 2002: 84). Nesse sentido, a autoavaliação e as propostas e intervenções de melhoria são os seus principais instrumentos.

3. O modelo CAF é a aplicação, aos organismos públicos, do modelo anterior. Nesse sentido, desenvolve características especificamente aplicáveis aos organismos públicos, como é o caso das escolas. Tem sido aplicado em muitos organismos das administrações públicas de países europeus, com a finalidade de comparar as boas práticas entre eles. Concentra-se na identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos de cada organização, para potenciar os primeiros, até à excelência e para ir melhorando ou superando os segundos. O processo de autoavaliação segue três etapas: o planeamento, o preenchimento da grelha de autoavaliação, a divulgação dos resultados. Na primeira etapa, é essencial obter o compromisso do gestor principal da organização, designar o líder da equipa de avaliação, criar a equipa e dar formação à equipa, relativamente ao que se pretende. Na segunda etapa definem-se os indicadores, recolhem-se os dados (documentos, inquéritos), analisam-se os resultados e atribui-se uma pontuação. Na terceira etapa, preparam-se os resultados obtidos, elaboram-se um relatório final, apresentam-se os resultados à organização, lançando desafios à mudança.

Inspirados nestes modelos, foram surgindo, em Portugal, diversos projetos e/ou programas de avaliação de escola, que concorreram para tornar esta problemática incontornável. São eles: o *Observatório de Qualidade de Escola* (OQE), o *Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar* (PPE), o *Projeto Qualidade XXI*, o *Programa da Avaliação Integrada das Escolas* (PAIE), o Projeto “*Melhorar a Qualidade*”, o *Programa de Avaliação de*

Escolas Secundárias (AVES), o Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas (PEAE) e o Projeto de Avaliação em Rede (PAR). Consideremos, de modo breve, as características de cada um.

3.3.1. Observatório da Qualidade da Escola

O Observatório de Qualidade da Escola foi criado em 1992, sendo inserido no âmbito do Programa de Educação para Todos. Correspondeu à primeira iniciativa, em Portugal, de aplicação da autoavaliação das escolas. Inspirou-se em diversos estudos internacionais, como os que foram realizados no âmbito do Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE. Em 1999 chegou a envolver mais de 1000 escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Terminou nesse mesmo ano.

Os princípios em que o observatório se apoiou inscrevem-se em quatro linhas de política de estratégia educativa, a saber: promoção da qualidade da escola; promoção da autonomia das escolas; promoção de informações sistemáticas sobre as escolas (cf. Azevedo, 2005: 37). Os indicadores do observatório referiam-se, sobretudo, ao contexto familiar dos alunos, aos recursos educativos e sua gestão, o funcionamento da escola, os resultados escolares, académicos ou não. Os objetivos do observatório relacionavam-se essencialmente, com o apoio às escolas, na recolhe e organização da informação sobre si mesmas, para melhor conhecerem as suas situações e poderem tomar decisões e intervir.

3.3.2. Projeto-Piloto Europeu

O Projeto-Piloto Europeu sobre avaliação da qualidade na educação escolar iniciou a sua aplicação no ano letivo de 1997/98, por impulso do Conselho dos Ministros da Educação da União Europeia, tendo sido utilizado em vários países da Europa. Em Portugal, contou com a adesão de 5 escolas. Os objetivos deste projeto estavam ligados ao fomento de uma reflexão sobre as escolas em três aspetos: a implementação de dispositivos de autoavaliação; as estratégias de utilização, por parte das escolas, da informação recolhida para melhorar o seu desempenho e o seu funcionamento; a complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa das escolas (cf. Aláiz et al., 2002: 94).

O Projeto exigia às escolas a constituição de um *Grupo Monitor do Projeto*, composto por cerca de seis elementos da comunidade educativa (presidente do

executivo, representantes dos docentes, dos não docentes, dos encarregados de educação e dos discentes). O grupo era assistido por um *assessor crítico*, que tinha a tarefa de ajudar e incentivar.

A avaliação proposta por este projeto incidia em doze áreas específicas, distribuídas por quatro domínios: os resultados (sucesso escolar, desenvolvimento pessoal e social, destino dos alunos), procedimentos na sala de aulas (tempo de aprendizagem, qualidade do ensino, apoio às dificuldades), procedimentos na escola (local de aprendizagem, local social, local profissional), meio envolvente (escola e família, escola e comunidade, escola e trabalho).

“Na Conferencia de Viena, de 20 e 21 de Novembro de 1998, os elementos envolvidos no PPE consideraram que se tinha conseguido sensibilizar as escolas envolvidas para questões relacionadas com a sua qualidade. Para além disso, observaram um notório melhoramento da qualidade da educação ao longo do período em que o projeto decorreu. Assim, tendo como base a experiência adquirida no âmbito do PPE, foram dados um conjunto de conselhos às escolas, aos atores externos às escolas, aos governos nacionais e à Comunidade Europeia” (Teixeira 2010: 164).

3.3.3. Projeto Qualidade XXI

O Projeto Qualidade XXI deve-se a uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional e funcionou durante cerca de 4 anos (de 1999 a 2002). Este Projeto surgiu na sequência do trabalho desenvolvido em Portugal com o PPE (cf. Alaíz 2000; Alaíz et al. 2002) e tinha como finalidade central o fomento de estratégias para a melhoria da qualidade educacional prestada pelas escolas, tendo utilizado a autoavaliação para a alcançar (cf. Teixeira 2010: 167).

Relativamente às dimensões ou às áreas de avaliação, o projeto concentrava-se em quatro áreas temáticas, idênticas precisamente às do PPE: resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto. O Projeto estava concebido para ser desenvolvido em duas fases: a primeira designada orientada para a autoavaliação propriamente dita e a segunda para a ação de melhoria da escola, distinguindo desta forma, a avaliação e a tomada de decisão, respetivamente.

Em cada escola foi constituído um grupo monitor do Projeto, que tinha por função “acompanhar o desenvolvimento do projeto ao nível da escola e assegurar a

articulação e o diálogo entre os vários intervenientes, ao longo de todo o processo” (Palma 1999a: 4).

Era sugerido que o grupo monitor fosse assistido por um indivíduo externo à escola, denominado *amigo crítico*, que tinha como função “ajudar e incentivar os órgãos próprios do estabelecimento de ensino a desenvolver os seus trabalhos no âmbito do projeto” (Palma 1999a: 5).

O Projeto Qualidade XXI fazia referência à constituição e ao funcionamento de redes entre escolas, assim como a parcerias entre várias entidades (escolas, instituições de ensino superior, centros de formação, entre outros) (cf. Teixeira 2010: 169).

3.3.4. Programa de Avaliação Integrada das Escolas

O Programa da Avaliação Integrada das Escolas conheceu o início da sua aplicação no ano letivo de 1999/2000 e terminou no final do ano letivo de 2001/2002 (cf. Azevedo 2005). Pode considerar-se que o programa ficou aquém do que inicialmente estava previsto, uma vez que se previa que se desenvolvesse ao longo de um ciclo de 8 anos, com a intenção de abranger todas as escolas do país. Mas em realidade apenas foram abrangidas 1200 escolas. Com este projeto, a Inspeção Geral de Educação, que o lançou, pretendia averiguar os pontos fortes e os pontos fracos do funcionamento das escolas em particular, e do sistema escolar, em geral, com a finalidade de “contribuir para a garantia da qualidade educativa” (IGE 2001: 3) assim o PAIE tinha os seguintes objetivos: valorizar as aprendizagens; incentivar os pontos fortes do desempenho; induzir processos de autoavaliação, recolher informação e regular o funcionamento do sistema educativo (cf. IGE 2001: 3-4).

Conceptualmente, o PAIE foi influenciado pelo desenvolvimento teórico da ideia da eficácia e da melhoria das escolas. Não sendo possível avaliar todos os aspetos da vida escolar, o programa preocupou-se em analisar o desempenho das organizações escolares numa perspetiva global, tendo em conta sobretudo fatores internos, mas também alguns fatores externos, tais como o enquadramento sociofamiliar dos alunos. Neste sentido, foi privilegiado um conjunto de quatro dimensões, a saber: avaliação de resultados; clima e ambiente educativo; organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem (cf. Teixeira 2010: 170-171).

Segundo algumas investigações, o PAIE contribuiu para sensibilizar as escolas intervencionadas para o tema da avaliação de escola, embora não tenha sido possível aferir o impacto real do programa no desenvolvimento organizacional das escolas. Com efeito, Costa e Ventura (2002) põem em causa que o programa tenha conseguido promover uma cultura de autoavaliação de escola, afirmando mesmo que um dos principais objetivos propostos – precisamente o de induzir processos de autoavaliação nas escolas – poderá não ter sido atingido.

3.3.5. Projeto «Melhorar a Qualidade»

Resultado de uma parceria entre a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP) e a empresa QUAL: Formação e Serviços em Gestão da Qualidade Lda., este projeto teve como objetivo facultar a um conjunto de escolas a oportunidade de realização de um exercício de autoavaliação, de acordo com o modelo de excelência da EFQM, adaptado ao contexto do ensino.

Uma vez que o modelo da EFQM assenta numa matriz de autoavaliação que leva a uma melhoria continuada da qualidade, em que a meta é a excelência, essa mesma meta será determinante para este projeto. Segundo ele, é na identificação dos pontos fortes e das áreas de melhoria que se encontra a base de qualquer plano de melhoria, a qual decorrerá de um processo repetido periodicamente (cf Teixeira 2010:174).

O projeto iniciou-se em 2000, tendo aderido 46 escolas associadas da AEEP, sendo por isso aplicado ao ensino particular. Os seus objetivos eram: “promover a autoavaliação da escola como meio para compreender os seus pontos fortes; identificar as áreas que necessitam de melhoria; estimular a melhoria contínua das escolas; partilhar a experiência, os conhecimentos e as boas práticas” (Teixeira 2010: 175).

Quanto ao funcionamento do projeto, em cada escola era designado um Animador de Melhoria e constituída uma equipa de autoavaliação, que dinamizava todo o processo de autoavaliação, com o apoio de um consultor da QUAL. A autoavaliação das escolas decorria de acordo com um conjunto de etapas sequenciais, pré-estabelecidas, terminando com a elaboração de um Plano de Ações de Melhoria e a sua respetiva implementação no terreno (cf. Teixeira 2010: 175).

3.3.6. Programa Avaliação de Escolas Secundárias

O Programa de avaliação das escolas secundárias (AVES), da iniciativa da Fundação Manuel Leão com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, é inspirado pelo modelo criado pela Fundación Santa Maria, desenvolvido por um instituto privado espanhol – o Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.

Iniciado em 2000, este programa tem o intuito de contribuir, no contexto escolar do 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, para

“a identificação dos fatores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as ações e os projetos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social” (Fundação Manuel Leão, 2002, p.69).

Este programa implica o enquadramento num contexto mais vasto, que considera relevantes essencialmente cinco dimensões: o contexto legal e normativo; o contexto organizativo, marcado pela heterogeneidade de situações; o contexto social; o contexto internacional, sobretudo por relação à aplicação do projeto em Espanha; a necessidade de articular avaliação interna e avaliação externa (cf. Teixeira 2010: 176)

Por seu turno, são oito os princípios orientadores do programa, que “possibilitam valorizar ‘quer as dinâmicas de autoavaliação’ que são apoiadas por um conjunto de mecanismos externos, ‘quer uma visão integrada dos processos avaliativos’” (Teixeira 2010: 177, citação de Fundação Manuel Leão 2002: 71), a saber: formatividade (concentrada na formação dos agentes); longitudinalidade (em ciclos de três anos); participação voluntária; integração (incluindo várias dimensões); garantias de confidencialidade; valor acrescentado de cada escola; articulação da avaliação interna e externa; organizações aprendentes (fomentando a aprendizagem organizacional).

O processo avaliativo segue o modelo do CIPP (Context, Input, Process, Product), ou seja, leva em consideração o contexto sociocultural e o tipo de escola, parte de uma entrada, que é constituída essencialmente pelos resultados iniciais dos alunos, aplica-se ao processo da escola e aos processos na sala de aulas; analisa os resultados dos alunos (a vários níveis), dos pais e dos professores (relativamente ao modo como avaliam a escola).

3.3.7. Efetividade da Autoavaliação das Escolas

O programa designado por Efetividade da Autoavaliação das Escolas inspirou-se em instrumentos do Projeto Effective School Self-Evaluation (ESSE), promovido pela Conferencia Internacional das Inspeções de Educação (SICI) que envolveu a participação de organismos de inspeção de educação de vários países da Europa, incluindo a IGE.

O projeto iniciou-se, em Portugal, em 2005, e pretendia abranger, até 2007, 250 organizações escolares da rede pública. Contudo, foi suspenso no final de 2006, por falta de recursos, tendo atingido cerca de uma centena de escolas ou agrupamentos.

Quanto aos objetivos do programa, salienta-se sobretudo a intenção de criar uma cultura institucional de autoavaliação e de controlo de qualidade, com recurso a metodologia inspetiva de meta-avaliação, devido à diversidade de modelos de autoavaliação existentes.

Relativamente à intervenção, ao programa EAAE era conduzido por dois inspetores, durante um período máximo de dez dias.

“No primeiro dia, a ação inspetiva fazia uma apresentação da atividade à escola e recolhia um conjunto de informações relativas a iniciativas de autoavaliação. Para isso, era pedido à escola um inventário em que fossem enumeradas no máximo três iniciativas ou experiências de autoavaliação desenvolvidas ou em curso” (Teixeira 2010: 182).

Nos dias seguintes, eram realizadas entrevistas e análises de documentos, no sentido de recolher as evidências dos efeitos da autoavaliação na escola. Para tal, os inspetores tinham como suporte o campo de aferição.

Para finalizar, todo o trabalho desenvolvido no âmbito da atividade de aferição era concentrado num relatório, que era apresentado e validado pela Delegação Regional, sendo posteriormente submetido a uma base de dados nacional. Contudo, não se chegou à produção de qualquer base de dados, à exceção da apresentação de três relatos de experiências de avaliação interna.

3.3.8. Programa da Avaliação Externa das Escolas

Na sequência do Projeto Piloto sobre a Avaliação Externa desenvolvido no ano 2006, o programa da Avaliação Externa das Escola pretendia constituir, numa perspetiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, um contributo

relevante para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos (cf. IGE 2009: 5).

Iniciado no ano letivo de 2006/2007, o programa encontra-se atualmente ainda em desenvolvimento, sob a alçada da IGE, cujos objetivos assentam em cinco grandes linhas de ação, a saber: fomentar o questionamento permanente das práticas das escolas; articular a autoavaliação com um controlo externo; reforçar a capacidade para a autonomia das escolas; contribuir para a regulação do sistema educativo; contribuir para o conhecimento das escolas e o envolvimento social nas mesmas (cf. Teixeira 2010: 183).

Tendo por base o trabalho realizado por um grupo de trabalho para a avaliação das escolas, a Avaliação Externa é suportada por um quadro de referência que contempla cinco domínios de análise que, por sua vez, integra um conjunto de fatores: o domínio dos resultados; o da prestação do serviço educativo; o da organização e gestão escolar; o da liderança e o referente à capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

O início da avaliação externa ocorre no momento em que é dada a conhecer a data da visita da equipa de avaliação externa (dois inspetores e um avaliador externo à IGE), sendo disponibilizadas

“diversas informações à instituição escolar sobre todo o processo e solicitada a elaboração de um texto de apresentação, onde devem ser evidenciados os principais documentos orientadores da ação educativa, da maneira a facultar à equipa de avaliação externa um primeiro conhecimento sobre a instituição escolar. Em paralelo, a equipa de avaliação externa reúne um conjunto de dados estatísticos relevantes junto dos serviços centrais do Ministério da Educação sobre a instituição escolar a ser avaliada” (Teixeira 2010: 185).

No final da intervenção, a equipa de avaliação externa elabora um relatório que disponibiliza à escola, do qual se espera que fomente o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação e sirva como elemento para a construção de planos de melhoria e/ou reforço.

3.3.9. Projeto de Avaliação em Rede – PAR

O Projeto de Avaliação em Rede surgiu em 2008, ao verificar-se a necessidade,

“quer de formação dos responsáveis pelo desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola, quer da criação de uma rede de partilha de experiências que quebre o isolamento que persiste no seio das escolas portuguesas” (Teixeira 2010: 1869).

Nesse sentido, o PAR concentra-se no apoio às escolas ou agrupamentos de escolas, quanto ao desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação e na promoção de ações coletivas de melhoria do sucesso dos alunos e de prevenção do abandono escolar. Para a prossecução deste objetivo principal, foram-se formulando outros mais específicos, tais como: criar as condições para a existência de uma cultura de autoavaliação; capacitar as escolas a desenvolver a referencialização como uma modelização para a construção e desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola, contextualizados à realidade particular de cada escola; promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da autoavaliação de escola; apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação, numa perspetiva de amigo crítico; construir uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem, para aumentar o sucesso educativo (cf. Alves & Correia 2009: 3969).

A aplicação do PAR está organizada em duas fases, com a duração total de dois anos. A primeira fase recorre a uma metodologia de investigação-ação, através da realização de uma oficina de formação, cujo objetivo principal é estabelecer os alicerces conceptuais que permitem às equipas de autoavaliação de escola desenvolver um diálogo comum no seio da comunidade PAR. A segunda fase assenta no apoio individualizado às equipas de autoavaliação de escola, numa perspetiva de amigo crítico. Em paralelo, o PAR dinamiza um conjunto de atividades formativas que, ao longo dos anos, foram sendo reajustadas, tais como: encontros temáticos; visitas de estudo; sessões formativas.

“Apesar de ainda não terem sido publicados os resultados do desenvolvimento do PAR, as escolas têm conseguido desenvolver os seus próprios dispositivos de autoavaliação, cujos resultados têm facultado a conceção e desenvolvimento de ações de melhoria” (Teixeira 2010: 188).

PARTE II

ESTUDO DE CASO: A AUTOAVALIAÇÃO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PÓVOA DE LANHOSO

II.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O nosso campo de estudo é um Agrupamento de escolas situado no concelho da Póvoa de Lanhoso que inclui estabelecimentos de educação urbanos e rurais. Mesmo partindo do princípio de que num estudo de caso os resultados não podem ser generalizáveis, fizemos a opção por um trabalho numa realidade social multifacetada, com o objetivo de conferir à investigação alguma abrangência territorial. Como um estudo de caso visa também proceder ao reconhecimento de uma dada realidade e levantar hipóteses sobre a mesma, isso implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação.

A escolha deste campo de estudo enfrenta o problema de a investigadora fazer parte da comunidade educativa do Agrupamento, como docente. É certo que, em nome de certa objetividade metodológica, que implicaria distância do investigador em relação ao objeto a investigar, essa pertença parece ser problemática. Mas, na linha da investigação qualitativa, mais hermenêutica do que objetivante, essa pertença pode ser considerada, em vez de problemática, facilitadora da própria investigação, pois permite uma mais profunda compreensão dos mecanismos do Agrupamento e, neste caso, do respetivo processo de autoavaliação. Nesse sentido, assume-se completamente a opção, na consciência dos riscos que pode implicar, mas também das potencialidades que abre.

1.1. Caracterização Socioeconómica e Cultural do Meio

O concelho da Póvoa de Lanhoso caracteriza-se por ser uma zona com um importante acervo patrimonial, arquitetónico e paisagístico. Abarca uma área aproximada de 132,5 Km², distribuída por 29 freguesias. Localiza-se nas bacias hidrográficas dos rios Cávado e Ave e das serras da Cabreira, a nascente, e do Carvalho, a poente, fazendo fronteira com os concelhos de Vieira do Minho, Amares, Guimarães, Fafe e Braga.

Do levantamento histórico queremos aqui ressaltar, para além da importância do Castelo de Lanhoso, a personagem emblemática de Maria da Fonte, marco de vulto da sua história, aquando da revolta popular, em 1846, e que teve como motivo a lei que proibia o enterro no interior das Igrejas.

Também é, neste concelho, de sublinhar a existência do Santuário de Nossa Senhora de Porto de Ave. Trata-se de um complexo religioso que, para além da igreja, engloba um museu de arte sacra popular, uma via-sacra, cujas capelas são dedicadas a episódios da vida da virgem Maria, com ênfase para a capela da Natividade de Nossa Senhora e vários edifícios de apoio a peregrinos. Foi por decisão de D. José de Bragança, então arcebispo de Braga, que se procedeu à construção do santuário que, por carta Régia de 14 de Abril de 1874, foi elevado à categoria de Santuário Real.

Na sede do concelho, ergue-se o castelo no alto do monte onde, segundo a lenda, D. Teresa, mãe do primeiro rei de Portugal, viveu longos períodos e onde teria sido encarcerada por ele, depois da Batalha de São Mamede (1128), travada por D. Afonso Henriques para ficar senhor do Condado Portucalense. Em Fonte Arcada, a cerca de três quilómetros da vila, situa-se uma igreja românica datada do século XII.

O concelho da Póvoa de Lanhoso tem, segundo o «Censos» de 2001, uma população residente de 22.772 habitantes, dos quais 11.054 são homens e 11.718 mulheres, num conjunto de 6.899 famílias, estando a sua taxa etária abaixo da média nacional. Cerca de 20% da população é residente na vila. Da análise demográfica podemos constatar que 37% da população tem idade inferior a 25 anos: 19,7% até aos 14 anos e 17,4% entre os 15 e os 24 anos. O grupo dos 25 / 64 anos de idade representa 48% da população, sendo que os restantes, menos de 15%, são os residentes com mais de 65 anos.

Segundo o “Guia Investidor do Concelho” (lançado em 1997), são as empresas têxteis que dominam, claramente, com 84,9% do VAB industrial. Seguem-se, segundo esses dados, as indústrias de alimentação, bebidas, artes gráficas e as indústrias químicas dos derivados de petróleo e do carvão. Também no sector industrial convém assinalar a extração e transformação de granitos, que tem grande peso na economia do concelho.

O concelho da Póvoa de Lanhoso, tradicionalmente agrícola, por força de diversos fatores, tem assistido à diminuição da população dedicada a essa atividade, estando essa atividade, hoje em dia, confinada às explorações de economia familiar. Assim sendo, a agricultura parece ter cada vez menos peso nas finanças da população local, à exceção de algumas freguesias em que o cultivo dos campos continua a ser predominante, como aquelas que se localizam no Vale do Cávado. Milho, centeio, batata, feijão, produtos hortícolas, fruta e vinho são as principais culturas praticadas. O concelho está, atualmente, muito marcado por uma elevada percentagem de emigração e o sector têxtil sofre, de momento, uma certa instabilidade, a ponto de várias unidades fabris se verem na necessidade de encerrar.

Quanto ao sector terciário, salienta-se a concentração dos serviços na sede de concelho. O comércio espalha-se um pouco por toda a área municipal e vive, sobretudo, à custa de pequenas unidades. No que diz respeito ao pequeno comércio de retalho, este tem vindo a ser modernizado pelos agentes económicos locais, através do recurso ao PROCOM, Programa de Apoio ao Pequeno Comércio. Importa, ainda, registar a feira semanal, que se realiza todas as quintas-feiras, na sede do concelho.

Neste concelho, a indústria artesanal que mais expressão tem é a de ourivesaria, que se situa essencialmente nas freguesias de Travassos, Sobradelo da Goma e Taíde, transformando a Póvoa de Lanhoso numa terra de elevado potencial para a elaboração de peças de design. A arte da filigrana tem, em Travassos, uma importância especial, pela qualidade dos trabalhos.

O aproveitamento turístico do concelho, com destaque para a preservação e rentabilização da riqueza patrimonial, tem sofrido uma grande expansão, sendo várias as unidades de Turismo que têm surgido e que se encontram em atividade, um pouco por todo o concelho: casas de turismo rural, de turismo de habitação e aglomerados rurais recuperados para fins de turismo de aldeia.

Realce-se, ainda, a existência de alguns espaços museológicos, como é o caso do Museu do Ouro, em Travassos, e do Ecomuseu, em Lanhoso.

As atividades de carácter cultural têm sido dinamizadas, nos últimos anos, de forma mais sistemática, para o que muito contribui o aproveitamento de espaços

como o Theatro Club, edifício restaurado em 1995 e local de diversas atuações teatrais sazonais, o Castelo de Lanhoso e o anfiteatro do Parque do Pontido.

As condições de vida da população da Póvoa de Lanhoso têm mudado e testemunho disso é a construção e recuperação de vários imóveis destinados ao ensino institucional e profissional, de infraestruturas desportivas, de sedes sociais para várias coletividades e de equipamentos de lazer.

O Sport Club Maria da Fonte, vocacionado para a prática do futebol, nos vários escalões, tem vindo a apostar também no basquetebol, no atletismo e na pesca desportiva. A Associação Cultural da Juventude Povoense, os Ranchos Folclóricos, as Bandas de Música, o Corpo Nacional de Escutas, o Clube dos Caçadores e a Sociedade Columbófila são coletividades responsáveis pela dinamização da cultura e do desporto.

O uso das novas tecnologias por parte de um número significativo de jovens deve-se à implementação de um espaço de informática na Casa da Botica e no Espaço Jovem.

No que diz respeito ao Ensino Privado, temos de salientar a criação da Escola Profissional do Alto Ave em 1995. Esta Escola tem como objetivo oferecer aos jovens da região, uma alternativa ao percurso curricular.

No ensino público, há a oferta de todos os graus de ensino, desde o Pré-Escolar até ao 12.º ano. Para além disso tendo vindo a aumentar a diversidade de ofertas formativas, com os Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos.

Mais recentemente surgiu, também, no concelho, o Instituto de Saúde do Alto Ave (ISAVE), com os cursos de Fisioterapia, Higiene Oral, Prótese Dentária, Enfermagem, Farmácia, Radiologia, Análises Clínicas e Terapêutica da Fala, a que ficou a dever-se uma nova dinâmica de ordem social e económica.

Ultimamente testemunha-se o aparecimento de entidades e de projetos que visam dar respostas a problemas sociais resultantes do crescente aumento do desemprego e de hábitos recorrentes de alcoolismo. Podemos aqui destacar, pela sua importância, o Centro Comunitário de Monsul, cuja área de influência abrange o baixo concelho. Para além deste, temos a Comissão de Proteção de Crianças e

Jovens, o Projeto de Luta Contra a Pobreza, a Consulta Jovem, o Centro de Intervenção Psicológica e o Banco do Voluntariado.

A comunicação social conta com dois jornais, o «Maria da Fonte» e o «Terras de Lanhoso», ambos quinzenais, e uma estação de rádio local, «93.5 FM».

1.2. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento que constitui o nosso campo de estudo teve origem numa escola EB 2/3. Segundo o seu historial, a sua génese remonta ao ano letivo 1970-1971. Por vontade própria, o Agrupamento de Escolas em estudo foi criado em 1999/2000, constituído pela EB2,3, três Escolas do 1.º Ciclo e dois Jardins-de-infância. Em 2003/2004, a esse Agrupamento foi anexado o Agrupamento Horizontal localizado no baixo concelho, do que resultou que, neste momento, o Agrupamento integre 4 EB1, 4 EB1/JI, 2 JI, e 2 Centros Educativos, cuja população discente provém de 21 das 29 freguesias do concelho da Póvoa de Lanhoso.

Na identidade do Agrupamento de escolas evidencia-se como característica marcante a dispersão geográfica do seu território educativo. Na realidade, das 12 unidades educativas que o constituem, 4 distam 10 Km da escola sede e as unidades dos extremos distam 20 Km uma da outra.

1.2.1. Caracterização dos Edifícios do Agrupamento

1.2.1.1. Primeiro Ciclo

Os edifícios escolares do 1ºCiclo são, do tipo Plano Centenário, com deficiência de espaços e infraestruturas para a oferta de uma maior diversidade de atividades. Excetuam-se os dois centros educativos de construção muito recente (o primeiro, situado na Vila, foi inaugurado no ano letivo 2009/2010, e o segundo, situado na freguesia de Monsul, foi inaugurado no ano letivo de 2010/2011). Para além destes, existe um outro edifício situado na sede do concelho, com cerca de seis anos de funcionamento e, por isso, de construção e arquitetura também muito recentes.

No universo do 1º CEB/Educação Pré-Escolar, em todo o Agrupamento, estão instalados quatro polos de Biblioteca.

A nível funcional, atendendo à dispersão geográfica dos estabelecimentos do Primeiro Ciclo e dada a dimensão do Agrupamento, tendo como objetivo melhor

operacionalizar e rentabilizar o trabalho desta megaestrutura, o Agrupamento encontra-se dividido em três Núcleos, de acordo com a área geográfica em que se situam os Estabelecimentos de Ensino que os integram:

Núcleo n.º 1: A área geográfica deste Núcleo abrange catorze freguesias de pequena dimensão, com baixa densidade populacional, situadas no baixo concelho. Trata-se de um meio rural, no qual as famílias apresentam baixos recursos sócio económicos e culturais. Temos ainda de realçar a existência de focos de agregados familiares nos limiares da pobreza, com sérios problemas de alcoolismo e violência familiar. Acresce a esta problemática a proveniência de alunos de agregados familiares disfuncionais e com diminuta escolarização, pelo que as suas expectativas também não são elevadas.

Núcleo n.º 2: A área geográfica em que se insere este Núcleo é também caracterizada por alguma heterogeneidade entre as freguesias. Vilela e Louredo são freguesias mais pequenas, sendo que Vilela apresenta alguns casos graves de alcoolismo, ao passo que Louredo é uma freguesia em franca expansão e crescimento.

As freguesias de Stº Emilião e Campo são maiores e mais densamente povoadas e caracterizam-se por apresentar alguns casos socialmente desfavoráveis, com problemáticas ligadas à disfuncionalidade das famílias, de que decorrem casos de absentismo e até de abandono escolar.

Núcleo n.º 3: Este Núcleo caracteriza-se por ser constituído pelas EB1/JI da Póvoa de Lanhoso e o Centro Educativo António Lopes, situados na sede do concelho. A sua população escolar é constituída por alunos provenientes da vila e das freguesias de Lanhoso e Galegos, cujas escolas foram encerradas em 2009. As condições socioeconómicas e culturais das famílias são diversificadas. Existem agregados familiares com razoáveis rendimentos *per capita* e com elevada escolarização, mas também se verifica o inverso, famílias com baixos recursos económicos e formação escolar de nível elementar.

1.2.1.2. Escola EB2,3

A Escola EB2,3 possui um espaço físico apreciável, com boa exposição solar, proporcionando amplos recreios, jardins e zonas verdes. O edifício é constituído por 5 pavilhões. O pavilhão central, constituído por dois pisos, contém a sala dos

professores, a reprografia, a papelaria, a biblioteca, os serviços administrativos, o gabinete de direção e gestão, um espaço polivalente, a cantina e o bar, que servem toda a comunidade escolar.

No restante espaço localizam-se quatro pavilhões, 3 com oito salas e um, de construção mais recente, com 12 salas, sendo uma destinada a sala de estudo / reuniões e três às TIC. O Pavilhão Gimnodesportivo é complementado pela existência de um Campo de Jogos e respetivos balneários.

1.2.2. Caracterização da população

1.2.2.1. População Discente

A População discente deste Agrupamento ultrapassa os dois mil alunos e é muito diversificada, como foi salientado na caracterização do meio. Os alunos sofrem as influências do contexto social em que estão inseridos, verificando-se, nos casos de situações mais desfavorecidas, algum desinteresse e não identificação com a escola e a necessidade de um permanente investimento para evitar o abandono escolar precoce. Daí a aposta do Agrupamento numa oferta formativa diversificada, do que resultou o decréscimo da percentagem dos casos de abandono, para o que muito tem contribuído também o apoio ao nível da Ação Social Escolar. Atualmente constata-se um decréscimo do número de discentes, o que está em conformidade com os valores referentes ao estudo demográfico concelhio.

**Evolução da população escolar
Número de alunos / níveis de ensino**

NÍVEIS DE ENSINO	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
PRÉ-ESCOLAR	285	362	343	330	324	328	323
1º CICLO	959	928	843	830	831	844	802
2º CICLO	546	501	473	473	441	451	395
3º CICLO	439	465	431	409	401	388	418
PIEF	13	10					
CEF	40	44	74	92	91	90	95
EFA				22	28	26	22
TOTAL	2282	2310	2164	2156	2116	2127	2055

**Evolução da população escolar
No pré-escolar e 1ºCiclo por estabelecimentos de ensino e anos de
escolaridade**

Estabelecimento de ensino	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
EB1/JI de Póvoa de Lanhoso	393	212	205	264
Centro Educativo António Lopes		305	308	312
Centro Educativo do Cávado			287	210
EB1de Louredo	26	21	19	10
Jl de Campo	33	32	29	23
EB1 de Campo	52	49	44	42
EB1/JI de St.º Emilião	141	120	121	129
EB1/JI de Vilela	31	33	31	39
EB1/JI de Serzedelo	45	43	40	39
EB1/JI de Rendufinho	47	56	54	57
EB1 Calvos	27	25	21	
Jl de Frades	16	15	13	
EB1/JI de Ferreiros	39	37		
EB1/JI de Covelas	41	41		
Jl de Monsul	36	41		
EB1 de Monsul	59	61		
EB1 de Geraz	26	24		
EB1 de Verim	32	21		
EB1 de Águas Santas	22	19		
EB1/JI de Lanhoso	49			
EB1/JI de Galegos	45			
TOTAL	1160	1155	1172	1125

Nota: Para análise mais pormenorizada, ver o Anexo I.

1.2.2.2. Pessoal Docente

No quadro de Professores deste Agrupamento, constituído por mais de duzentos docentes, predomina o vínculo definitivo à escola; apresenta pois uma notória estabilidade, constatando-se mesmo a existência de um número significativo de residentes no Concelho. O serviço letivo é distribuído pela Diretora, de acordo com critérios pedagógicos, sendo facilitado pelo conhecimento do perfil da maioria dos profissionais. O nível de falta de assiduidade, na generalidade, não é significativo.

Pessoal docente

Ano letivo	Número de Docentes
2008/2009	217
2009/2010	231
2010/2011	229
2011/212	222

1.2.2.3. Pessoal não docente

Face às necessidades decorrentes do cumprimento da Missão do Agrupamento e à caracterização física do mesmo, o número de funcionários é insuficiente, o que tem causado grande perturbação no seu funcionamento. Ao nível administrativo, os recursos são um suporte de relevância na resposta às necessidades do Agrupamento. O nível de falta de assiduidade do Pessoal Não Docente é praticamente inexistente, com exceção de um grupo que se encontra de baixa pela Junta Médica há longo tempo, o que prejudica seriamente a comunidade escolar.

Pessoal não docente

Ano letivo	Número de não Docentes
2008/2009	75
2009/2010	76
2010/2011	71
2011/2012	63

1.2.3. Recursos financeiros

Este Agrupamento de Escolas subsiste com verbas provenientes de diversas fontes de financiamento, de que se destacam: o Orçamento de Estado; o POPH; a Câmara Municipal.

As dinâmicas e os resultados dos projetos em que o Agrupamento se envolve são financiados e redundam na atribuição de verbas que, apesar de insuficientes para o patamar elevado das competições em que participa, são um contributo precioso à possibilidade de oferta, aos alunos, de um leque diversificado e de qualidade de

recursos de complemento de currículo, contribuindo para o cumprimento dos objetivos expressos no Projeto Educativo do Agrupamento.

1.2.4. Organização e gestão da escola

1.2.4.1. Estruturas de gestão

Em alguns estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo, consoante o número de alunos, existe um Coordenador sem titularidade de turma. Nos restantes, em que o número de alunos é inferior ao estipulado por lei, existe um responsável que estabelece a ligação com a direção da escola.

O Conselho Geral aprovou duas assessorias técnico-pedagógicas, por se tratar de um agrupamento com uma grande dispersão geográfica, com um número significativo de alunos e uma oferta educativa diversificada.

Os Adjuntos, em número de três, integram docentes dos 1º e 2º ciclos e do Pré-Escolar, sendo o Subdiretor do 3º Ciclo.

A diretora desta escola assegura, deste modo, que todos os níveis de ensino estejam representados na equipa de trabalho que lidera, com vista a uma melhor resposta à Comunidade Educativa.

Em termos de Conselho Pedagógico, os representantes das diversas estruturas de orientação educativa constituem um grupo de trabalho coeso e empenhado em analisar e discutir propostas, investindo na consolidação de uma gestão articulada do currículo, trabalhada a nível horizontal e vertical. Analisam e discutem ainda práticas e procedimentos para uma resposta adequada à Missão do Agrupamento, disseminada no Projeto Educativo e materializada no Projeto Curricular.

1.2.4.2. Gestão pedagógica

A gestão pedagógica é prioridade capital, definida para a sustentabilidade de uma escola aberta, com o objetivo de implementar um ensino de qualidade pautado por critérios de equidade e justiça. Anualmente são definidos critérios de constituição de turmas e distribuição de serviço, ajustados por princípios que sobreponham os interesses pedagógicos aos interesses administrativos e financeiros, sendo dispensada especial atenção à integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, existindo, mesmo, uma Unidade de Multideficiência. No 1º Ciclo é prestado apoio socioeducativo e um apoio mais individualizado na disciplina de Estudo

Acompanhado ou na sala de estudo, para os alunos do 2º e 3º Ciclos. Valoriza-se o papel do Diretor de Turma, na preocupação de que acompanhe a turma ao longo do ciclo. O Gabinete de Psicologia e Orientação procura acompanhar, na área que lhe compete, a sua prestação aos alunos. Relativamente à supervisão pedagógica e à monitorização dos resultados, o processo tem início no Conselho Pedagógico, onde são definidas as linhas de orientação, seguindo-se a definição de estratégias pelos Departamentos Curriculares e a análise, na especialidade, do *modus operandi*, ao nível dos Grupos Disciplinares. A elaboração conjunta das planificações, por Grupo Disciplinar/Departamento do 1ºCiclo, assim como a partilha de instrumentos de avaliação e de materiais didáticos, são os mecanismos de supervisão pedagógica de que os Coordenadores dispõem. A monitorização dos resultados é um processo sistemático, envolvendo todas as estruturas de orientação educativa, o que resulta no levantamento e identificação de constrangimentos e que, por consequência, aciona a redefinição de estratégias, com vista a ultrapassar esses mesmos problemas. Neste Agrupamento é prática corrente a permanente interação com a Diretora e a sua Equipa de Trabalho, do que resulta que a supervisão e a monitorização sejam acompanhadas e permitam uma intervenção, quando necessário, tão célere quanto possível, assegurando a qualidade científica e pedagógica da atividade letiva.

1.2.5. Ligação à comunidade

1.2.5.1. Articulação e participação dos pais e encarregados de educação

A consciência do papel de primordial dos Pais e/ou Encarregados de Educação na definição, implementação e avaliação das políticas educativas que sustentam o processo educativo dos alunos, leva este Agrupamento a procurar estratégias de incorporação dos mesmos na Comunidade. As formas encontradas foram:

- Receção aos alunos e respetivos Encarregados de Educação;
- No final dos trimestres, reuniões, para análise dos resultados de avaliação dos alunos;
- Encontro semestral da Diretora e respetivos Adjuntos com os Encarregados de Educação, por área geográfica, em período pós-laboral;

-Participação da Diretora em todas as Assembleias Gerais de Pais convocadas pelas Associações;

- Atendimento pelos Diretores de Turma/Titulares de Turma dos Encarregados de Educação fora do horário normal de atendimento, sempre que solicitado;

- Atendimento personalizado e/ou em pequenos grupos, pela direção da escola, sempre que solicitado;

- Convite aos Pais e/ou Encarregados de Educação a participar em algumas atividades dinamizadas sendo mesmo “atores” em algumas delas.

1.2.5.2. Articulação e participação das autarquias

É postura deste Agrupamento a promoção de uma cultura de liderança partilhada com a Autarquia, através da definição das áreas de intervenção, de forma a preservar a qualidade e rigor no desenvolvimento dos currícula e potenciando os recursos existentes. Este tipo de articulação estende-se também às Juntas de Freguesia. As áreas de cooperação, para além das institucionalmente definidas, são direcionadas para apoio à dinamização das atividades de Complemento do Currículo expressas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento.

1.2.5.3. Articulação e participação das instituições locais (empresas, instituições sociais e culturais)

«Abrir Caminhos», o título do Projeto Educativo do Agrupamento, reflete o princípio por excelência da comunidade escolar – a promoção de uma Escola Aberta. Partindo deste princípio, os protocolos celebrados e de cuja dinâmica depende o sucesso de parte dos projetos em funcionamento, fazem-se com instituições da região, nas áreas da saúde, do desporto, do apoio social, do ambiente e da cultura.

1.2.6. Clima e ambiente educativos

1.2.6.1. Disciplina e comportamento cívico

A Educação Para a Cidadania é uma das vertentes merecedoras de redobrada atenção por parte da comunidade escolar. A Missão da Escola prevê, mesmo, a “...valorização da escola enquanto espaço privilegiado para a cidadania...”, sendo que os objetivos para o seu cumprimento apontam para a socialização e valorização

das relações interpessoais e a promoção do desenvolvimento de competências transversais.

Não é fácil fazer o inventário das causas da indisciplina na escola, mas a família dos discentes pode estar à cabeça. É aí que muitos dos alunos adquirem os modelos de comportamento que exteriorizam na escola: a violência doméstica, o alcoolismo, a desagregação dos casais, a ausência de valores, a permissividade, a demissão dos pais da educação dos filhos – tudo isso é apontado como as principais causas que minam o ambiente familiar. Quase sempre, os alunos com maiores problemas de indisciplina acabam por transportar para a escola toda a sua revolta em relação ao contexto familiar.

É neste contexto que, no Agrupamento, o problema da indisciplina é identificado como uma prioridade, pelo que a escola desenvolveu ações e criou mecanismos, junto da comunidade educativa, que apostaram na valorização do bom comportamento, na divulgação de regras, paralelamente com a aplicação de medidas disciplinares sancionatórias. Como consequência desse trabalho concertado e preventivo, no Agrupamento, os casos de indisciplina ou violência teriam vindo a registar-se em menor número, não fosse a existência de bastantes alunos nos Cursos de Educação Formação, tendencialmente mais perturbadores.

1.2.6.2. Motivação e empenho

A receção aos alunos é um momento de crucial importância, já que a mudança é sempre um fator de ruído. Para minimizar o impacto da mudança, o Agrupamento promove, ao longo do ano, atividades de articulação entre as crianças de 5 anos da Educação Pré-Escolar e os alunos do 1º ano do 1º Ciclo e os alunos do 4º ano e o 2º Ciclo, sob a designação de “Projeto Integrar”.

A Consolidação é feita na abertura do ano letivo, através de reuniões de Conselho de Turma com a presença dos Alunos e dos respetivos Encarregados de Educação. A visita às novas instalações é guiada por grupos de alunos dos anos terminais (4º e 9º anos).

1.2.7. Outros elementos relevantes

A Ação do Agrupamento direciona-se para o sucesso educativo dos alunos apostando na educação para os valores e o exercício da cidadania. Face à necessidade

de minimizar os efeitos da componente socioeconómica dos agregados de que os alunos, em boa parte, são oriundos, é dada especial importância à vertente social, através do envolvimento de toda a comunidade educativa em projetos como a «Campanha Cabaz de Natal» e o «Projeto Marcha Solidária», a dinamização do Gabinete do Aluno e a integração na Ação Social Escolar de alunos em situação de risco.

O Agrupamento privilegia as relações humanas entre os diversos agentes do Processo Educativo, como forma de assegurar um ambiente de trabalho propiciador de sucesso escolar e profissional. As práticas reflexivas ao nível de articulação curricular, dos pontos fortes e dos pontos fracos da sua ação, são uma constante na dinâmica deste Agrupamento de Escolas.

II. 2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Seguiremos uma metodologia de investigação qualitativa. De facto, a realidade da autoavaliação não poderá ser compreendida suficientemente se for reduzida à análise quantitativa, que apenas se destinaria a medir alguns fatores. Seja pela abertura do próprio processo – que não é quantificável – seja pelo que o processo implica, do ponto de vista de envolvência dos agentes – avaliadores e avaliados – não parece suficiente uma leitura quantitativa dos elementos a estudar. Aliás, para conseguir resposta às questões que nos colocámos, a quantificação seria completamente ineficaz.

É certo que a investigação atual sobre a avaliação se situa, algo indecisa, entre diversos paradigmas metodológicos. Seja como for e apesar de ser apropriada por diversas áreas, como a economia e a política, do ponto de vista epistemológico a avaliação situa-se, habitualmente, no interior das ciências sociais, em geral, e das ciências da educação, em particular. Ora, neste campo epistemológico predominam as investigações qualitativas, de teor hermenêutico ou interpretativo, concentradas na descrição de fenómenos particulares, sem pretensões nomotéticas, ou seja, de definição de «leis» gerais, aplicáveis em todos os casos.

“Deste ponto de vista, poder-se-á dizer que a investigação em educação se encontra numa situação de diluição e flexibilização metodológica, com um claro predomínio dos estudos qualitativos de orientação ideográfica e descritiva, perdendo extensividade analítica e legitimidade nomotética” (Machado 2008: 192).

Mesmo que, atualmente e sobretudo devido à influência do mundo económico, haja alguma recuperação das metodologias quantitativas, sobretudo orientadas para a elaboração de dados estatísticos, a opção deste estudo é claramente qualitativa e hermenêutica, concentrando-se na interpretação de alguns dados documentais e, sobretudo, de entrevistas estruturadas. A análise qualitativa dos dados recolhidos recorrerá ao processo da análise de conteúdo, organizando os dados em

categorias, indicadores e unidades de registo, para proceder à sua interpretação organizada e fundamentada.

2.1. Investigação qualitativa

A investigação qualitativa tem vindo a afirmar-se, cada vez mais, como adequada à compreensão de certos fenómenos, quando se pretende ir além da recolha de dados estatísticos. Trata-se, na prática, de uma recuperação da abordagem hermenêutica da realidade, para além do seu tratamento mais ou menos matemático. “O inegável êxito que os métodos qualitativos conhecem entre os investigadores contemporâneos é mais uma reconquista oportuna do que uma descoberta inesperada” (Ruiz Olabuénaga 2003: 12).

A caracterização da metodologia qualitativa relaciona-se quer com o “tipo de dados que uma investigação produz” quer com “os modos de atuação ou postulados que lhe estão associados” (Lessard-Hébert/Goyette/Boutin 1994: 10). Se o modelo quantitativo corresponde a um paradigma mais positivista de investigação, que pretende conseguir dados objetivos, sobretudo mensuráveis em números fixos, o modelo qualitativo adota uma postura interpretativa, correspondendo a um paradigma hermenêutico de ciência, que pretende compreender as situações particulares, sem concentrar a sua preocupação na generalização das conclusões. Tendo em conta a dificuldade das generalizações no campo da ação pessoal e social, a aplicação do modelo interpretativo às ciências sociais em geral e às ciências da educação, em particular, tem-se manifestado como mais adequado.

O processo de afirmação progressiva das metodologias qualitativas não significa que o rigor científico não continue presente. De facto, os critérios de validade metodológica continuam a ser fundamentais. Antes de mais, é necessário proceder à clarificação dos critérios utilizados; ao mesmo tempo, deve levar-se em conta a operacionalização desses critérios no processo de investigação; por último, a explicitação da operacionalização desses critérios é fundamental para a salvaguarda da transparência da investigação científica (cf. Lessard-Hébert/Goyette/Boutin 1994: 64-65).

A forma como a metodologia qualitativa coloca em ação os elementos que lhe dão consistência é, essencialmente, o modo descritivo. Mais do que a organização numérica da medida, a descrição, por vezes narrativa, dos processos é a forma como

se pretende apresentar a sua interpretação, considerada válida. Para conseguir os elementos para essa descrição interpretativa dos dados, os modos de recolha de dados são, essencialmente, o inquérito, sobretudo através da entrevista, mas também através do questionário; ou então, a observação, que pode organizar-se como observação direta, sistemática, em que o observador se mantém externo ao acontecimento que procura interpretar; ou como observação participante, em que o observador é um elemento da própria ação a ser estudada. Cada uma dessas modalidades possui as suas virtudes (como a objetividade a primeira e o conhecimento em profundidade a segunda) mas também os seus problemas (como a distância a primeira e o envolvimento subjetivo a segunda). Por último, pode ainda elaborar-se a descrição qualitativa a partir da análise documental, recorrendo a arquivos de documentos significativos para o objeto de estudo (cf. Lessard-Hébert/Goyette/Boutin 1994: 144-146).

No nosso caso, embora façamos um pequeno exercício de análise documental, essencialmente a partir do Projeto Educativo da Escola em estudo e das atas relativas ao processo de autoavaliação, iremos concentrar-nos essencialmente no inquérito por entrevista e questionário.

Há que referir, ainda, o debate entre procedimentos quantitativos e qualitativos, no qual cada um se considerava, tradicionalmente, como mais válido em relação ao outro. Depois de alargado o debate, hoje é relativamente consensual que uma e outra metodologia não possuem o mesmo campo de ação. Na abordagem quantitativa obtêm-se dados descritivos através de um método estatístico. É uma análise mais objetiva, em certo sentido exata, com uma observação mais controlada. Esta análise é muito útil nas fases de verificação de hipóteses. A abordagem qualitativa é um procedimento mais intuitivo, mais maleável, mais adaptável a índices não previstos. Este tipo de análise deve ser utilizado na fase de colocação de hipóteses, pois permite sugerir relações entre um índice da mensagem e as várias variáveis do locutor ou da situação de comunicação. O que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência ser fundada sobre a presença do índice e não sobre a frequência da sua aparição em cada comunicação individual (cf. Lessard-Hébert/Goyette/Boutin 1994: 31; Ruiz Olabuénaga 2003: 19ss).

De qualquer modo, a opção pela investigação qualitativa não significa o abandono do rigor exigido em qualquer tipo de investigação.

“Toda a investigação realizada deve ser submetida a algum tipo de controlo que exprima, de uma forma ou de outra, até que ponto atingiu os seus objetivos iniciais. Isso equivale a um controlo de qualidade, a que o investigador submete a sua própria produção. Uma dessas técnicas de controlo é a da triangulação” (Ruiz Olabuénaga 2003: 328).

A triangulação pode realizar-se de vários modos e significa, basicamente, a utilização de mais que um recurso de investigação do que se pretende estudar. Com isso, pretende-se essencialmente duas coisas: o *enriquecimento* que recebe uma investigação, “à recolha inicial de dados e à sua posterior interpretação se aplicam diferentes técnicas...” (Ruiz Olabuénaga 2003: 331); o *aumento de fiabilidade*, que resultam do confronto com outros dados. O modo mais utilizado de triangulação é o uso de vários modos de recolha e análise de dados.

Neste estudo, será seguida uma abordagem qualitativa, precisamente porque se pretende compreender, interpretando, um caso de aplicação da autoavaliação e não propriamente elaborar um estudo estatístico sobre vários modos perceber essa autoavaliação. Nesse sentido, o estudo não apresentará qualquer dimensão quantitativa. Mesmo o inquérito lançado, precisamente por se tratar de um inquérito aplicado a um número reduzido, não representativo, do ponto de vista estatístico, com pretensões de conhecer o parecer de elementos salientes da comunidade educativa, não é um inquérito com finalidades de análise quantitativa, mas apenas para compreensão do parecer de alguns casos. A triangulação, ainda que simples, será conseguida com o recurso a três formas de recolha de dados: análise documental (ainda que de modo sintético), inquérito ou questionário e entrevista. A todos estes modos se aplicará, para análise e interpretação dos dados, a técnica da análise de conteúdo, por nos parecer mais adequada ao estudo qualitativo.

2.2. Inquérito ou questionário

A forma mais simples de recolher informações junto de pessoas é a realização de inquéritos ou questionários iguais, aplicados a um número determinado de inquiridos, dependendo esse número do tipo de amostra que se pretende. O inquérito, de facto, consiste

“em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt 1998: 188).

Nos casos de investigação estritamente quantitativa, o número dos inquiridos terá que ser proporcional ao campo de investigação, para que os resultados possam ser generalizáveis à totalidade desse campo. No caso da investigação qualitativa, que recorre menos aos inquéritos, os inquiridos deverão ser qualitativamente representativos daquilo que se pretende investigar, como será o caso desta investigação.

Os inquéritos ou questionários podem assumir diversas características, essencialmente relacionadas com o tipo de resposta que se espera. Assim, estas podem ser verbais ou abertas, listas, categorias (como a idade), hierarquias, escalas, quantidades ou grelhas (cf. Bell 1997: 100-102).

No nosso caso, aplicaremos inquéritos com o intuito de compreensão e não de generalização, por isso não nos preocuparemos com a representatividade quantitativa da população em estudo (a comunidade educativa do agrupamento estudado), mas com o significado dos inquiridos para o assunto a investigar. Utilizaremos um inquérito muito formalizado, com questões fechadas.

Como a preocupação está centrada na representatividade qualitativa dos inquiridos, escolhemos fazer o inquérito a um elemento por cada tipo de membro da comunidade educativa. Assim, escolhemos docentes do sexo masculino e feminino (4 de um e 6 de outro). Quanto ao tipo de vinculação ao sistema educativo, um docente inquirido está em situação de contratado ou outros são do quadro. Quanto à experiência de trabalho, um docente possui entre 5 e 10 anos de tempo de serviço, dois entre 10 e 20 anos e os demais sete mais de 20 anos. Quanto ao tempo de trabalho no agrupamento estudado, variável que pode ser significativa relativamente à compreensão do processo avaliativo, só um trabalha há menos de 5 anos, três há entre 5 e 10 anos, dois entre 10 e 20, e quatro há mais de 20 anos. Optamos por dar mais peso a este último grupo, pois a sua opinião será mais significativa, do ponto de vista qualificativo. Também é neste último grupo que se enquadra a mais

significativa variedade de ocupações ou cargos no agrupamento. No total dos inquiridos, optámos pela seguinte distribuição, quanto à ocupação atual: um assistente operacional, um assistente técnico, um coordenador de estabelecimento, um docente, um docente que faz parte da direção da escola, um docente coordenador e quatro docentes coordenadores com assento no Conselho Pedagógico. Parece-nos, assim, que este leque de perspetivas permite cobrir uma representação significativa da organização em estudo. Essa representação é pensada, como foi dito, em termos estritamente qualitativos – daí a insistência na variedade de ocupações e anos de serviço – e não quantitativa – daí o pequeno número de inquiridos.

O inquérito terá a simples finalidade permitir uma perceção genérica do processo de autoavaliação, por parte da comunidade educativa. Trata-se, contudo, de uma perceção de facto muito genérica. Em ordem a uma maior compreensão, da nossa parte, do decorrer do próprio processo, consideramos por isso necessário recorrer a entrevistas mais aprofundadas.

2.3. Entrevista

A entrevista é, sem dúvida, um dos mais centrais recursos da recolha de dados em investigação qualitativa – assim como o inquérito é um dos recursos centrais da investigação quantitativa. “A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” (Bell 1997, 118). Em realidade, é um processo interativo, embora o grau de interatividade dependa do estilo de entrevista. Tendo em conta que essa interatividade pode ajudar à mais profunda compreensão da complexidade do objeto em estudo, principal finalidade da abordagem qualitativa, pode dizer-se que a entrevista é a “ferramenta metodológica favorita do investigador qualitativo. A entrevista é fundamentalmente uma conversação, na qual e durante a qual se exercita a arte de formular perguntas e escutar respostas” (Ruiz Olabuénaga, 2003: 165).

De qualquer modo, a entrevista é menos espontânea do que a observação participada, pois recorre a mais artificialismo no processo de recolha de dados, pois o processo é provocado propositadamente pelo entrevistador, enquanto que o participante apenas acolhe o que vai acontecendo.

Mas estas características não estão presentes em igual grau em todas as espécies de entrevistas, sendo que nem todas podem ser consideradas em profundidade. Essa profundidade será tanto maior, quanto maior for a interatividade e o desenvolvimento da relação entrevistador-entrevistado. As entrevistas podem ser individuais, em grupo, presencialmente, por telefone, em resposta oral ou escrita. Mas a principal distinção costuma estabelecer-se entre entrevista *estruturada* e entrevista *não-estruturada*, podendo ainda existir uma modalidade intermédia, a entrevista *semiestruturada*. Também podem distinguir-se pelo grau de formalização: “Num extremo encontra-se a entrevista completamente formalizada, em que o entrevistador se comporta, tanto quanto possível, como uma máquina. No outro extremo está a entrevista completamente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado” (Bell 1997: 120).

A entrevista estruturada é aquela em que o entrevistador controla, com base em perguntas pré-elaboradas, o seguimento da informação. Esta modalidade de entrevista concentra-se mais na explicação do que na compreensão dos fenómenos. Ao mesmo tempo, procura minimizar os erros, concentrando-se na dimensão racional das respostas e ignorando quase por completo a dimensão emocional. O entrevistador formula as perguntas previamente, controlando o ritmo da entrevista, sem intervenções da opinião pessoal nem interpretação das perguntas ou das respostas e nunca improvisa. As perguntas são comuns a todos os entrevistados.

Por seu turno, a entrevista não estruturada pretende compreender mais do que explicar. Trata-se, por isso, de uma entrevista orientada para a hermenêutica do objeto em estudo. Como tal, procura maximizar o significado daquilo que estuda, estimulando a resposta, mesmo que seja emocional. Para isso, não segue esquema prévio de perguntas, mas formula-as reagindo à interação com o entrevistado. O entrevistador, por seu turno, não oculta os seus sentimentos. As respostas, por seu turno, são abertas, permitindo um percurso individual, consoante cada entrevistado (cf. Ruiz Olabuénaga, 2003: 170).

Tendo em conta as dificuldades levantadas pela entrevista não estruturada e os objetivos algo limitados do nosso estudo, que não pretende compreender a fundo as situações dos entrevistados, mas um processo nos quais eles estiveram envolvidos, optámos pela entrevista estruturada, com elaboração de um quadro fixo de questões,

às quais os entrevistados responderão diretamente. Os resultados analisados e a interpretação desses resultados incidirão, essencialmente, sobre a comparação dessas respostas.

Do ponto de vista das opções de aplicação das entrevistas, destacamos que selecionamos os elementos envolvidos na equipa de autoavaliação, por serem os que tiveram uma perceção mais direta do processo. De facto, parece-nos ser isso mais válido para o que pretendemos, pois não é conhecer variedade de opiniões sobre o processo, mas sim compreender o próprio processo, o mais pormenorizadamente possível. Dado o papel preponderante desempenhado pela direção da escola, achámos por bem entrevistar, de modo destacado, a diretora do agrupamento.

2.4. Análise de Conteúdo

O cerne do processo metodológico adotado é constituído pela análise de conteúdo, aplicada a alguns documentos – com saliência para o projeto educativo, como principal fonte de referentes – e às entrevistas realizadas. Para melhor se compreender o que significa a análise de conteúdo e o modo como se processa, faremos uma breve exposição dessa prática já consagrada.

A análise de conteúdo, nas quatro primeiras décadas do século XX, reveste-se de um cariz quantitativo, num trabalho de análise essencialmente jornalístico, ilustrado pelo nome de H. Lasswell, já em 1915. Foi Lasswell que se preocupou com exigências de ordem técnica, quando analisou temas de propaganda de diferentes países, durante a primeira guerra mundial. No entanto, foi entre 1939 e 1945, no decorrer da II Guerra Mundial, que passou a haver uma preocupação sistemática de pôr este processo ao serviço da estratégia militar. Procurava-se, então, pesquisar o conflito que agitava o mundo. Era importante conhecer os métodos e as temáticas da propaganda inimiga, assim como os mecanismos de influência social de textos, filmes, discursos ou bandas desenhadas. Daí que neste período, devido às preocupações epistemológicas, Berelson defina a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin 2004: 16). Este período é marcado, na análise de conteúdo, pela exigência de rigor e objetividade, embora de um modo tão obsessivo que parece encobrir outras necessidades ou possibilidades.

Uma nova era nasce no início dos anos 50, na sequência de vários congressos convocados pelo *Social Science Research Council's Committee on Linguistics and Psychology*, sobre problemas da psicolinguística. Diversas áreas das ciências unem esforços para questionar estas técnicas, analisando-as e propondo a sua contribuição para a sua renovação e aperfeiçoamento.

“De facto, para além dos aperfeiçoamentos técnicos, duas iniciativas «desbloqueiam», então, a análise de conteúdo. Por um lado, a exigência de objetividade torna-se menos rígida, ou melhor, alguns investigadores interrogam-se acerca da regra legada pelos anos anteriores, que confundia objetividade e cientificidade com a minúcia da análise de frequências. Por outro, aceita-se mais favoravelmente a combinação da compreensão clínica, com a contribuição da estatística” (Bardin 2004: 19).

Perante esta postura, toma-se consciência de que o objetivo é a inferência que se realiza, tendo como base indicadores de frequência e que, a partir dos resultados da análise feita, se pode regressar às causas ou descer aos efeitos das características das comunicações. Desde o início da década de sessenta até hoje, outros aspetos vieram mudar a investigação e prática deste tipo de análise. Foram eles o recurso ao computador, o interesse pelos estudos ligados à comunicação não verbal e a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos.

Em 1943, Kaplan define a análise de conteúdo como “a estatística semântica do discurso político” (citado em Ghiglione & Malaton 2005: 177). Alargando o campo, em 1952 Berelson e Lazarsfeld definem a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (citado em Esteves 2006: 108). De modo mais pormenorizado, Stone define a análise de conteúdo como o conjunto dos “procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento, determinando a sua frequência relativa” (citado em Ghiglione & Malaton 2005: 177). A análise de conteúdo é uma

“técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem... A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas para o tratamento dos materiais linguísticos... A análise de conteúdo é um instrumento analítico desprezioso, senão mesmo sem fundamentação teórica” (cf. Henri & Moscovici 1968, citado em Ghiglione & Malaton 2005: 178). “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” (Stemler 2001, citado em Esteves 2006: 107).

A função primordial de uma análise de conteúdo nasce da confrontação do investigador com um «corpus» constituído pelo discurso, com o objetivo de colocar este discurso sob uma forma mais fácil, de o abordar de maneira a nele conservar tudo o que nele é pertinente e nada mais do que isso, e de apurar o que disse cada um a propósito de um ponto particular e quais as diferenças e semelhanças existentes entre os discursos das pessoas (cf. Ghiglione & Matalon 1992: 185ss). A análise de conteúdo é aplicada a respostas a questões abertas; a entrevistas de inquérito; a comunicação de massa; à análise temática de um texto; à análise lexical e sintática de uma amostra, etc. Henry & Moscovici defendem que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (cit. em Bardin 2004: 28).

São várias as técnicas de análise de conteúdo, podendo agrupar-se nas seguintes: análise categorial; análise de avaliação, análise da enunciação; análise da expressão; análise das relações; análise do discurso. Neste trabalho, a análise categorial vai servir-nos de base para descrever as principais fases de uma análise de conteúdo. Optamos por ela, visto ser esta, na prática, a mais utilizada e a cronologicamente mais antiga.

Segundo Bardin (2004: 89), a análise de conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológicos: A pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O primeiro ponto é a fase das intuições, é o tempo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de forma a organizar o desenvolvimento das operações sucessivas, estabelecendo um programa. Tem de ser escolhidos os documentos a serem submetidos a análise. Estes documentos podem ser já existentes – por exemplo, artigos de jornal, normativas jurídicas, etc. – ou então documentos criados por ação do investigador, como os protocolos de entrevistas ou de observação direta de situações.

Relativamente ao primeiro tipo de materiais, impõe-se normalmente uma seleção do material, cujos critérios devem ser explicitados (segundo o princípio da representatividade); relativamente ao segundo tipo de materiais, tudo deve ser analisado (segundo o princípio da exaustividade), tem de ser formuladas as hipóteses e os objetivos e elaborados os indicadores que fundamentem a interpretação final.

Na fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os resultados obtidos a partir das etapas anteriores são tratados, de forma a se manifestarem válidos e significativos e de forma a permitirem estabelecer quadros de resultados de forma condensada, passíveis de ser submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação.

A partir deste material é o momento do analista propor inferências e adiantar interpretações, a propósito dos objetivos previstos.

Tendo em conta esta estrutura do desenvolvimento da análise, é importante concentrar-se nos processos internos à sua realização, como a *codificação*, a *categorização* e a *inferência*, que estão incluídos na estrutura referida. Na caracterização desses processos, seguimos de perto a perspectiva de Bardin sobre cada um destes pontos.

A *codificação* é, segundo Holsti, “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (citado em Bardin 2004: 97). Quando o trabalho se prende com uma análise quantitativa e categorial, a codificação compreende duas escolhas: o *recorte* ou seja a escolha das unidades; a *enumeração* ou seja a escolha das regras de contagem.

A *categorização* “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin 2004: 111). É fundamental, na categorização, a dependência em relação aos objetivos de investigação. As categorias, como classes ou rubricas, reúnem grupos de elementos (unidades de registo) sob um título genérico, a partir dos caracteres comuns desses elementos. Para categorizar elementos tem de ser feito um trabalho de investigação sobre o que cada um deles tem de comum com os outros, pois é isso que vai permitir o seu agrupamento. Este processo comporta duas etapas: o *inventário*, onde se pretendem identificar e isolar os elementos; a *classificação*, onde se procura dar uma certa organização às mensagens. A análise de conteúdo acredita que a categorização não introduz desvios no material e que consegue dar a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

A *inferência* é um tipo de interpretação controlada, é a indução a partir dos factos, é a interpretação dos resultados. Esta interpretação subordina-se à procura das respostas de investigação; deve ser feita à luz da literatura disponível sobre a temática em estudo e o problema colocado. Na inferência, procura-se saber mais sobre o quê, sobre quem e sobre o porquê, ou seja, saber mais sobre a mensagem, no sentido da sua significação, sobre o emissor e eventualmente sobre o recetor.

II. 3. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Passamos de seguida à apresentação e análise de dados recolhidos a partir das entrevistas e da análise documental. Tal como refere Bogdan e Biklen (1994: 205), a análise de dados, por parte do investigador, é

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

É isso, precisamente, o que se pretende fazer de seguida, a partir de todos os materiais acumulados e estruturados até ao momento, sobretudo através dos processos de análise de conteúdo. Esses materiais são, essencialmente, documentos (projeto educativo e atas), entrevistas e inquéritos. Por isso, dividiremos a interpretação dos dados numa análise documental e numa análise das entrevistas e inquéritos.

Para a recolha dos materiais no contexto do Agrupamento em estudo foi solicitada autorização prévia à respetiva Diretora, que a concedeu (oralmente) sem qualquer reserva (ver Anexo IV).

3.1. Análise documental

No que se refere à análise documental, transcrevemos os dados mais relevantes, sintetizando-os de seguida, tendo em vista a sua posterior utilização no quadro de inferências. Consideramos que os documentos mais significativos para o assunto em estudo são o Projeto Educativo, algumas Atas do Conselho Pedagógico e as Atas das reuniões da Equipa de Autoavaliação. Serão esses os documentos analisados.

3.1.1. Projeto Educativo

Começamos a nossa recolha de informação documental pela análise de um dos documentos orientadores da política educativa do Agrupamento, ou seja, do Projeto Educativo (PE) respeitante ao triénio de 2008/2012. Aplicamos o método da análise de conteúdo (ver Anexo II).

O PE adotou como missão «Abrir Caminhos», elegendo os seguintes princípios e valores educativos fundamentais: reduzir a agressividade, a violência e o desrespeito pelos outros; reduzir em dois pontos percentuais o absentismo e o abandono escolar; melhorar os resultados escolares em cinco pontos percentuais, por turma, na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, e por disciplina/turma no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

O PE apresenta, no que respeita à contextualização do agrupamento, a população em que se insere como população jovem de cerca de 19,6% até aos 14 anos, uma população maioritariamente ativa, de cerca de 48% de pessoas cujas idades variam entre os 25 e os 64 anos, e só uma pequena faixa da população – cerca de 15% – em idade de reforma.

Esta mesma população tem como ocupação e principal fonte de riqueza o comércio e a atividade industrial do sector têxtil de confeção. Efetivamente, as empresas têxteis dominam com 84% do VAB. A arte da filigrana tem uma importância especial neste concelho. Esta indústria artesanal de ourivesaria situa-se essencialmente em Travassos, Sobradelo da Goma e Taíde. No sector terciário salienta-se a concentração dos serviços na sede do concelho. Em termos de lazer e cultura, é-nos apresentado um contexto com dois espaços museológicos, dois jornais quinzenais, uma estação de rádio local, um espaço onde se praticam desportos radicais, para além de algumas coletividades, desde bandas de música, clubes de desporto, ranchos folclóricos, Corpo Nacional de Escutas, Club dos Caçadores, Sociedade de Columbófila, etc.

O Agrupamento abarca um público-alvo de 21 freguesias do concelho e tem os seus estabelecimentos dispersos. A sua comunidade educativa é constituída por um corpo discente de cerca de 2126 elementos, de 213 docentes e 81 não docentes. A oferta educativa estende-se desde o pré-escolar, o 1º, 2º e 3º ciclos, cursos de educação formação e cursos de educação e formação de adultos.

Este Agrupamento apresenta problemas de recursos físicos e humanos. Tem também consciência de problemas comportamentais, com um número significativo de ocorrências e de processos disciplinares e tem um problema fundamental que a escola se propõe combater: “a falta de afetividade e socialização dos alunos, resultante em grande parte de um nível socioeconómico precário e do reduzido grau de escolaridade dos agregados familiares” (PE,16) reconhece ainda a “falta de motivação dos alunos e reconhecimento da escola enquanto espaço privilegiado para a formação para a cidadania” (PE,18) assim como a “dificuldade de promover a aquisição de conhecimentos e competências facilitadoras da realização de percursos pessoais” (PE,19).

Este PE coloca-se como objetivos a melhoria de comportamentos na promoção da socialização e valorização das relações interpessoais, na redução da agressividade, na difusão de valores centrados no respeito pelo outro levando os alunos “a ter atitudes assertivas, aprendendo a saber viver em conjunto, preparando-se para no futuro assumir um papel ativo na sociedade” (PE,21). E ainda a melhoria da pertença à escola, contribuindo de forma que os alunos se identifiquem mais com a escola, reduza o desinteresse pela escola, o absentismo e o abandono escolar e que se promova “a construção de percursos educativos integradores e a articulação entre níveis e ciclos educativos” (PE,19).

As melhorias de resultados escolares perspetivam-se nessa mesma melhoria e na diminuição da taxa de absentismo e abandono escolar com o objetivo último de levar os alunos a preparar-se para o futuro.

Para atingir estes objetivos propõe como estratégias:

1. No plano organizacional ao nível da componente curricular: promover a interdisciplinaridade, a partilha e a aplicação de metodologias diversificadas; transformar a escola num local de múltiplas aprendizagens; valorizar a diferenciação da adequação e da flexibilização do currículo; promover a construção de percursos educativos integradores e a articulação entre níveis e ciclos educativos; promover a leitura através do Plano Nacional de Leitura em articulação com a dinamização das bibliotecas escolares com um papel fundamental na literacia, na formação global dos alunos; alargar a oferta educativa, através do NAE (núcleo de apoios educativos), o CEF (Cursos de educação formação) e a EFA (educação e formação de adultos);

promover o raciocínio lógico e abstrato aderindo ao projeto PAM. Tudo isto na tentativa de transformar a escola numa cadeia de intercâmbio de experiências e saberes.

2. No plano da promoção do trabalho em equipa: organizar-se em grupos disciplinares para planificar, programar atividades, elaborar projetos, reflexão sobre prática educativa; organizar o 1ºCiclo em núcleos como forma de contribuir para a diminuição do isolamento através de partilha de experiências e saberes; apostar na formação e atualização dos profissionais de educação

3. No plano da dinamização de um conjunto diversificado de atividades: prolongamento de horário no pré-escolar, dinamização das atividades de enriquecimento no 1ºciclo; promoção de atividades de livre expressão, de carácter lúdico; implementação de atividades que visem a motivação dos alunos para a escola.

4. No plano do fomento do trabalho em parceria: estabelecimento de parcerias e protocolos de cooperação reforçando a abertura da escola ao meio; envolvimento das associações de pais no desenvolvimento do PAA.

3.1.2. Atas

1. Fizemos ainda uma leitura detalhada de todas as atas de Conselho Pedagógico referentes aos anos letivos 2006/2007; 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010 e 2010/2011, procurando referências significativas com pertinência para o processo de autoavaliação.

Na ata número um, do ano letivo 2007/2008, datada do dia três do mês de outubro, ficou registado que foram constituídas várias comissões para grupos de trabalho, entre as quais a equipa de avaliação interna do Agrupamento.

Na ata número cinco, do ano letivo 2008/2009, datada do dia dezoito do mês de fevereiro, ficou registado, no seu ponto dois:

“a Presidente do Conselho Pedagógico informou que a Equipa de Avaliação Interna do Agrupamento elaborou a ficha/inquérito para recolha de dados relativa aos alunos e Encarregados de Educação, que apresenta alguns itens menos claros, situação que se deve ao facto de ter sido o primeiro inquérito elaborado. Relativamente a esta matéria, os dados resultantes deste inquérito serão tratados pelas coordenadoras de diretores de turma do 2ºe 3º Ciclo, sendo que a ficha para registo do tratamento destes dados será fornecida pelo professor X [...] A data limite da receção dos inquéritos pelos diretores de turma e entrega no Conselho Executivo é vinte e sete de fevereiro, sendo que a data de

entrega dos dados resultantes da apreciação destes inquéritos será definida posteriormente. Numa segunda fase, serão elaboradas novos inquéritos, dirigidos aos professores e funcionários, a concluir o processo de avaliação interna da escola”.

Na ata número nove, do ano letivo 2008/2009, datada do dia vinte e sete do mês de maio, ficou registado, no seu ponto um:

“Passou-se então à aprovação dos inquéritos relativos ao pessoal docente e não docente. A Presidente começou por referir alguns pontos dos parâmetros relativo ao pessoal docente, chamando a atenção para os diferentes vocábulos empregues e seu significado que não deve ser confundido. Desta análise e discussão foi decidido alterar o parâmetro ‘socialização’ para ‘relacionamento interpessoal’. Em relação ao pessoal Não Docente, a primeira parte é igual, mas na parte relativa ao desempenho dos professores há alguns aspetos sensíveis, tal como o cumprimento do horário, por parte do professor, embora seja função dos funcionários fiscalizar o seu cumprimento. Será pois necessário fazer uma reflexão sobre estes dados. Na parte da avaliação de funcionários entre funcionários, também em vez de socialização ficará relacionamento interpessoal. Quanto ao pessoal administrativo não pode pronunciar-se sobre cuidados de limpeza e arrumação (em relação aos funcionários) e em relação ao cumprimento dos horários por parte dos professores. A Presidente salientou o facto de caso serem retirados itens, os inquéritos correrem o risco de não serem anónimos, pois automaticamente identificamos quem os preencheu, neste caso, o pessoal da secretaria. Conclui-se que tudo ficaria igual [...] No 1º Ciclo pôr-se-á o núcleo, em vez de escola, tendo em vista identificar os locais de há mais problemas e futuramente traçar o plano de intervenção e melhorias. Finda esta troca de impressões os inquéritos foram aprovados”.

Na ata número cinco, do ano letivo 2009/2010, datada do dia vinte do mês de janeiro, no quinto ponto da sua ordem de trabalhos estava agendado definir as áreas de intervenção no âmbito da Avaliação Interna do Agrupamento. O que é facto é que, no desenvolvimento da mesma, depois de trabalho exaustivo das matérias em agenda dos três primeiros pontos, ficaram adiados os demais pontos, escrevendo-se: “Os restantes pontos da ordem de trabalhos foram abordados de uma forma superficial, pelo que serão objeto de análise aprofundada numa próxima reunião”.

2. Também tivemos acesso às atas existentes da equipa de Avaliação Interna relativas ao ano 2008/2009. Na ata número um, datada do dia vinte e oito do mês de janeiro, para além da constituição da equipa e das linhas orientadoras do trabalho, apresenta-se, no seu número três, a definição da primeira fase do processo, que é

constituído por: “Finalização do processo de análise dos resultados da avaliação dos alunos 2004/2008; elaboração de um inquérito aos encarregados de educação e alunos”.

Na ata número dois, datada do dia quatro do mês de fevereiro, ficou registado que foram elaboradas os inquéritos a apresentar aos encarregados de educação, a amostragem que seria recolhida e as datas de aplicação desses mesmos inquéritos:

“1. Elaboração do inquérito a apresentar aos encarregados de educação e alunos. O inquérito aos encarregados de educação visa os seguintes pontos: Horário letivo; Envolvimento na vida escolar do educando; Segurança; Disciplina/regras de comportamento; Qualidade do ensino; Qualidade do atendimento; Alimentação; Transporte. O inquérito aos alunos visa os seguintes pontos: Horário letivo; Comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula; Qualidade de ensino; Relação aluno/professor; Relação aluno/funcionário; Estado dos equipamentos e espaços; Participação nas atividades”.

3.1.3. Inquéritos

Os inquéritos feitos a alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação, para recolha de dados, durante o processo de autoavaliação (*ver Anexo III*) estão estruturados tentando aferir, sobre cada questão, o grau de satisfação relativamente aos assuntos que vai abordando, uma vez que estrutura cada uma das respostas em «não satisfaz; satisfaz; satisfaz bastante e excelente».

Em todos os inquéritos é perguntado o grau de satisfação com o seu próprio horário ou, no caso dos encarregados de educação, com o horário dos seus educandos. O comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula é também uma questão comum colocada a alunos, docentes e não docentes, embora estes, por sua vez, sejam questionados sobre o comportamento dos alunos nos espaços interiores e exteriores. A opinião sobre o estado dos equipamentos e espaços tais como a sala de aula, o polivalente, os recreios, as casas de banho, a sala de estudo, a biblioteca, a cantina, o bar, o pavilhão desportivo, os materiais didáticos e os recursos multimédia é também questionada a alunos, docentes e não docentes. Relativamente à opinião sobre os funcionários, também temos uma pergunta comum a alunos, docentes e não docentes, mas com perspetivas diferentes, conforme os inquiridos, sendo que aos alunos é perguntado se os funcionários são simpáticos e disponíveis, os docentes são

questionados sobre a cordialidade, eficácia e interação com os alunos e os próprios não docentes são questionados sobre a socialização, o espírito de entreajuda e a sua participação nas estruturas intermédias. Grupo de questões idêntico pretende recolher a opinião sobre os docentes; também desta vez em perspetivas diferenciadas conforme os inquiridos, daí que aos alunos é perguntado se os docentes cumprem os horários, são simpáticos, comunicam bem e acompanham a realização dos trabalhos de casa. Os docentes são questionados sobre o grau de espírito de colaboração, de partilha, de socialização, de disponibilidade para a dinamização de atividades, e a participação nas estruturas intermédias e finalmente os não docentes são questionados relativamente aos docentes sobre o seu grau de cumprimento dos horários, o cuidado com a limpeza e arrumação das salas, a preservação dos materiais didáticos, e a sua cordialidade e simpatia.

Questões diferenciadas estão também presentes neste inquérito, sendo inquiridos exclusivamente os alunos no que diz respeito à violência na escola, nomeadamente sobre se costumam ser agredidos fisicamente, se são ameaçados ou caluniados pelos seus pares, se são infelizes na escola e, finalmente, se se fala desses assuntos com os professores. Aos alunos também é perguntado sobre o seu grau de participação na vida da escola, nomeadamente na elaboração de regras de comportamento na sala de aula, na sua participação em debates sobre o comportamento da turma, em sugestões dadas sobre o funcionamento da escola, no seu grau de participação nas atividades dentro e fora da sala de aula.

Os docentes foram também inquiridos sobre o seu grau de satisfação, relativamente ao papel da escola, enquanto unidade orgânica, e ao funcionamento das estruturas intermédias, da liderança do órgão de gestão e da ligação com o meio.

Exclusivamente aos não docentes foi perguntado sobre a forma como avaliam, de um modo geral a escola, no aspeto da componente humana e recursos físicos.

Por último e relativamente ao inquérito aplicado aos encarregados de educação, podemos constatar que as suas questões são exclusivas, à exceção da relativa aos horários dos educados, como já tivemos oportunidade de referir. As questões que lhe são dirigidas versam dois temas. O primeiro refere-se ao grau de satisfação com o funcionamento da escola, na perspetiva da segurança, da disciplina,

da qualidade de ensino, da alimentação e dos transportes. O segundo tema versa a percepção que os encarregados de educação têm do seu envolvimento no acompanhamento da realização dos trabalhos de casa, no controlo das faltas, na colaboração com o diretor de turma, assim como no contato regular com o mesmo e ainda no dialogo com o respetivo educando, sobre a sua vida escolar.

3.1.4. Análise dos inquéritos

A equipa de autoavaliação elaborou um documento final, que pode ser considerado um relatório de análise (não propriamente um relatório final da autoavaliação), no qual se faz a leitura dos dados recolhidos pelos inquéritos dirigidos aos vários grupos da comunidade educativa – discentes, docentes, não docentes e encarregados de educação.

Estes dados são tratados de forma quantitativa, com análise estatística das respostas, e apresentados em quadros. Estão organizados seguindo as questões lançadas nos vários inquéritos. Neste texto, depois da leitura estritamente percentual ou estatística, é feita uma leitura interpretativa das respostas aos inquéritos referidos e fundamentados alguns dos resultados a que se chegou. A par desse estudo analítico, são avançadas algumas sugestões para a melhoria da escola, aferidas a partir desta leitura.

3.1.5. Dossier da Equipa de Avaliação Interna

Pasta 1

- Registo de avaliação do pré-escolar relativo aos anos letivos 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007 com o número de crianças com necessidades educativas especiais, número de crianças que desenvolveram competências e número de crianças que não desenvolveram competências.

- Registo de avaliação do 1º Ciclo relativo aos anos letivos 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007.

- Gráficos de resultados de avaliação dos alunos de 2º e 3º Ciclos, em termos de percentagem de níveis inferiores a três, relativos aos anos 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007 e por disciplina.

- Percentagem de alunos de 2º e 3º Ciclos com Currículo Alternativo e Adaptações Curriculares, por turma e por ano, relativo aos anos letivos 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007.

- Grelha de taxas de retenção e desistência no ensino básico, nos anos 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007.

- Percentagem de alunos com Planos de Recuperação do 2º e 3º Ciclos, nos anos 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007.

- Abandono escolar por ano e por turma de 2º e 3º Ciclos, nos anos letivos 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007.

Pasta 2

- Registo de avaliação do 1º Ciclo, relativo ao ano letivo 2007/2008, por disciplina e por trimestre.

- Registo dos alunos com Plano de Recuperação, acompanhamento e desenvolvimento; alunos com apoio socioeducativo; alunos com NEE; dados por núcleos.

- Registo dos níveis negativos relativos aos 1º, 2º períodos, 2º e 3º Ciclos, por disciplina 2007/2008.

- Registo da percentagem de alunos retidos, transferidos, com necessidades educativas especiais, abandono escolar no 2º e 3º Ciclos, relativos ao ano letivo 2007/2008.

- Análise dos resultados de avaliação relativos ao 2º e 3º Ciclos, por disciplina 2007/2008.

- Autoavaliação da biblioteca EB1/JI da Póvoa de Lanhoso.

- Análise dos resultados de avaliação relativos aos cursos de Educação Formação 2008/2009.

Pasta 3

- Inquéritos lançados à comunidade educativa – dirigidos a docentes, não docentes, encarregados de educação e alunos, no ano letivo 2008/2009.

- Gráficos percentuais dos resultados dos inquéritos a docentes, não docentes e encarregados de educação.

Pasta 4

- Gráficos percentuais dos resultados dos inquéritos a alunos, lançados no ano letivo 2008/2009.

- Relatório da análise dos inquéritos de avaliação interna.

- Análise dos resultados dos alunos do 1º Ciclo, no ano letivo 2009/2010

Pasta 5

- Análise dos dados de avaliação do pré-escolar 2008/2009, nos domínios da abordagem da leitura e da escrita, no domínio da matemática, na área do conhecimento do mundo nas ciências, expressão musical, expressão dramática, expressão plástica e expressão motora.

- Avaliação do 1º, 2º, 3º Período, 1º Ciclo 2009/2010 com pautas de avaliação, lista de alunos com planos e listagem global do núcleo.

- Relatório de análise dos resultados de avaliação do 1º Período do 1º Ciclo.

- Relatório da análise de resultados do 1º Ciclo, no final do ano letivo 2009/2010.

- Faz-se uma análise dos resultados; apresenta-se a percentagem de transição e retenção, assim como a percentagem de positivas e negativas. Faz-se uma comparação com os demais períodos. Faz-se ainda o estudo dos planos de recuperação e com o grau de sucesso dos mesmos. Também se faz o estudo dos resultados dos alunos com apoio socioeducativo, com a respetiva percentagem de sucesso e concluiu-se qual o ano de escolaridade que deve ser abrangido em primeiro plano por este tipo de apoio.

- Considerações finais, concluindo da área que apresenta maior número de níveis negativos.

- Apresentam-se os fatores condicionantes na aprendizagem dos alunos referenciando os seguintes fatores:

*Pontos fracos: composição das turmas; dificuldades pedagógicas sentidas pelos docentes: vários níveis de aprendizagem e dificuldades em geri-los; excesso de carga horária; excesso de carga burocrática; dificuldade de concentração dos alunos pelo intercalar das AEC; equipamentos e espaços; contexto social e familiar dos alunos; comportamento dos alunos.

*Pontos fortes: participação dos docentes em Ações de Formação; apoio socioeducativo; empenho e dedicação das titulares de turma; colaboração dos professores bibliotecário; plano Nacional de Leitura; plano de formação do Ensino do Português; trabalho de equipa entre docentes, nomeadamente na troca de experiências e boas práticas e na partilha de materiais pedagógicos; apoio e colaboração do órgão e gestão do Agrupamento; participação e apoio dos Encarregados de Educação.

- Relatório da avaliação do 2º período do 1º Ciclo com comparação com o 1º período. Neste relatório, também em casos comparativos, os docentes justificam os desfasamentos de resultados. Propõem ainda estratégias de remediação. Os cursos CEF também são trabalhados da mesma forma.

- Análise dos resultados de avaliação do 1º Período 2009/2010 – CEF: Curso de Eletricistas de Instalação; Aplicação de Escritório; Instalação e manutenção de Microcomputadores; Configuração e Operação de Redes Locais e Internet; Higiene e Segurança no Trabalho.

3.1.6. Regulamento Interno

Após consulta do Regulamento Interno aprovado em 2004 e vigente até 2009, concluímos que não possui qualquer referência à autoavaliação. Um novo Regulamento Interno foi aprovado para vigorar entre 2009 e 2013. Na subsecção VIII deste documento regulamenta-se relativamente à Equipa de Autoavaliação, nomeadamente quanto à sua composição, às suas competências e ao seu funcionamento (respetivamente nos artigos 125º, 126º e 127º). O art.º 125º diz que “a equipa de autoavaliação é constituída por seis elementos, assim distribuídos: diretor; coordenadores de ciclo (três); coordenador de departamento do pré-escolar; um elemento do Conselho Geral”. O art.º 126º refere que “a equipa de autoavaliação deverá fazer a avaliação dos resultados das aprendizagens de todos os alunos, das estruturas de orientação pedagógica, dos órgãos de gestão e dos projetos de todo o Agrupamento. A equipa de autoavaliação facultará a todos os elementos da comunidade educativa, todos os dados recolhidos, bem como os relatórios de avaliação”. Por seu turno, o art.º 127º afirma que a “reunião é presidida pelo diretor, o qual a convoca sempre que o achar necessário”.

3.2. Análise das Entrevistas

No que concerne às entrevistas, estas foram estruturadas, tendo em conta a problemática e os objetivos específicos do nosso estudo. Elaboramos dois guiões, com estruturas muito semelhantes mas que variavam ligeiramente no seu conteúdo, de acordo com a função desempenhada pelo entrevistado. Um dos guiões foi elaborado para entrevistar os membros da equipa de avaliação interna (ver anexo V) e só nessa qualidade, ao passo que um outro guião foi dirigido à diretora da escola, na qualidade de membro da equipa de avaliação interna, mas também acumulando nessa mesma qualidade responsabilidades acrescidas como diretora (ver anexo VI).

Os guiões encontram-se estruturados em quatro blocos: questões prévias; implementação do processo; parâmetros seguidos; conclusões.

O guião das entrevistas foi testado, previamente, com aplicação a um dos elementos da equipa. Desse teste resultaram algumas alterações de pormenor nas perguntas a colocar. Chegou-se, assim, a um modelo definitivo de questionários, que foi então aplicado a todos os entrevistados.

As entrevistas decorreram num ambiente informal, ao ritmo dos entrevistados, embora seguindo de modo rigoroso as perguntas previamente formuladas. Gravadas em suporte áudio, essas entrevistas foram depois transcritas na íntegra, para suporte de papel (ver anexo VII). O corpus de análise ficou assim constituído por cinco entrevistas a docentes que constituíam a equipa de Avaliação Interna codificando cada entrevistado com a letra E seguida dos números de 1 a 5, atribuídos aleatoriamente (ver anexo VIII).

Após a transcrição das entrevistas na íntegra a partir dos registos áudio, procedemos à análise de conteúdo, de acordo com o recurso metodológico apresentado acima. Dessas transcrições selecionamos as unidades de texto por nós consideradas significativas, que agrupamos em subcategorias, sempre de acordo com os indicadores comuns às cinco entrevistas (ver anexo IX). O produto final resulta de um processo de análise balizado pelo agrupamento de ideias e significados idênticos, tal como referem Bogdan e Biklen (1994: 205): “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

Da análise categorial elaborada, resultaram as seguintes conclusões, relativamente a cada uma das categorias escolhidas:

a) Preparação do processo

A partir das respostas relativas à primeira categoria, que contempla a preparação do processo, chegamos à conclusão que foi a diretora do Agrupamento a tomar a iniciativa da constituição da equipa. A diretora assume que, apesar de desde longa data existirem processos informais de avaliação interna, “...o mote para a implementação do processo passou pela publicação da Lei 31/2002, que a levou à formalização dos processos” (E5₂₂). Para além da publicação desta legislação, também a implementação da avaliação externa veio exigir a profissionalização das “práticas, enquanto laboratório experiencial no campo da avaliação, como preparação para um «olhar externo»” (E5₂₂).

Para a constituição da equipa, a diretora afirma ter utilizado sobretudo o critério da capacidade de participação ativa dos docentes. Nas suas respostas, contudo, os demais membros desta equipa demonstraram não ter uma percepção exata das razões porque foram nomeados para a constituição dessa equipa. Apenas um elemento considerou que terá pesado, eventualmente, o facto de, na altura, ser coordenadora e avaliadora, com alguma experiência em análise de resultados de avaliação dos alunos e/ou por ter alguma disponibilidade de tempo. Nenhum destes docentes declarou possuir qualquer tipo de formação específica nesta área.

Segundo quatro dos cinco elementos que constituem a equipa, este trabalho foi iniciado, sem a existência de qualquer tipo de guião ou modelo. A diretora afirma, por seu turno, ter sido construído um guião próprio.

Quanto à *forma como foi preparada a comunidade educativa para este processo*, que constitui o segundo indicador da preparação do processo, as respostas são pouco unânimes. Dois dos elementos consideram que não houve qualquer tipo de preparação, outros dois elementos afirmam que houve divulgação a nível de Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, ao passo que a diretora alarga não só esta divulgação como inclusivamente a sensibilização a toda a comunidade educativa, incluindo, os encarregados de educação.

Relativamente ao indicador respeitante ao *delineamento do processo avaliativo*, antes da sua implementação, chega-se à conclusão que os docentes

pertencentes à equipa consideram que “foi delineado aquilo que seria realizado primeiramente, mas o processo completo não foi nunca delineado.” (E4₅) Só um dos elementos tem um testemunho muito diferente, pois afirma que a “equipa... começou por dedicar boas horas à definição de um desenho sequencial das áreas de incidência do processo avaliativo...” (E5₅).

No indicador da *calendarização* verificamos que esta foi rigorosamente cumprida, no que respeita à distribuição dos inquéritos, à respetiva recolha e à análise, mas os demais passos nunca chegaram a ser calendarizados.

No indicador relativo à *seleção de procedimentos e técnicas de recolha de informação*, a opinião de que os procedimentos foram selecionados para o trabalho relativo aos inquéritos é unânime. Nos demais itens, todos consideram não ter havido seleção de procedimentos.

Como síntese da primeira categoria, relativa à preparação do processo, poderíamos dizer que a diretora do Agrupamento tomou a iniciativa de iniciar o processo de avaliação interna, tendo sido a Lei nº30/2002 e a implementação do processo de avaliação externa o imperativo para avançar.

O modo de implementar uma autoavaliação passa pela formação de um grupo específico, a quem compete avaliar e coordenar todo o processo avaliativo. No caso deste Agrupamento a diretora nomeou para essa equipa quatro docentes que, segundo ela, teriam grande capacidade de participação ativa.

b) Início do processo

No início do processo, o indicador relativo às *dificuldades na implementação* deixa perceber que estas se relacionaram com a falta de experiência, a concertação dos horários da equipa de trabalho, a definição de uma linha condutora para iniciar o processo; um dos elementos considera que constituiu uma dificuldade a definição de objetivos.

Quanto à *recetividade e colaboração na implementação do processo*, é opinião partilhada que não houve obstáculos à sua implementação, uma vez que no início só “passou pelo preenchimento dos inquéritos por parte de alguns ... docentes, encarregados de educação, funcionários e alunos e todos eles foram muito colaborantes” (E4₅).

No indicador relativo à *formação dos membros da equipa no decorrer do processo*, é consensual a afirmação feita por um dos elementos; “Eu nunca cheguei a ter qualquer tipo de formação, assim como os demais elementos da equipa” (E2₂).

Já quanto à *forma de envolvimento dos vários atores educativos*, os membros da equipa entrevistados afirmam que “esse envolvimento teve lugar ao nível dos representantes das estruturas pedagógicas” (E5₁₂) e que “o envolvimento passou pelo preenchimento dos inquéritos, da parte dos membros da comunidade educativa que foram selecionados para a amostragem” (E1₁₂).

c) Referencialização

A categoria da referencialização começa por ser tratada com a questão básica da *existência de um referencial*, concluindo-se que “foram delineadas algumas metas a atingir, mas tão somente isso” (E1₆) e que “não foi construído qualquer referencial” (E2₆).

No indicador de *delineamento do objeto* chegamos à conclusão que foi delineado o objeto, mas só referente à primeira parte do trabalho, que passou pela aferição do grau de satisfação da comunidade educativa.

Por sua vez relativamente ao indicador de *dimensões da escola a avaliar*, quatro dos elementos da equipa consideram que as dimensões a avaliar eram intrínsecas ao inquérito; a diretora tem uma visão distinta, pois afirma que “a equipa de autoavaliação procedeu ao levantamento das áreas de intervenção, priorizando-as, tendo sempre presente que o aluno era o objetivo final de toda a análise” (E5₈).

No indicador de *áreas analisadas no decorrer do processo* são apresentadas as seguintes: “condições da escola, do apoio à família, das AEC,” (E1₁₄); “...os resultados de avaliação dos alunos...” (E2₁₅ e E4₁₅); a “organização e gestão escolar” (E3₁₅). A última entrevista refere, ainda, “o estudo comparativo do grau de desenvolvimento das competências dos alunos, ao longo dos últimos anos; o grau de cumprimento do Plano Anual de Atividades e o seu contributo para o cumprimento das metas do Projeto Educativo do Agrupamento” (E5₁₅).

Quanto à existência de *questões listadas sobre a escola* o testemunho da equipa vai no sentido de considerar que estavam essencialmente incluídas nos questionários, não tendo sido elaboradas previamente (cf. E4₈).

Os entrevistados são unânimes em afirmar que não foram definidos, previamente e de forma explícita, quaisquer *indicadores e critérios de sucesso*.

Também se verifica, pela análise do conteúdo das entrevistas que os instrumentos a ser utilizados para a recolha de dados não foram *previamente testados*.

d) Tratamento dos dados

A equipa é unânime em afirmar que, relativamente aos *dados de natureza quantitativa*, foi feita análise estatística adequada.

Relativamente ao tratamento dos *dados de natureza qualitativa*, através de descrições ou por recurso a análise de conteúdo é considerado que esses dados são “apresentados em breves descrições” (E5₁₄) mas que “não foi feita qualquer análise de natureza qualitativa a documentos” (E4₁₄).

Quanto à *interpretação dos dados*, a equipa considera que esta foi elaborada sem reportação explícita a um referencial.

Quanto ao indicador relativo à forma de *garantia da viabilidade e fiabilidade da avaliação*, dois dos elementos da equipa consideram que não houve qualquer tipo de recurso que tivesse garantido a viabilidade e fiabilidade da avaliação; paralelamente, os demais elementos apresentam como garantia a amostragem dos inquéritos, o número de pessoas envolvidas e o anonimato garantido pelos instrumentos de recolha de informação.

e) Resultados do processo

Na reflexão sobre os modos de divulgação dos resultados, temos dois elementos da equipa a afirmar que não existiu qualquer tipo de divulgação ao mesmo tempo que os demais deram exemplos dos órgãos onde eles foram dados a conhecer.

Relativamente às *estratégias de divulgação do processo*, dois elementos desta equipa consideraram que não houve qualquer tipo de divulgação. Os demais elementos disseram ter havido divulgação: “foi feita oralmente, pela diretora, junto do Conselho Pedagógico e em reunião geral de professores” e também “nas assembleias de pais...”

Quanto à elaboração de um *relatório final*, a equipa considerou que não houve relatório final “a não ser relatórios parciais da análise de resultados e da análise dos inquéritos” (E4₁₆).

No indicador de *divulgação dos resultados à comunidade* é assumido pela maioria dos membros da equipa que “não tendo havido um relatório final também não podia ser divulgado” (E2₁₇). Ainda neste contexto afirma-se que houve divulgação do relatório que dizia respeito à análise de conteúdo dos inquéritos aplicados da qual se afirma ter havido divulgação “na reunião que deu início ao processo de Avaliação Externa” (E5₁₇).

Quanto à *discussão para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola*, há duas posições antagónicas, porque é assumido, por alguns, que não houve discussão para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola e, por outros, que “os relatórios parciais foram tomados em conta na medida em que foram pensadas possíveis soluções para colmatar as lacunas encontradas.” (E4₁₈); ainda uma outra posição afirma que assume que “o relatório parcial de autoavaliação passou a ser o ponto de referência para uma grande parte dos agentes educativos” (E5₁₈).

f) Meta-avaliação

No contexto do indicador relativo a *meta avaliação antes da tomada de decisões* é afirmado perentoriamente, por quatro dos elementos da equipa, de que não foi feita a meta avaliação. A diretora afirma que “a meta-avaliação teve lugar, essencialmente, ao nível do Conselho Pedagógico, da Direção e do Conselho Geral” (E5₁₈).

No indicador de *propostas de alteração a este processo*, todos os membros da equipa são unânimes em considerar que deveria haver uma estratégia de ação que levasse este processo até ao final de forma a ser avaliado. Consideram que o processo provavelmente está inacabado, que o relatório final de auto avaliação teria que ser elaborado e divulgado e que essa seria a chave essencial para levar à tomada de alterações a este processo. Para além disso é claramente considerado pela diretora que “...o processo de autoavaliação que este agrupamento promoveu carece de melhorias” (E5).

No indicador de *alterações do processo*, assumidas por sugestão da equipa de avaliação externa, esta sugeriu que a constituição da equipa para a avaliação interna levasse mais em conta a representatividade de todos os atores educativos. Isso levou

a que fosse assumida a incorporação de representantes de alunos e encarregados de educação.

Quanto à sugestão de outros itens, a serem investigados, são vinculados três aspetos: o peso das metodologias utilizadas; o peso da proveniência dos alunos no seu desempenho; o peso da Missão do Projeto Educativo no desenvolvimento da personalidade e da melhoria dos resultados dos alunos. Conclui-se com “a construção de um Plano de Melhoria é a principal meta a atingir” (E5₁₆).

Relativamente ao envolvimento de algum «amigo crítico», é assumido por todos que não houve «amigo crítico», apesar de ter havido várias candidaturas ao Projeto PAR, mas sem frutos.

3.3. Análise do questionário

O questionário que aplicamos a alguns docentes e não docentes (Ver Anexo X) era composto por duas partes: a primeira continha cinco questões relativas à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos: sexo, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço na escola, função desempenhada na escola. A segunda era composta por cinco áreas, com questões muito concretas, relativas aos aspetos fundamentais do processo de autoavaliação. Os inquiridos deveriam mostrar o seu grau de concordância ou de discordância, colocando um X no quadro correspondente a sim ou não. Estas áreas, baseadas no conhecimento adquirido através da revisão da literatura e das entrevistas, permitiram-nos recolher informações sobre a perceção dos inquiridos, no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento em que estão inseridos, de acordo com uma estruturação derivada dos seguintes objetivos:

Aferir do conhecimento do processo de Autoavaliação, por parte dos inquiridos; aferir sobre o modo como se tomou conhecimento; aferir do conhecimento do desenvolvimento do processo; aferir do conhecimento de um relatório final; aferir sobre os processos de discussão dos resultados; averiguar se houve melhorias na escola resultantes do processo de autoavaliação; conhecer a opinião dos inquiridos sobre a importância da autoavaliação da escola, em geral.

Foram inquiridos 4 elementos do sexo masculino e 6 elementos do sexo feminino. Todos fazem parte do quadro de agrupamento, à exceção de um elemento que está em situação de contrato. Um elemento tem entre 5 e 10 anos de serviço, dois

elementos têm entre 10 a 20 anos de serviço e os demais sete têm já mais de 20 anos de serviço. Somente um dos inquiridos trabalha neste agrupamento há menos de 5 anos, três entre 5 e 10 anos, entre 10 e 20, são dois e a trabalhar há mais de 20 anos são quatro pessoas.

Neste grupo de inquiridos encontra-se um assistente operacional, um assistente técnico, um coordenador de estabelecimento, um docente, um docente que faz parte da direção da escola, um docente coordenador e quatro docentes coordenadores com assento no Conselho Pedagógico.

Nove testemunham saber da existência da avaliação interna nesta escola, só uma pessoa reconhece não ter conhecimento. Os que admitem ter conhecimento dizem tê-lo adquirido através de comunicação da Diretora, em reunião geral ou de Conselho Pedagógico. Três dos inquiridos atestam não ter tido, no início do processo, conhecimento de como é que este iria desenvolver -se ao passo que seis dizem que sim. Quanto ao conhecimento da existência de um relatório final, todos são unânimes em dizer não ter conhecimento do mesmo.

Quando são inquiridos sobre se tiveram conhecimento se os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos, para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola, obtivemos seis respostas afirmativas e três negativas. Os seis que afirmaram ter esse conhecimento atestam tê-lo adquirido em sede reunião de Conselho Pedagógico ou de Departamento.

Neste inquérito também se pergunta se consideram ter havido alterações na vida da escola, resultantes das conclusões a que se chegou na Avaliação Interna. A essa questão, duas pessoas não respondem, uma diz que não e seis dizem que sim.

A última questão respondida pelos dez inquiridos sobre como consideram a avaliação Interna, dois consideram que é absolutamente necessária para a melhoria da escola e oito consideram que é útil para a melhoria da escola.

CONCLUSÃO

A presente investigação seguiu o propósito de responder a uma série de questões, que foram colocadas logo no início. Genericamente, pretendia-se conhecer melhor os processos de autoavaliação das escolas, através de um estudo de caso, ou seja, do estudo de um processo de autoavaliação realizado recentemente num agrupamento.

Das opções metodológicas tomadas seguiram-se análises que conduzem aos resultados perseguidos no início. Podemos desde já considerar que essas opções possuem, como é inevitável, algumas debilidades, resultantes essencialmente do facto de, no contexto de um trabalho como este, não ser possível realizar tudo e ser necessário abdicar de algumas opções. Assim, consideramos que poderia ser benéfico, para melhor compreensão do processo, sobretudo nos seus efeitos sobre os envolvidos, explorar mais a percepção do mesmo, por parte da comunidade educativa. Isso levar-nos-ia ao alargamento das entrevistas ou a um eventual inquérito a todos os membros da comunidade educativa. Só assim seria possível avaliar a real envolvência no processo. Esse trabalho não seria, contudo, comportável no limite do que nos propusemos.

Ao mesmo tempo, mesmo no interior das nossas opções, seria eventualmente útil inquirir, ainda que representativamente apenas, alunos e pais, ou ainda elementos exteriores à escola, por exemplo da autarquia, relativamente ao conhecimento do processo avaliativo e à sua posição frente ao mesmo. Isso poderia ajudar-nos a compreendê-lo melhor. Neste caso, foram os limites de tempo que nos impediram a realização desses inquéritos.

Mesmo tendo em conta estas – e eventualmente outras – debilidades, do percurso teórico e analítico realizado poder-se-á concluir o seguinte:

1. Que a autoavaliação ocupa um lugar importante na dinâmica escolar, inserindo-se entre a avaliação das aprendizagens – mais restrita – e a avaliação externa do dispositivo educativo, que recorre a todos os outros modos de avaliação. Ao mesmo tempo, a autoavaliação tem incidência sobre a avaliação das aprendizagens e é o processo mais importante, na preparação da avaliação externa. A

opinião dos docentes envolvidos é unânime, a este propósito, e corresponde à perspectiva teórica comum.

2. Se a autoavaliação for muito orientada para a avaliação externa – como parece ter sido o caso no agrupamento estudado – enquadra-se mais numa dinâmica de prestação de contas a uma entidade exterior ao agrupamento, neste caso a Inspeção Geral do Ensino. No entanto, isso não invalida, como foi o caso, que tenha origem na vontade de melhorar a própria escola. No caso concreto, embora a ocasião que desencadeou o processo tenha sido a aproximação de um processo de avaliação externa, a percepção que tiveram os elementos envolvidos foi de que a autoavaliação era necessária para melhorar aspetos importantes da vida escolar.

3. Disso depende também a definição do objetivo principal da autoavaliação. Se, à primeira vista, pode ser visto como a preparação de um relatório a entregar à comissão de avaliação externa, o certo é que, na percepção dos seus principais agentes e mesmo de outros membros da comunidade educativa, a melhoria da escola parece ser considerada o objetivo principal da sua autoavaliação. A par desse objetivo principal, situa-se o melhor conhecimento da realidade escolar e o maior empenho de todos os membros da comunidade educativa nos dinamismos da escola, seja quanto aos processos de aprendizagem, seja quanto a outros âmbitos organizativos.

4. Em ordem a conseguir os objetivos a que se propõe a autoavaliação, verificou-se ser necessário definir o que é importante avaliar. Mesmo que uma equipa de autoavaliação nem sempre se coloque esta questão explicitamente, o certo é que ela acompanha sempre as opções, desde a escolha dos modos de recolha de dados, até à seleção do conteúdo de questionários a aplicar, ou mesmo à inserção de outros elementos no processo. Tendencialmente, predomina a inclinação para avaliar os resultados das aprendizagens dos alunos. No entanto, como se pode verificar no caso em estudo, adquirem igual importância os comportamentos dos alunos, assim como o seu modo de vinculação à escola. Para isso contribui a sua satisfação, assim como a dos pais e dos docentes, relativamente ao funcionamento dos diversos aspetos da escola. Esse parece ser o objeto principal da autoavaliação.

5. Se levarmos em consideração o que se passa no agrupamento estudado, os intervenientes no processo avaliativo são, essencialmente, docentes, sobretudo na dimensão da organização do processo. A diretora desempenhou um papel fulcral, no lançamento do próprio processo e na escolha da equipa de autoavaliação. Esta equipa foi constituída por docentes com alguma experiência e vinculação ao agrupamento. A equipa, por seu turno, coordenou todo o processo. Do ponto de vista da participação «passiva», essencialmente enquanto respondentes dos inquéritos, foram envolvidos todos os membros da comunidade educativa: docentes, pessoal não docente, alunos, pais. Apenas não participaram instituições exterior, como autarquias e parceiros.

6. Dos diversos mecanismos de autoavaliação a que pode recorrer-se – como análise de documentos, entrevistas, reuniões, observação participada e outros recursos de investigação – o agrupamento em estudo utilizou essencialmente a recolha de dados por questionário ou inquérito, aos diversos grupos da comunidade educativa. Desses inquéritos foi feita uma análise quantitativa e uma interpretação final, divulgadas em sede de Conselho Pedagógico e entregues à comissão de avaliação externa.

7. Embora em muitos casos de modo implícito – dada a ausência de formação na área da autoavaliação – o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo aplicou quase todos os elementos habituais e considerados importantes em qualquer autoavaliação: o início do processo, sobretudo com a escolha da equipa de autoavaliação; a elaboração do plano; garantia inicial de qualidade (sendo que este elemento não se encontra explicitado no processo estudado); a recolha de informação (neste caso limitada praticamente aos inquéritos); o tratamento e análise de dados; a interpretação dos dados; a elaboração de um relatório, com recomendações (no caso estudado, não existe relatório global final, sendo as recomendações inseridas no documento de análise dos dados); a divulgação (que foi feita de modo essencialmente interno, através de alguns órgão administrativos do agrupamento; a

aplicação propriamente dita, enquanto melhoria da escola (no caso estudado, não é possível controlar a existência explícita deste último passo).

8. Como o essencial, em qualquer processo de avaliação, é a existência de referenciais, que permitam a construção clara de critérios para o próprio processo avaliativo, possibilitando o conhecimento daquilo que se pretende avaliar e onde se pretende chegar com essa avaliação, foi preocupação central desta investigação encontrar esses referenciais. Parece-nos que eles podem ser situados, essencialmente, no Projeto Educativo do Agrupamento. De facto, existe uma relação – ainda que muitas vezes não explícita – entre as decisões da equipa de avaliação, sobretudo quanto ao que deveria ser avaliado e à elaboração das questões do inquérito e os problemas e objetivos apontados no Projeto Educativo, fortemente centrados no ambiente escolar integral e no problema da indisciplina e do abandono escolar.

9. O processo avaliativo vem confirmar a preocupação organizacional da escola, sobretudo através dos seus órgãos de gestão, com os problemas de comportamento e de abandono escolar, devidos sobretudo ao meio social envolvente. Nesse sentido, parece claro que os referenciais lançados no projeto educativo constituem o núcleo das políticas educativas da organização, sendo também o núcleo da autoavaliação, embora implicitamente. Os resultados escolares, em sentido estrito, surgem em segundo lugar, eventualmente como consequência das transformações introduzidas pelas melhorias nos outros aspetos, mais relativos à formação pessoal e social.

10. Entre os fatores internos facilitadores da autoavaliação conta-se essencialmente o impulso dado pela diretora do agrupamento, assim como a adesão dos membros da comunidade educativa, que compreenderam a importância do processo. O facto de o processo não ser muito complexo e se limitar, essencialmente, ao preenchimento dos inquéritos, também facilitou o seu desenvolvimento.

Quanto a fatores externos facilitadores, pode apontar-se, essencialmente, a proximidade de um processo de avaliação externa que, para além de impulsionar a autoavaliação, forneceu muitos elementos inspiradores.

No entanto, houve alguns fatores que colocaram em causa a qualidade do processo, com a consequência de que muitos aspetos de uma autoavaliação não foram considerados ou não foram trabalhados aprofundadamente. Esses fatores foram simultaneamente internos e externos, pois manifestam-se na organização escolar, mas depende sobretudo do próprio sistema educativo e da sua organização, por parte do Ministério da Educação. Se é certo que, por legislação, está prevista a importância da autoavaliação, não parece haver muitas condições para que ela se realize com suficiente qualidade e efeito.

As lacunas sentem-se, sobretudo, ao nível da falta de formação dos agentes do processo, uma vez que não lhes é oferecida nenhuma preparação específica para o assunto. Como tal, ou cada um procura preparar-se por conta própria, ou então age de forma intuitiva, sem poder tirar proveito das experiências e dos estudos já realizados.

Ao mesmo tempo, continuando os elementos da equipa da autoavaliação envolvidos no trabalho quotidiano da escola – incluindo tarefas normais de lecionação – do mesmo modo que estavam antes de ser nomeados para a equipa, não possuem disponibilidade de horário suficiente para poderem organizar o processo com consistência suficiente. Neste aspeto, os resultados do nosso estudo confirmam resultados de outros estudos precedentes, constituindo por isso um reforço da necessidade de introduzir alterações de fundo no sistema.

Isso leva a concluir que, quanto às estratégias a desenvolver para que o processo de autoavaliação seja mais eficaz, seja sobretudo importante organizar a formação dos agentes envolvidos, a começar pelas direções dos agrupamentos, e que seja essencial dar disponibilidade de horário aos elementos das equipas de autoavaliação. Isso permitirá que se faça um trabalho mais consistente de divulgação e envolvimento da comunidade educativa, condição fundamental para o efeito do processo.

11. Verificou-se que o papel dos diferentes órgãos de administração e gestão na aplicação da autoavaliação do agrupamento é saliente, com especial concentração na diretora, que deu início ao processo e nomeou a equipa. Ao mesmo tempo, o Conselho Pedagógico foi sendo informado do que se ia realizando, a avaliar pelas respetivas atas.

Dada a escassez de recursos, sobretudo de apoio documental e de formação específica, considera-se que as estruturas de orientação educativa, da parte do Ministério, deveriam fornecer mais apoio, seja pessoalmente, através de aconselhamento e acompanhamento de profissionais, seja documentalmente, sobretudo com eventuais guiões de orientação, que permitissem uma aplicação mais completa. É claro que esse apoio não deverá colocar em risco a autonomia das escolas nem a adequação dos processos de avaliação às situações concretas e diferenciadas. Mas o apoio logístico fundamental seria importante para a maior qualidade do processo.

12. Dos diversos pontos analisados anteriormente, podemos descrever o processo de autoavaliação do agrupamento estudado a partir dos seguintes elementos: a) A decisão de instaurar o processo de autoavaliação esteve ligada, por um lado, à necessidade de conhecer melhor a escola e o grau de aplicação do Projeto Educativo e, por outro lado, à necessidade de preparar um documento para o processo de avaliação externa. b) O processo foi iniciado pela diretora do agrupamento, através da nomeação de uma equipa para o efeito. c) Essa equipa optou por concentrar o processo de autoavaliação num estudo de opinião, através de questionários feitos aos principais elementos da comunidade educativa. d) A elaboração dos questionários seguiu modelos inspirados na avaliação externa e, ao mesmo tempo, procurou encontrar respostas para os grandes objetivos do Projeto educativo. e) Os dados recolhidos por questionário foram analisados quantitativamente, dando lugar a uma interpretação sintética e a sugestões de melhoria. f) O documento resultante dessa análise e interpretação foi apresentado em Conselho Pedagógico, à Comissão de Avaliação Externa, à comunidade educativa e mesmo a elementos externos à escola, por ocasião do início da avaliação externa.

Estes foram, sinteticamente, os mecanismos seguidos, ao longo do processo de autoavaliação realizado no agrupamento estudado, durante o período escolhido para este estudo.

13. Sendo muito influenciado pela preparação de um relatório para a comissão de avaliação externa, o processo de autoavaliação estudado aproxima-se do modelo CAF, não tendo contudo aplicado todos os seus elementos e não tendo aprofundado alguns deles. Isso deveu-se, essencialmente, à ausência de pessoal formado na área e à impossibilidade de tempo e de recursos para realizar essa formação. Concentrado na produção de elementos para a avaliação externa, as decisões quanto ao processo foram muito marcadas por essa finalidade e pela necessidade de reduzir o trabalho às condições existentes. Nesse sentido, optou-se por concentrar a avaliação na recolha de dados por questionário e no tratamento sumário desses dados, para fazer uma radiografia da escola, num pequeno relatório de leitura desses dados.

No interior dos questionários, as opções foram orientadas pela relação às linhas centrais do Projeto Educativo, com saliência para o comportamento dos alunos, sobretudo no campo da disciplina, e para o abandono escolar, com preocupação com o ambiente humanizador da escola, como potenciador de formação integral.

14. Tornou-se claro que, relativamente a estas opções fundamentais, os inquéritos realizados permitiram recolher dados elucidativos, que permitem tirar conclusões suficientemente claras e fazer sugestões precisas de melhoria. No entanto, parece que a concentração em questionários limitou a perceção do que acontece na escola, sobretudo quanto ao ambiente escolar e ao seu efeito sobre a formação integral e, eventualmente, sobre a diminuição da taxa de abandono escolar (um dos grandes objetivos do Projeto Educativo). A observação de outros mecanismos, nomeadamente organizacionais, poderia complementar esse processo de recolha de dados.

Mesmo a recolha de dados por questionário poderia ser mais rentabilizada, através de um tratamento dos dados eventualmente mais profissional (apesar do bom nível do tratamento realizado) com aprofundamento de todas as variáveis, para permitir interpretações complexas, que facultassem uma leitura mais profunda das situações.

15. Em estilo de meta-avaliação da autoavaliação estudada e tendo em conta tudo o que foi referido até aqui, poderíamos adiantar sugestões de eventuais melhorias no processo de avaliação da escola em estudo.

a) Relativamente ao planeamento, a equipa de autoavaliação foi escolhida pela diretora, segundo os critérios que ela própria refere na sua entrevista, mas é por todos assumido que nenhum desses membros tinha formação específica nessa área. Seria pois importante que algum dos membros realizasse previamente formação adequada, para poder liderar o processo de forma mais profissional. Por outro lado, este processo decorreu sem um cronograma definido, a ponto de um dos membros da equipa considerar, aquando da sua entrevista, não saber se o processo avaliativo já estaria encerrado ou não. O que fica bem claro no testemunho dado pelos entrevistados é que o processo de recolha dos inquéritos lançado à comunidade educativa teve uma calendarização, que foi rigorosamente cumprida e levou esta etapa às conclusões finais em tempo útil; o mesmo deveria ter acontecido com outros aspetos do processo, se tivesse havido um guião prévio com o cronograma definido. Esse guião deveria explicitar, eventualmente e entre outros aspetos, a finalidade do processo, os procedimentos a aplicar, quais os responsáveis, a forma de participação da comunidade educativa, as garantias específicas (confidencialidade, tratamento de dados, etc.), a duração, o financiamento necessário e disponível, o modo de elaboração do relatório final e a forma da sua divulgação (apresentação em reuniões, plenário, desdobrável, etc.)

b) Os referenciais deveriam estar bem claros e explícitos no processo de autoavaliação, assim como deveriam ser «negociados» ou dados a conhecer a um «grupo de focagem». Esta equipa, que é exterior à de autoavaliação, deveria ser constituída a par da primeira, para garantir mais clareza e isenção em todo o processo.

Uma vez que os referenciais são trave mestra num processo avaliativo, pois orientam todos os procedimentos, enquanto construtores de critérios últimos de orientação da própria avaliação, deveriam ser sujeitos a um processo mais profundo de clarificação e explicitação. É certo que se percebe, implicitamente, a referência ao Projeto Educativo como principal meio de referencialização, a par da referência ao

guião da Avaliação Externa. Mas não se trabalham explicitamente os pontos que verdadeiramente orientam todo o processo avaliativo.

c) Quanto aos modos de recolha de dados, há que notar que houve uma focagem no questionário, para ser tratado estatisticamente. O dossier da Equipa de Autoavaliação revela haver recolha de outros dados, que contudo não chegaram a ser tratados explicitamente. Ao mesmo tempo, em ordem a uma triangulação mais completa, seria benéfica a realização de entrevistas a membros selecionados da comunidade educativa, para permitir um aprofundamento na compreensão dos processos em avaliação.

d) Correspondendo à concentração na recolha de dados por inquérito, os modos de análise e interpretação desses dados concentraram-se muito na leitura quantitativa, para chegar a conclusões estatísticas. Seria proveitoso fazer análise de conteúdo do material recolhido pela Equipa, para além desses inquéritos, sobretudo relacionado com o funcionamento da organização escolar. Ao mesmo tempo, se houvesse entrevistas aprofundadas, deveria fazer-se a respetiva análise de conteúdo, para tirar conclusões que permitissem uma compreensão qualitativa da situação do Agrupamento.

e) Relativamente à divulgação dos dados, apesar de se ter realizado interna e externamente, ela concentrou-se, por um lado, num documento de leitura estatística dos inquéritos e, por outro, em apenas dois momentos: Conselho Pedagógico e apresentação à Comissão de Avaliação Externa (com presença de membros da comunidade educativa e da sociedade envolvente). Em ordem a um maior envolvimento de toda a comunidade educativa e da sociedade nos processos de melhoria da escola, seria importante que houvesse uma divulgação mais alargada dos resultados. Em primeiro lugar, através da elaboração e publicação de um relatório final completo, que abrangesse todos os aspetos da avaliação e não apenas os resultados dos inquéritos; em segundo lugar, através de iniciativas que colocassem alunos, docentes, funcionários, pais e instituições externas em contato com esse relatório.

f) Por último, para que o processo de autoavaliação pudesse ser mais eficaz, deveria conter propostas claras de melhoria da escola, sobretudo relativamente ao próprio projeto educativo, ao plano de desenvolvimento, ao Plano Anual de

Atividades, à interação com a comunidade, aos programas de formação dos docentes, à organização da lecionação e à gestão dos recursos. Com base nessas propostas – fonte de transformação da organização escolar – é que se pode considerar que o processo de autoavaliação de uma escola é verdadeiramente importante e imprescindível na vida dessa escola.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Cortez.

Afonso, N. (2002). “Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola”. In Costa, J. A. / Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 51-68.

Alaíz, V. & Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Alaíz, V. (2000). *Avaliação das escolas. Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA.

Alaíz, V. (2010). “Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável?”. In www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf, (consultado em 12.07.2010, 21:15h).

Alaíz, V. / Curado, A. / Gonçalves, C. / Góis, E. & Vicente, L. (2002). “Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?”. In Costa, J. A. / Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 125-136.

Almeida, F. (2002). *Organizações, pessoas e novas tecnologias*. Coimbra: Quarteto Editora.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s)*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2003). “Sentido da escola e os sentidos da avaliação”. In *Revista de Estudos Curriculares*. 1, nº 1, 79-92.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação – uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. & Correia, S. (2009). “Projeto de avaliação e rede (PAR): construção e regulação do sentido coletivo de escola”. In Silva, B. / Lozano, A. /

Almeida, L. & Uzquiano, M. (org.s). *X congresso internacional galego-português de psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho, 3964-3975.

Alves, M. P. & Flores, M. A. (org.s) (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Ed. Pedagogo.

Azevedo, J. (org.) (2002). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (coord.) (2003). *Avaliação dos resultados escolares*, Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Baptista, M. E. (2007). *A autoavaliação: estratégia de organização escolar. Rumo a uma identidade. Estudo num agrupamento de escolas do concelho de Sintra*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Aberta.

Barbier, J.-M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 4ª edição. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Burguete, N. / Orey, J. & Saraiva, P. (2002). “Autoavaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM”. In Azevedo, J. (org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA, 81-96.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? – Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carnoy, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: UNESCO/IIEP

Clímaco, M. do C. (2002). “A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas”. In CNE (Ed.). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 35-46.

Cohen, M. / March, J. / Olsen, J. (1972). “A Garbage Can Model of Organizational Choice”. In *Administrative Science Quarterly* 17 (1) 1-25.

Comissão Europeia, Eurydice (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelas: Eurydice.

Costa, J. A. & Ventura, A. (2002). “Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes”. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 105-124.

Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.) (2002). *Avaliação de organizações educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Ed. Du Seuil.

De Ketele, J. M. & Rogiers, X. (1993). *Méthodologies de recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.

Domingo, J. et al. (2005). “Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos”, in *REICE*, Vol. 3, nº 1 (consultado em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1> (a 01.06.2012)).

Drucker, P. (1981). *Prática de administração da empresa*. S. Paulo: Pioneira Editora.

Ellström, P.-E. (1983). “Four Faces of Educational Organizations”. In *Higher Education*, 12, 231-241.

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In Pacheco, J. A. & Lima, J. A. (org.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, 107-125

Estrela, A. & Rodrigues, P. (coord.) (1994). *Uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Ed. Colibri.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, M. E. A. (2002). *Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto*. 2ª ed. Fortaleza: Demócrito Rocha.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.

Figari, G. (2007). “A avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica”. In Estrela, A. (org.) (2007). *Investigação em educação – Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 227-260.

Figari, G. (2008). “A avaliação de escola: questões, tendências e modelos”. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008), *Avaliação com sentido(s)*. Santo Tirso: De Facto, Editores, 41-72.

Formosinho, J. & Machado, J. (2004). “Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal”. in *Administração Educacional*, nº 4, 7-32.

Fundação Manuel Leão (2002). “Programa Aves (referencial genérico)”. In Azevedo, J. (org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA, 69-80.

Gairín Sallán, J. / Armegol Asparó, C. / Lorenzo Delgado, M. & Martín Bris, M. (2006). *Proceso de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.

Gather Thurler, M. (2002). “L’autoévaluation de l’établissement scolaire comme moteur du changement”. In Bois, M. (dir.). *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, Lyon: CRDP, 31-49 (Consultado em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-2002/MGT).

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (1984). *Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber*. Lisboa: Editorial Presença.

Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid: Ed. Morata.

Gonçalves, M. A. S. (2007). *Avaliação e melhoria das escolas. Das práticas de avaliação à decisão de melhoria*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Hadji, Ch. (1994). *A avaliação, regras de jogo*. Porto: Porto Editora.

Hadji, Ch. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Leandro, E. C. M. (2002). *Guião para Autoavaliação de Desempenho de escolas públicas EB23/Sec com base no Modelo de Excelência EFQM (Vol. I e II)*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

- Leite, C. et al. (2001). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M. / Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (2002). “Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional”. In Costa, J. A. & Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Avaliação de organizações educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 17-29.
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2011). “Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional”. In Lima, L. C. (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 16-57.
- MacBeath, J. / Meuret, D. & Schratz, M. (1997). *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Guia Prático de Autoavaliação*. Bruxelas: Comissão Europeia (consultada a versão portuguesa de José Borges Palma – IIE).
- Machado, E. A. (2003). “Do outro lado do espelho – para um modelo dialógico de autoavaliação das escolas”. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía da Educación*. 7, nº 8, 1727-1733.
- Machado, E. A. (2006). “Equidade ou performatividade? Um desafio para a avaliação”. In *Revista de Estudos Curriculares*. 4, nº 2, 277-289.
- Machado, E. A. (2008). “Perspetivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re)interrogação de uma atividade”. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s)*. De Facto, Educação, 183-2001.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos modernos*, Madrid: Alianza Editorial.
- Meuret, D. (2002). “O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos”. In Costa, J. A. & Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 39-50.

Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento (2000). *O estado da arte da avaliação educacional - Maio 1999 – Portugal*. Lisboa: DAPP.

Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação (2002a). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

Ministério da Educação, Inspeção Geral de Educação (2001). *Avaliação Integrada das Escolas: relatório nacional, ano letivo 1999-2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação (2002b). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano letivo 2000-2001*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

Ministério da Educação, Programa de Educação para Todos (1994). *Observatório da Qualidade da Escola – um ano de implementação*. Lisboa: PEPT.

Morgan, Gareth (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage Publications.

Murillo, F. J. (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes”. In *REICE*, 1, nº 2 (consultado em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2>).

Palma, B. (1999a). *Introdução ao Projeto XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Parlamento Europeu e Conselho da Europa (2001). *Recomendação sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário* (12 de Fevereiro de 2001, 2001/166/CE).

Perrenoud, Ph. (2003c). “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz”. In Azevedo, J. (coord.). *Avaliação dos resultados escolares*. Porto: Edições Asa, 103- 126.

Quivy, R & Campenhoudt, L. v. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, P. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização*. Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, P. (1994). “Para uma fundamentação da avaliação em educação”. In Estrela, A. & Rodrigues, P. (coord.) (1994). *Uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Ed. Colibri. 93-109.

Rodrigues, P. (1999). “A avaliação curricular”. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (org.). *Avaliações em educação: novas perspetivas*, Porto: Porto Editora, 15-76.

Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Silva, J. A. D. S. (2007). *Avaliação das instituições educativas: meta-avaliação de uma instituição educativa que implementa o programa AVES, da Fundação Manuel Leão*. Braga: Dissertação de Mestrado na Universidade Católica Portuguesa.

Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editoria.

Santos, T. (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008*. Braga: Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.

Taylor, F. W. (1990). *Princípios de Administração Científica*, São Paulo: Ed. Atlas.

Teixeira, S. C. (2010). “Percurso de avaliação das escolas em Portugal”. In Alves, M. P. & Flores, M. A. (org.s). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Ed. Pedago, 155-191.

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO I
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO SAMPAIO
ANO LECTIVO 2008/2009

Estabelecimento de ensino	Ano	Número de alunos	Total de alunos por estabelecimento
EB1/JI Póvoa de Lanhoso	Pré-escolar	70	393
	1.º	74	
	2.º	81	
	3.º	83	
	4.º	85	
EB1 Louredo	1.º	6	26
	2.º	4	
	3.º	6	
	4.º	10	
JI de Campo	Pré-escolar	33	33
EB1 Campo	1.º	10	52
	2.º	12	
	3.º	14	
	4.º	16	
JI de Frades	Pré-escolar	16	16
EB1/JI de Ferreiros	Pré-escolar	19	39
	1.º	5	
	2.º	4	
	3.º	7	
	4.º	4	
EB1/JI de Covelas	Pré-escolar	11	41
	1.º	7	
	2.º	10	
	3.º	6	
	4.º	7	

EB1 St.º Emilião	Pré-escolar	61	141
	1.º	20	
	2.º	15	
	3.º	25	
	4.º	20	

EB1/JI Vilela	Pré-escolar	11	31
	1.º	4	
	2.º	7	
	3.º	5	
	4.º	4	
EB1 Calvos	1.º	5	27
	2.º	8	
	3.º	7	
	4.º	7	
EB1/JI Serzedelo	Pré-escolar	23	45
	1.º	0	
	2.º	8	
	3.º	8	
	4.º	6	
EB1 Rendufinho	Pré-escolar	20	47
	1.º	6	
	2.º	10	
	3.º	6	
	4.º	5	
JI de Monsul	Pré-escolar	36	36
EB1 de Monsul	1.º	14	59
	2.º	12	
	3.º	15	
	4.º	18	
EB1 de Geraz	1.º	6	26
	2.º	10	
	3.º	5	
	4.º	5	

EB1/JI de Lanhoso	Pré-escolar	12	12
	1.º	10	37
	2.º	6	
	3.º	9	
	4.º	12	
EB1/JI de Galegos	Pré-escolar	18	45
	1.º	6	
	2.º	7	

	3.º	7	
	4.º	7	
EB1 de Águas Santas	1.º	3	22
	2.º	5	
	3.º	8	
	4.º	6	
EB1 de Verim	1.º	5	32
	2.º	13	
	3.º	5	
	4.º	9	
EB2/3 Gonçalo Sampaio	2ºCiclo	473	996
	3ºCiclo	409	
	CEF	92	
	EFA	22	

ANO LECTIVO 2009/2010

Estabelecimento de ensino	Ano	Número de alunos	Total de alunos por estabelecimento
EB1/JI Póvoa de Lanhoso	Pré- escolar	50	212
	1.º	37	
	2.º	35	
	3.º	55	
	4.º	35	
CE António Lopes	Pré- escolar	58	305
	1.º	69	
	2.º	67	
	3.º	39	
	4.º	72	
EB1 Louredo	1.º	5	21
	2.º	6	
	3.º	4	
	4.º	6	
JI de Campo	Pré-	32	32

	escolar		
EB1 Campo	1.º	11	49
	2.º	10	
	3.º	14	
	4.º	14	
JI de Frades	Pré- escolar	15	15
EB1/JI de Ferreiros	Pré- escolar	12	37
	1.º	9	
	2.º	5	
	3.º	4	
	4.º	7	
EB1/JI de Covelas	Pré- escolar	15	41
	1.º	2	
	2.º	8	
	3.º	8	
	4.º	8	
EB1 St.º Emilião	Pré- escolar	56	120
	1.º	18	
	2.º	17	
	3.º	9	
	4.º	20	
EB1/JI Vilela	Pré- escolar	11	33
	1.º	5	
	2.º	5	
	3.º	6	
	4.º	6	
EB1 Calvos	1.º	6	25
	2.º	6	
	3.º	7	
	4.º	6	
EB1/JI Serzedelo	Pré- escolar	14	43

	1.º	12	
	2.º	1	
	3.º	7	
	4.º	9	
EB1 Rendufinho	Pré-escolar	20	56
	1.º	9	
	2.º	8	
	3.º	10	
	4.º	9	
JI de Monsul	Pré-escolar	41	41
EB1 de Monsul	1.º	16	61
	2.º	16	
	3.º	11	
	4.º	18	
EB1 de Geraz	1.º	3	24
	2.º	7	
	3.º	9	
	4.º	5	
EB1 de Águas Santas	1.º	1	19
	2.º	6	
	3.º	7	
	4.º	5	
EB1 de Verim	1.º	4	21
	2.º	7	
	3.º	8	
	4.º	2	
EB2/3 Gonçalo Sampa	2ºCiclo	441	961
	3ºCiclo	401	
	CEF	91	
	EFA	28	

ANO LECTIVO 2010/2011

Estabelecimento de ensino	Ano	Número de alunos	Total de alunos por estabelecimento
EB1/JI Póvoa de Lanhoso	Pré-escolar	56	205
	1.º	24	
	2.º	43	
	3.º	35	
	4.º	47	
CE António Lopes	Pré-escolar	58	308
	1.º	71	
	2.º	69	
	3.º	66	
	4.º	44	
EB1 Louredo	1.º	3	19
	2.º	7	
	3.º	4	
	4.º	5	
JI de Campo	Pré-escolar	29	29
EB1 Campo	1.º	7	44
	2.º	14	
	3.º	7	
	4.º	16	
EB1 St.º Emilião	Pré-escolar	61	121
	1.º	14	
	2.º	21	
	3.º	17	
	4.º	8	
EB1/JI Vilela	Pré-escolar	9	31
	1.º	6	
	2.º	5	
	3.º	6	
	4.º	5	
JI de Frades	Pré-escolar	13	13
EB1 Calvos	1.º	4	21
	2.º	5	

	3.º	6	
	4.º	6	
EB1/JI Serzedelo	Pré-escolar	13	40
	1.º	5	
	2.º	12	
	3.º	1	
	4.º	9	
EB1 Rendufinho	Pré-escolar	20	54
	1.º	7	
	2.º	10	
	3.º	8	
	4.º	9	
CE Cávado	Pré-escolar	69	287
	1.º	31	
	2.º	42	
	3.º	45	
	4.º	46	
EB2/3 Gonçalo Sampaio	2ºCiclo	451	955
	3ºCiclo	388	
	CEF	90	
	EFA	26	

ANO LECTIVO 2011/2012

Estabelecimento de ensino	Ano	Número de alunos	Total de alunos por estabelecimento
EB1/JI Póvoa de Lanhoso	Pré-escolar	69	264
	1.º	58	
	2.º	34	
	3.º	51	
	4.º	52	
CE António Lopes	Pré-escolar	61	312
	1.º	46	
	2.º	71	
	3.º	65	
	4.º	69	
EB1 Louredo	3.º	5	10
	4.º	5	
JI de Campo	Pré-escolar	23	42
EB1 Campo	1.º	13	
	2.º	10	
	3.º	12	
EB1 St.º Emilião	Pré-escolar	60	129
	1.º	20	
	2.º	17	
	3.º	17	
	4.º	15	
EB1/JI Vilela	Pré-escolar	10	39
	1.º	2	
	2.º	8	

	3.º	4	
	4.º	5	
EB1/JI Serzedelo	Pré-escolar	13	39
	1.º	5	
	2.º	7	
	3.º	11	
	4.º	3	
EB1/JI de Rendufinho	Pré-escolar	21	57
	1.º	12	
	2.º	8	
	3.º	8	
	4.º	8	
CE Cávado	Pré-escolar	66	210
	1.º	25	
	2.º	36	
	3.º	40	
	4.º	43	
EB2/3 Gonçalo Sampaio	2ºCiclo	395	934
	3ºCiclo	418	
	CEF	97	
	EFA	24	

ANEXO II

ANEXO II

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROJETO EDUCATIVO

Categoria	Indicadores	Unidades de registo
Contexto	Idade da população	19,6%tem idades até aos 14 anos
		17,4% entre 15 e os 24 anos
		48% tem idades entre os 25 e os 64 anos
		15% tem idades superiores a 64 anos
	Ocupações e produção de riqueza	As empresas têxteis dominam com 84% do VAB
		Seguem-se as indústrias de alimentação, bebidas, artes gráficas e as indústrias químicas dos derivados de petróleo e carvão
		Sector primário trabalha 15,9% da população ativa, no sector secundário 51,1% e no terciário 33%
		A agricultura está confinada às explorações de economia familiar
		O concelho é marcado por uma elevada percentagem de emigração
		O concelho vive do comércio e da atividade industrial do sector têxtil de confeção
		No sector industrial é de assinalar a extração e transformação do granito
		Sector terciário salienta-se a concentração dos serviços na sede do concelho
		O comércio espalha-se por toda a área municipal à custa de pequenas unidades
		Na vila três grandes superfícies: Intermarché, Pingo Doce e Lidl
		De registar a feira semanal
		A indústria artesanal de ourivesaria situada em Travassos, Sobradelo da Goma e Taíde
		Os artífices fizeram destes locais autênticas aldeias oficinas

		A arte da filigrana tem uma importância especial
		O aproveitamento turístico do concelho- Quatro casas de turismo rural e uma de turismo de habitação
	Lazer e cultura	Diver Lanhoso um espaço onde se praticam desportos radicais
		Espaços museológicos: o museu do Ouro e o Ecomuseu
		Espaços de carácter cultural o Theatro Club, Castelo de Lanhoso e o anfiteatro do Pontido
		Coletividades: Sport Club Maria da Fonte; Associação Cultural da Juventude Povoense; Bandas de Música; Ranchos Folclóricos; Corpo Nacional de Escutas; Club dos Caçadores; Sociedade Columbófila
		Ensino Privado – escola profissional do Alto Ave Instituto de Saúde do Alto Ave (ISAVE)
		Dois jornais quinzenais “Maria da Fonte” e “Terras de Lanhoso”
		Estação de rádio local
	Caracterização do	Público-alvo provém de 21 freguesias do concelho
		Dispersão geográfica
		Núcleo 1 - do pré-escolar e 1ºCiclo - abrange 10 freguesias do baixo concelho, com baixa densidade populacional, baixos recursos socioeconómicos e culturais e mais 4 freguesias heterogéneas – Serzedelo, Calvos; Frades, Rendufinho,
		Núcleo 2 do pré-escolar e 1ºCiclo – abrange 4 freguesias. Vilela e Louredo são freguesias pequenas. Vilela com problemas de alcoolismo. Louredo uma freguesia em franca expansão e crescimento. Sto. Emilião e Campo freguesias grandes e com mais população. Sto. Emilião com

	Agrupamento	alguns casos socialmente desfavoráveis, com problemáticas ligadas à disfuncionalidade das famílias. Casos de absentismo e abandono escolar
		Núcleo 3 do pré-escolar e 1ºCiclo – escola EB1/JI e Centro Educativo António Lopes ambas na sede da vila. Alunos com condições socioeconómicas e culturais muito diversificadas.
		EB2/3 Distribui-se por 5 pavilhões. Espaço físico apreciável. Pavilhão gimnodesportivo. Escola com capacidade largamente ultrapassada
	Comunidade educativa	Corpo docente 213
Corpo não docente 81		
Corpo discente 2126		
Oferta educativa	Pré-escolar; 1º,2º e 3ºCiclos; Cursos de educação formação; Cursos de Educação e Formação de adultos.	
	Recursos	Problemas ao nível dos recursos físicos e humanos
		Inexistência de uma equipa multidisciplinar de apoio aos alunos e respetivas famílias
		Inexistência de um técnico de Psicologia
	Comportamentos	Número significativo de ocorrências e de processos disciplinares
		Dificuldade em evitar o abandono escolar precoce
		Problema fundamental que a escola se propõe combater “a falta de afetividade e socialização dos alunos, resultante em grande parte de um nível socioeconómico precário e do reduzido grau de escolaridade dos agregados familiares, potenciado em parte pela escola, através da dificuldade de implementação de uma maior diversidade de oferta formativa, face à escassez de recursos físicos e humanos, de que decorre da

Problemas		proliferação de atos de desrespeito e de violência que se refletem no processo de ensino/aprendizagem dos alunos”
		Falta de motivação dos alunos e reconhecimento da escola enquanto espaço privilegiado para a formação para a cidadania
		Dificuldade de promover a aquisição de conhecimentos e competências facilitadoras da realização de percursos pessoais
Objectivos	Melhoria de comportamentos	Promover a socialização e a valorização das relações interpessoais
		Redução da agressividade da violência e do desrespeito pelos outros
		Implementação de regras de conduta em todo o Agrupamento
		Difusão de valores centrados no respeito pelo outro e na igualdade de direitos
		O Agrupamento propõe-se levar os alunos a ter atitudes assertivas, aprendendo a saber viver em conjunto, preparando-se para no futuro assumir um papel ativo na sociedade.
	Melhoria da pertença à escola	Contribuir para uma maior identificação dos alunos com a escola
		No pré-escolar e 1ºCiclo – redução do desinteresse pela escola No 2ºe3ºCiclos – redução do absentismo e abandono escolar
		Promover a construção de percursos educativos integradores e a articulação entre níveis e ciclos educativos
	Melhoria de resultados	Melhoria dos resultados escolares. Diminuição da taxa de absentismo e abandono escolar
		Oferta educativa – NAE; EFA e CEF como contributo para melhorar a qualidade das aprendizagens, combatendo as saídas precoces do

		sistema educativo
		Levar os alunos a preparar-se para o futuro
Estratégias	No plano organizacional ao nível da componente curricular	Complementar a componente científica com um leque diversificado de atividades
		Promoção da interdisciplinaridade, da partilha e da aplicação de metodologias diversificadas
		Transformar a escola num local de múltiplas aprendizagens, apelativo e potenciador da formação integral dos alunos.
		Valorização da diferenciação, da adequação e da flexibilização do currículo
		Promoção da construção de percursos educativos integradores e da articulação entre níveis e ciclos educativos
		A BE (biblioteca escolar) papel fundamental na literacia, formação global dos alunos, aprofundamento da cultura literária, científica e artística.
		Promover a leitura (PNL)
		Criar um ambiente social favorável à leitura
		Transformação da escola numa cadeia de intercâmbio de experiências e saberes.
		Oferta educativa – O NAE (núcleo de apoio educativo); CEF (Cursos de educação formação; EFA Educação e formação de adultos
		PAM – Promover o raciocínio lógico e abstrato. Desenvolver capacidade de investigação, análise, aplicação e síntese.
	Projetos	A escola propõe-se dar continuidade à construção de projetos centrados na reflexão e resolução dos problemas fundamentais da população escolar
		Organização em grupos disciplinares para planificação comum, programação de atividades, elaboração de projetos, análise de manuais

Promoção do trabalho em equipa	escolares, reflexão sobre critérios.
	Divisão do 1ºCiclo em núcleos contribuindo para a diminuição do isolamento através de partilha de experiências e saberes
	Sala de estudo – para reforçar as aprendizagens feitas; medida de recuperação.
	Aposta na formação e atualização dos profissionais de educação

Dinamização de um conjunto diversificado de atividades	Prolongamento de horário (pré-escolar)
	Atividades de enriquecimento curricular (1ºCiclo)
	Desenvolvimento de atividades extracurricular complementares de formação do aluno.
	Promoção de atividades de livre expressão, de carácter lúdico.
	Implementação de atividades que visem a motivação dos alunos para a escola
Trabalho em parceria	Reforçar a abertura da escola ao meio através do estabelecimento de parcerias
	Estabelecimento de parcerias e protocolos de cooperação.
	Envolvimento dos pais
	Envolvimento das associações de pais no desenvolvimento do PAA

ANEXO III



O presente inqurito enquadra-se num estudo de avaliao interna do agrupamento e destina-se a recolher uma apreciao crtica dos alunos sobre o funcionamento da escola.  neste contexto que vimos solicitar a tua colaborao, através do preenchimento deste inqurito.  importante que respondas a todas as questes com total sinceridade, assinalando, no quadrado respectivo, a tua resposta.

Ciclo: _____ Escola: _____

Horário	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
O que pensas do teu horário escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se respondeste Não Satisfaz indica as razes: _____				

Comportamento dos alunos da escola	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
Dentro da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fora da Sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se respondeste Não Satisfaz indica as razes: _____				

Professor(a) (es) (as)	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
Acompanha a realizao dos trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpre o horário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 simpático/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreende-se bem o que diz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chama a ateno para a limpeza e arrumao da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se respondeste Não Satisfaz indica as razes: _____				

Funcionários	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
São simpáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estão disponíveis quando necessitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribuem para o bom funcionamento da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se respondeste Não Satisfaz indica as razes: _____				

Estado dos Equipamentos e Espaços	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
Sala de Aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recreios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casa de banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sala de Estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cantina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razões: _____

Violência na escola	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
Costumam bater-te?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumam chamar-te nomes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
És ameaçado por algum colega ou colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentes-te infeliz na escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falas destes assuntos com os prof.s ou com os teus pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razões: _____

Participação na vida da escola	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
Ajudo a elaborar as regras de comportamento da sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo em debates sobre o comportamento da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dou ideias/sugestões sobre o funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo nas actividades realizadas na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo nas actividades realizadas fora da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razões: _____

Auto-Avaliação	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
O que pensas da tua escola, de um modo geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu **Não Satisfaz** indique as razões: _____



O presente inqurito enquadra-se num estudo de avaliao interna do agrupamento e destina-se a recolher uma apreciao crtica dos Funcionrios sobre o funcionamento da escola.  neste contexto que vimos solicitar a tua colaborao, atravs do preenchimento deste inqurito.  importante que respondas a todas as questes com total sinceridade, assinalando, no quadrado respectivo, a tua resposta.

Ciclo: _____ Escola: _____

Horrio

O que pensas do teu horrio escolar

Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razes: _____

Comportamento dos alunos da escola

Dentro da sala de aula

Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fora da Sala de aula

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razes: _____

Professor(a) (es) (as)

Acompanha a realizao dos trabalhos de casa

Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cumpe o horrio

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

 simpático/a

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Compreende-se bem o que diz

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Chama a ateno para a limpeza e arrumao da sala

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razes: _____

Funcionrios

São simpáticos

Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estão disponíveis quando necessitas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Contribuem para o bom funcionamento da escola

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razes: _____

Estado dos Equipamentos e Espaços

Sala de Aula

Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Polivalente

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Recreios

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Casa de banho

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Sala de Estudo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Biblioteca

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Cantina

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Bar

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razões: _____

Violência na escola	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
Costumam bater-te?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumam chamar-te nomes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
És ameaçado por algum colega ou colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentes-te infeliz na escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falas destes assuntos com os prof.s ou com os teus pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razões: _____

Participação na vida da escola	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
Ajudo a elaborar as regras de comportamento da sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo em debates sobre o comportamento da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dou ideias/sugestões sobre o funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo nas actividades realizadas na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo nas actividades realizadas fora da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeste **Não Satisfaz** indica as razões: _____

Auto-Avaliação	Não Satisfaz	Satisfaz	Sat. Bastante	Excelente
O que pensas da tua escola, de um modo geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu **Não Satisfaz** indique as razões: _____

ANEXO IV

Póvoa de Lanhoso, 2 de dezembro de 2011

Exma. Senhora Diretora
do Agrupamento Vertical

**Assunto: Solicitar autorização para realização de um estudo de
Dissertação de Mestrado Agrupamento de escolas Gonçalo Sampaio**

O meu nome é Olga de Jesus de Oliveira Fernandes Duque e encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Administração e Organização Escolar, na faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, no âmbito do qual estou a desenvolver um trabalho de investigação sobre “Auto-avaliação de escolas – Estudo de um Projeto”, isto é, como se desenvolve, do ponto de vista pragmático, o processo de auto-avaliação de um dispositivo educativo concreto. Este trabalho está a ser orientado pelo Professor Doutor António Sousa Fernandes.

Tratando-se de um Estudo de Caso e pretendendo estudar, precisamente, o Agrupamento que dirige, solicito autorização para recolha de dados e análise de documentos (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Atas do Conselho Pedagógico, Dossier de trabalho da Equipa de Autoavaliação e outros documentos pertinentes para este estudo) desse Agrupamento de escolas, assim como para efetuar entrevistas a alguns docentes.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

(Olga de Jesus de Oliveira Fernandes Duque)

ANEXO V

ANEXO V

PERGUNTAS PARA OS DOCENTES DA EQUIPA

1. Questões Prévias

1. Porque é que integrou a equipa de Auto-avaliação do Agrupamento?
2. Que formação tinham os docentes que integraram essa mesma equipa?
3. Houve formação adicional para a equipa avaliativa?
4. De que forma foi preparada a comunidade educativa para este processo?

2. Implementação

1. Quais foram as principais dificuldades sentidas na implementação do processo avaliativo?
2. Qual foi a receptividade e colaboração encontrada na implementação do processo?
3. O processo avaliativo foi delineado antes da sua implementação?
4. Ficou decidido qual seria o seu objeto?
5. Na fase de iniciação do processo foi construído um referencial?
6. Houve algum modelo ou guião prévio, utilizado para iniciar o processo de avaliação interna?
7. Foram definidas as dimensões da ação da escola, a avaliar?
8. Foram listadas as questões que traduziam o que interessava saber sobre a escola?
9. Foram definidos os indicadores e os critérios de sucesso?
10. Foram selecionados os procedimentos e técnicas de recolha de informação?
11. Aquando da interpretação dos dados, estava construído um referencial?
12. Os instrumentos utilizados no processo foram testados?
13. Neste processo foi envolvido algum “amigo crítico”?
14. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do processo avaliativo?
15. Qual a forma de envolvimento dos vários atores educativos, no processo avaliativo?

16. Que calendarização foi estabelecida neste processo avaliativo?
17. De que forma foi garantida a validade e a fiabilidade da avaliação?
18. Os dados de natureza quantitativa foram objeto de análise estatística?
19. Os dados de natureza qualitativa foram apresentados em descrições ou sujeitos a análise de conteúdo?

3. Parâmetros

1. Que áreas foram analisadas no decorrer do processo?
2. Que outros itens, considera que deveriam ter sido investigados?

4. Conclusões

1. Foi elaborado um relatório final de auto-avaliação?
2. De que forma foi divulgado, junto da comunidade educativa, o resultado final deste trabalho?
3. Os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola? Se sim, de que forma?
4. Foi feita a meta-avaliação deste processo antes de proceder à tomada de decisões.
5. Considera que este processo deveria sofrer alterações? Quais as que, sumariamente, sugere?
6. Sabemos que houve recentemente avaliação Externa. Gostaríamos de saber se, da análise do relatório da avaliação Externa, resultam ideias para alteração dos processos de auto-avaliação.

ANEXO VI

ANEXO VI

PERGUNTAS DIRIGIDAS À DIRETORA DO AGRUPAMENTO

1. Questões Prévias

1. Em que se baseou construir o seu projecto de Intervenção?
2. Qual o motivo ou motivos que levaram a iniciar o processo de avaliação interna?
3. Que critérios sustentaram a escolha dos elementos da equipa?
4. Que formação tinham os docentes que integraram essa mesma equipa?
5. Houve formação adicional para a equipa avaliativa?
6. De que forma foi preparada a comunidade educativa para este processo?

2. Implementação

1. Qual foi a receptividade e colaboração encontrada na implementação do processo?
2. Quais foram as principais dificuldades sentidas na implementação do processo avaliativo?
3. Como Diretora desta instituição, como tentou colmatar essas dificuldades, caso tenham existido?
4. O processo avaliativo foi delineado antes da sua implementação?
5. Ficou decidido qual seria o seu objeto?
6. Na fase de iniciação do processo foi construído um referencial?
7. Houve algum modelo ou guião prévio, utilizado para iniciar o processo de avaliação interna?
8. Foram definidas as dimensões da ação da escola, a avaliar?
9. Foram listadas as questões que traduziam o que interessava saber sobre a escola?
10. Foram definidos os indicadores e os critérios de sucesso?
11. Foram selecionados os procedimentos e técnicas de recolha de informação?
12. Aquando da interpretação dos dados, estava construído um referencial?
13. Os instrumentos utilizados no processo foram testados?

14. Neste processo foi envolvido algum “amigo crítico”?
15. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do processo avaliativo?
16. Qual a forma de envolvimento dos vários atores educativos, no processo avaliativo?
17. Que calendarização foi estabelecida neste processo avaliativo?
18. De que forma foi garantida a validade e a fiabilidade da avaliação?
19. Os dados de natureza quantitativa foram objeto de análise estatística?
20. Os dados de natureza qualitativa foram apresentados em descrições ou sujeitos a análise de conteúdo?

3. Parâmetros

1. Que áreas foram analisadas no decorrer do processo?
2. Que outros itens, considera que deveriam ter sido investigados?

4. Conclusões

1. Foi elaborado um relatório final de auto-avaliação?
2. De que forma foi divulgado, junto da comunidade educativa, o resultado final deste trabalho?
3. Os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola? Se sim, de que forma?
4. Foi feita a meta-avaliação deste processo antes de proceder à tomada de decisões?
5. O Problema da meta avaliação
6. Considera que este processo deveria sofrer alterações? Quais as que, sumariamente, sugeriria?
7. Sabemos que houve recentemente avaliação externa. Gostaríamos de saber se, da análise do relatório da avaliação Externa, resultam ideias para alteração dos processos de auto-avaliação.

ANEXO VII

ANEXO VII

PERGUNTAS PARA OS DOCENTES DA EQUIPA

E1

A. Questões Prévias

1. Porque é que integrou a equipa de Auto-avaliação do Agrupamento?

Porque era coordenadora de ciclo, não ainda não era, era coordenadora de núcleo mas sem titularidade de turma. Que mais? Era avaliadora também. Estava muito tempo no agrupamento e digamos que tinha alguma disponibilidade de tempo. Também já nessa altura fazia a análise dos resultados dos alunos, como tal uma coisa ajuda à outra.

2. Que formação tinham os docentes que integraram essa mesma equipa?

Nesta área não tinha qualquer tipo de formação.

3. Houve formação adicional para a equipa avaliativa?

Também não fiz nenhuma formação para trabalhar nesta equipa, tínhamos feito formação recente mas na área da avaliação de docentes, o que provavelmente pode ter ajudado um bocadinho.

4. De que forma foi preparada a comunidade educativa para este processo?

Eu penso que ninguém foi preparado, aliás quando se fala da equipa de auto-avaliação algumas pessoas da escola até desconhecem que exista essa equipa.

B. Implementação

1. Quais foram as principais dificuldades sentidas na implementação do processo avaliativo?

Nesse ano foi definir os objetivos para esse ano, e então definiu-se que se podia avaliar o grau de satisfação da comunidade educativa em geral.

2. Qual foi a receptividade e colaboração encontrada na implementação do processo?

Foi razoável, a única coisa que tinham de fazer nesse ano foi preencher um questionário, responder e entregar na direção, os pais, docentes, alunos e funcionários todos colaboraram nesse trabalho. O processo todo não, porque até hoje ainda temos membros da comunidade desconhecedores deste processo.

3. O processo avaliativo foi delineado antes da sua implementação?

Foi nesse ano foi, delineamos as orientações daquilo que nos proponhamos fazer que nesse ano era só fazer a análise dos resultados dos questionários a nível da satisfação.

4. Ficou decidido qual seria o seu objeto?

Sim, mas só para esse ano. O objeto era aferir o grau de satisfação da comunidade educativa.

5. Na fase de iniciação do processo foi construído um referencial?

Foram delineadas algumas metas a atingir mas tão somente isso.

6. Houve algum modelo ou guião prévio, utilizado para iniciar o processo de avaliação interna?

Não utilizamos nenhum modelo em especial, vimos alguns modelos utilizados por outros agrupamentos. Foram vistas as experiências de outras escolas.

7. Foram definidas as dimensões da ação da escola, a avaliar?

No próprio inquérito tinham algumas dimensões da escola da escola que queríamos avaliar, por exemplo as relativas às AEC, aos equipamentos, uma série de coisas.

8. Foram listadas as questões que traduziam o que interessava saber sobre a escola?

O que interessava saber sobre a escola ficou também listado nos inquéritos, se eram boas ou más as questões isso já é outro assunto.

9. Foram definidos os indicadores e os critérios de sucesso?

Não.

10. Foram selecionados os procedimentos e técnicas de recolha de informação?

Só relativamente aos inquéritos, demais ficou ao critério dos elementos da equipa não se delineou uma linha orientadora, não se uniformizaram procedimentos, tanto é que depois surgiram problemas, quando o primeiro ciclo fez os gráficos de uma forma e o segundo e terceiro ciclos fez de outra. Gerou-se uma grande confusão.

11. Aquando da interpretação dos dados, estava construído um referencial?

Não.

12. Os instrumentos utilizados no processo foram testados?

Neste caso os instrumentos foram os inquéritos que foram construídos por nós mas não os testamos.

13. Neste processo foi envolvido algum “amigo crítico”?

Não.

14. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do processo avaliativo?

Não foram utilizadas estratégias de divulgação, o processo avaliativo não foi dado a conhecer.

15. Qual a forma de envolvimento dos vários atores educativos, no processo avaliativo?

O envolvimento passou pelo preenchimento dos inquéritos, da parte dos membros da comunidade educativa que foram selecionados para a amostragem.

16. Que calendarização foi estabelecida neste processo avaliativo?

Neste processo só foi definida a calendarização para a análise dos resultados dos inquéritos e que coincidiu com o final do ano letivo.

17. De que forma foi garantida a validade e a fiabilidade da avaliação

Não houve nenhuma estratégia que garantisse essa validade e fiabilidade.

18. Os dados de natureza quantitativa foram objeto de análise estatística?

Foram, tendo sido agrupados por ciclos.

19. Os dados de natureza qualitativa foram apresentados em descrições ou sujeitos a análise de conteúdo?

Não foram recolhidos dados de natureza qualitativa.

C. Parâmetros

1. Que áreas foram analisadas no decorrer do processo?

Através dos inquéritos procuramos aferir o grau de satisfação da comunidade nas áreas das condições da escola, do apoio à família; das AEC, se bem me lembro, e à qualidade de ensino.

2. Que outros itens, considera que deveriam ter sido investigados?

Nesse primeiro momento, acho que ..., foi um trabalho que gostei de fazer, não foi muito extenso, mas concluíram-se aspetos interessantes daí que embora que sumário não era necessário naquele momento abordar mais nenhum aspeto o que pretendíamos analisamos.

D. Conclusões

1. Foi elaborado um relatório final de auto-avaliação?

Não houve nenhum relatório, fez-se a análise dos inquéritos mas mais nada.

2. De que forma foi divulgado, junto da comunidade educativa, o resultado final deste trabalho?

De forma nenhuma, a única vez que houve divulgação deste trabalho foi aquando da avaliação externa pois os dados fizeram parte de um Power Point. Também quando a equipa foi convocada pela equipa de avaliação externa, para debate, o trabalho foi sumariamente apresentado.

3. Os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola? Se sim, de que forma?

Não.

4. Foi feita a meta-avaliação deste processo antes de proceder à tomada de decisões.

Não.

5. Considera que este processo deveria sofrer alterações? Quais as que, sumariamente, sugere?

O problema é que eu não sei se este processo está encerrado ou por encerrar. Considerando que aquele trabalho foi feito pela equipa, mas depois não foi feito relatório. Teria sido necessário que a equipa apresentasse esse relatório à comunidade educativa, que se fizessem alterações, que no ano seguinte com base nesses dados se tivesse mais cuidado em relação a alguns pormenores pois resultante deste trabalho não houve consequências na postura da escola, desleixou-se por isso a opinião dos elementos da comunidade educativa. Nenhum aluno, ou adulto ou pai viu qualquer coisa alterado. O que podia ser alterado seria a comunicação daquilo que se fez, dar conhecimento do processo, dar-se continuidade ao processo atestando o nível de satisfação noutra área. A seguir poderíamos ter trabalhado a qualidade do ensino.

6. Sabemos que houve recentemente avaliação Externa. Gostaríamos de saber se, da análise do relatório da avaliação Externa, resultam ideias para alteração dos processos de auto-avaliação.

Há algumas sugestões de trabalho e foi sugerido que a constituição da equipa integrasse também alunos e encarregados de educação.

E2

A. Questões Prévias

1. Porque é que integrou a equipa de Auto-avaliação do Agrupamento?

Eu integrei porque foi a convite da Diretora e por acaso de certo modo era um assunto que gostaria de tratar.

2. Que formação tinham os docentes que integraram essa mesma equipa?

Eu não tinha qualquer formação.

5. Houve formação adicional para a equipa avaliativa?

Eu nunca cheguei a ter qualquer tipo de formação assim como os demais elementos da equipa. Eu acho que há necessidade, eu acho que favoreceria muito o funcionamento da equipa. Eu acho que podemos a perder, não a perder não nunca se perde tempo, com aspetos que poderiam ser trabalhados de outra forma. Andamos tanto tempo a recolher dados de depois nunca se deu resposta à informação recolhida.

6. De que forma foi preparada a comunidade educativa para este processo?

Não houve preparação nem comunicação a ninguém. Houve até uma falha na equipa, segundo a equipa de avaliação externa havia naquela equipa a falta de representantes dos alunos, dos Assistentes Operacionais e dos Encarregados de Educação.

B. Implementação

18. Quais foram as principais dificuldades sentidas na implementação do processo avaliativo?

As dificuldades prendem-se com o não sabermos muito bem o que temos de medir, andamos sem orientação, a apanhar um bocadinho daqui outro dali.

19. Qual foi a recetividade e colaboração encontrada na implementação do processo?

Nós fizemos a recolha dos inquéritos, das notas, das avaliações das crianças, por áreas, por disciplinas, aferindo as mais problemáticas, mas depois não passa muito dali, havia de haver um seguimento para detetar e tentar combater. Daquela equipa devia sair “uma receita”

20. O processo avaliativo foi delineado antes da sua implementação?

Não.

21. Ficou decidido qual seria o seu objeto?

Eu acho que se trabalhou um bocadinho sempre sem ter a certeza daquilo que estávamos a fazer, senti sempre que se falava nas coisas, que se faziam coisas, estou-me a lembrar do inquérito sobre o grau de satisfação da comunidade educativa e que depois parou por aí. Temos feito coisas soltas. Lembro-me de que nesse inquérito a nível de transporte, de refeições, havia alguns pontos negativos e não me estou a lembrar de nada que depois de ter sido considerado ponto negativo se tivesse feito para melhorar.

22. Na fase de iniciação do processo foi construído um referencial?

Não, não foi construído qualquer referencial.

23. Houve algum modelo ou guião prévio, utilizado para iniciar o processo de avaliação interna?

Também não houve qualquer guião.

24. Foram definidas as dimensões da ação da escola, a avaliar?

Isso foram, nós ao fazermos os inquéritos definimos as áreas.

25. Foram listadas as questões que traduziam o que interessava saber sobre a escola?

Nos inquéritos definiram-se questões e que era, na altura, aquilo que se pretendia saber.

26. Foram definidos os indicadores e os critérios de sucesso?

Não, de forma alguma.

27. Foram selecionados os procedimentos e técnicas de recolha de informação?

Sim, fizemos os inquéritos, foram selecionados os procedimentos, fizemos várias reuniões para discutir as técnicas de recolha de informação.

28. Aquando da interpretação dos dados, estava construído um referencial?

Sim, acho que estava, e até estava, acho que o que foi feito está bem feito, apesar de estar assim um bocadinho no ar porque nenhum de nós tinha formação. Foi-se fazendo porque o nosso colega X tinha alguma referência de outros agrupamentos. Sem se alguns daqueles procedimentos se aplicam no nosso agrupamento apesar de não ser a nossa realidade, mas depois tem de haver a nossas específicas.

29. Os instrumentos utilizados no processo foram testados?

Não, porque depois no decorrer do preenchimento dos inquéritos pelos membros da comunidade educativa descobrimos algumas lacunas nos mesmos.

30. Neste processo foi envolvido algum “amigo crítico”?

Não.

31. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do processo avaliativo

Foi feita a análise daqueles inquéritos, mas a divulgação não tenho ideia.

32. Qual a forma de envolvimento dos vários atores educativos, no processo avaliativo?

Alguns atores educativos, essencialmente docentes não aceitaram muito bem a exigência de rigor dos dados de avaliação nomeadamente na área da educação pré-escolar.

33. Que calendarização foi estabelecida neste processo avaliativo?

Foi estabelecida e cumprida a calendarização mas para entrega dos dados dos inquéritos não para o desenrolar de todo o processo avaliativo.

34. De que forma foi garantida a validade e a fiabilidade da avaliação?

A fiabilidade foi só garantida pela amostragem dos inquéritos, demais não tivemos nada.

35. Os dados de natureza quantitativa foram objeto de análise estatística?

Isso foi feito, nos inquéritos recolhidos.

36. Os dados de natureza qualitativa foram apresentados em descrições ou sujeitos a análise de conteúdo?

A análise de conteúdo, por exemplo de documentos, nunca se fez.

C. Parâmetros

3. Que áreas foram analisadas no decorrer do processo?

Foram analisadas por exemplo os resultados de avaliação dos alunos, mas se verificamos que alguma coisa está mal nunca se foi verificar ou através de observação de aulas ou de outras estratégias a origem das problemáticas.

4. Que outros itens, considera que deveriam ter sido investigados?

Era o que já referimos, comparar turmas, talvez comparar metodologias, a proveniência dos alunos as condições que tem no seio familiar facilitador ou que crie dificuldades ao seu desempenho. Em muitos casos não se pode atribuir à

criança que não seja capaz, o fato é de efetivamente por vezes não tem é condições para desenvolver determinadas coisas. Talvez seja um dos aspetos que falta fazer aqui.

D. Conclusões

7. Foi elaborado um relatório final de auto-avaliação?

Não, foram simplesmente analisados os dados resultantes dos inquéritos.

8. De que forma foi divulgado, junto da comunidade educativa, o resultado final deste trabalho?

Não tendo havido um relatório final também não podia ser divulgado.

9. Os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola? Se sim, de que forma?

Foram sendo pensadas algumas coisas por exemplo relativamente à sala do aluno, mas ainda não foram avaliadas essas valências em pormenor; quantos alunos frequentam a sala de estudo; quantas vezes vão à sala de estudo; o que é que os alunos fazem na sala de estudo; se há variações na frequência da sala de estudo no decurso no ano escolar.

10. Foi feita a meta-avaliação deste processo antes de proceder à tomada de decisões.

Não, não foi feita.

11. Considera que este processo deveria sofrer alterações? Quais as que, sumariamente, sugere?

Sim, acho que deveríamos refletir sobre qual é a finalidade daquela equipa e daí surgiriam certamente alterações, de momento não me ocorre nenhuma.

12. Sabemos que houve recentemente avaliação Externa. Gostaríamos de saber se, da análise do relatório da avaliação Externa, resultam ideias para alteração dos processos de auto-avaliação.

A avaliação externa sugeriu que a equipa de avaliação Interna deveria integrar, para além de docentes discentes e representantes dos Encarregados de Educação e acontece que neste momento isso já acontece. Para além disso considero que não nos deram grandes pistas como forma de melhorar este trabalho, porque ele ainda está muito insípido.

E3

A. Questões Prévias

1. Porque é que integrou a equipa de Auto-avaliação do Agrupamento?

Por nomeação da Diretora

2. Que formação tinham os docentes que integraram essa mesma equipa?

Todos os professores mas sem formação específica em avaliação.

3. Houve formação adicional para a equipa avaliativa?

R: Não

4. De que forma foi preparada a comunidade educativa para este processo?

Não foi. A partir do momento em que foi decidido iniciar o processo, procedeu-se à escolha da equipa. Penso ter sido a Direção da escola a escolher os seus membros. A divulgação ocorreu no Conselho Pedagógico e Conselho Geral.

B. Implementação

1. Quais foram as principais dificuldades sentidas na implementação do processo avaliativo?

Falta de experiência da equipa. Desloquei-me a outras escolas, por livre iniciativa ou acompanhado da diretora para tomar contacto com outras realidades e conhecer as opções que tomaram e os processos de trabalho adotados.

2. Qual foi a receptividade e colaboração encontrada na implementação do processo?

Não houve obstáculos à sua implementação.

3. O processo avaliativo foi delineado antes da sua implementação?

Sim

4. Ficou decidido qual seria o seu objeto?

Não entendo o que se pretende.

5. Na fase de iniciação do processo foi construído um referencial?

Não

6. Houve algum modelo ou guião prévio, utilizado para iniciar o processo de avaliação interna?

Sabia-se por onde começar. Queríamos fazer uma avaliação geral da escola elaborando questionários que seriam respondidos pelos diferentes membros que a compunham. Em função dos resultados obtidos definir-se-ia o caminho a seguir. Inicialmente, no entanto, o meu trabalho foi fazer um levantamento estatístico dos resultados obtidos, nos vários anos de escolaridade, desde o ano 2004/2005, nos três períodos.

7. Foram definidas as dimensões da ação da escola, a avaliar?

Sim

8. Foram listadas as questões que traduziam o que interessava saber sobre a escola?

Sim.

9. Foram definidos os indicadores e os critérios de sucesso?

Não.

10. Foram selecionados os procedimentos e técnicas de recolha de informação?

Sim.

11. Aquando da interpretação dos dados, estava construído um referencial?

Não.

12. Os instrumentos utilizados no processo foram testados?

Sim.

13. Neste processo foi envolvido algum “amigo crítico”?

Não.

14. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do processo avaliativo?

Procedeu-se à divulgação em Conselho Pedagógico.

15. Qual a forma de envolvimento dos vários atores educativos, no processo avaliativo?

Os vários atores foram chamados a responder aos questionários elaborados pela equipa.

16. Que calendarização foi estabelecida neste processo avaliativo?

Todos os anos foram traçados objetivos para atingir.

17. De que forma foi garantida a validade e a fiabilidade da avaliação?

Pelo número de pessoas envolvidas na sua elaboração, aprovação e implementação

18. Os dados de natureza quantitativa foram objeto de análise estatística?

Sim

19. Os dados de natureza qualitativa foram apresentados em descrições ou sujeitos a análise de conteúdo?

Sim

C. Parâmetros

1. Que áreas foram analisadas no decorrer do processo?

Resultados, Prestação de Serviço Educativo (Funcionamento da Escola; Professores, Funcionários, Alunos, Condições Físicas) Organização e Gestão Escolar (Funcionamentos das Estruturas Intermédias).

2. Que outros itens, considera que deveriam ter sido investigados?

O processo não se encontra terminado.

D. Conclusões

1. Foi elaborado um relatório final de auto-avaliação?

Não há relatório final mas apenas o que foi feito para análise dos inquéritos.

2. De que forma foi divulgado, junto da comunidade educativa, o resultado final deste trabalho?

Como não houve relatório final, não foi apresentado.

3. Os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola? Se sim, de que forma?

Os resultados da equipa traduziram-se na adoção de medidas por parte da Direção para melhorar determinados espaços. Os primeiros resultados permitiram, também, definir as áreas de intervenção da equipa de avaliação.

4. Foi feita a meta-avaliação deste processo antes de proceder à tomada de decisões.

Não sei

5. Considera que este processo deveria sofrer alterações? Quais as que, sumariamente, sugere?

Não.

6. Sabemos que houve recentemente avaliação Externa. Gostaríamos de saber se, da análise do relatório da avaliação Externa, resultam ideias para alteração dos processos de auto-avaliação.

O relatório é muito positivo mas aponta alguns aspetos a melhorar que já estavam identificados e que estão a ser trabalhados. Dou como exemplo o esforço que está a ser feito na articulação entre ciclos e entre as várias disciplinas de cada ciclo. Outro aspeto importante é um maior rigor e uniformização nos critérios de avaliação, pesos de cada componente e ponderações para que a avaliação seja feita com mais rigor.

E4

A. Questões Prévias

3. Porque é que integrou a equipa de Auto-avaliação do Agrupamento?

Integrei a equipa por “nomeação” da Diretora. As razões que a levaram a colocar-me nesta equipa, eu não sei.

4. Que formação tinham os docentes que integraram essa mesma equipa?

Penso que formação específica para este tipo de trabalho, não tinham, eu pelo menos não a tinha e senti-me bastante perdida.

5. Houve formação adicional para a equipa avaliativa?

Não, nunca tivemos formação vocacionada para este trabalho, o que se fez, foram contatos com outras escolas que já tinham iniciado este processo.

6. De que forma foi preparada a comunidade educativa para este processo?

Não sei se pode dizer-se que foi preparada a comunidade. Lembro-me que foi dado conhecimento em Pedagógico e no Conselho Geral.

B. Implementação

20. Quais foram as principais dificuldades sentidas na implementação do processo avaliativo?

Para mim foi um processo angustiante porque não me sentia segura daquilo que estava a fazer. Lembro-me que as dificuldades passaram por encontrar no início uma linha condutora. Mais tarde tivemos algumas dificuldades na elaboração dos inquéritos assim como posteriormente para a elaboração das estatísticas porque não utilizamos nenhum programa específico e isso exigiu de nós muitas horas de trabalho.

21. Qual foi a recetividade e colaboração encontrada na implementação do processo?

A colaboração pedida, então, passou pelo preenchimento dos inquéritos por parte de alguns (como amostragem) docentes, encarregados de educação, funcionários e alunos e todos eles foram muito colaborantes.

22. O processo avaliativo foi delineado antes da sua implementação?

Foi pensado aquilo que se iria fazer, foi delineado aquilo que seria realizado primeiramente, mas o processo completo não foi nunca delineado.

23. Ficou decidido qual seria o seu objeto?

O objeto foi definido só para a primeira fase do processo que começou por ser a aferição do grau de satisfação da comunidade educativa.

24. Na fase de iniciação do processo foi construído um referencial?

Não, não foi construído um referencial.

25. Houve algum modelo ou guião prévio, utilizado para iniciar o processo de avaliação interna?

Não, não houve um modelo, tivemos dicas e orientações a partir das experiências feitas noutras escolas.

26. Foram definidas as dimensões da ação da escola, a avaliar?

Algumas das dimensões da ação da escola a avaliar estavam definidas nos inquéritos.

27. Foram listadas as questões que traduziam o que interessava saber sobre a escola?

O que interessava saber sobre a escola estava intrínseco nos questionários.

28. Foram definidos os indicadores e os critérios de sucesso?

Não, assim como não tinha sido definido o referencial.

29. Foram selecionados os procedimentos e técnicas de recolha de informação?

Foi unicamente utilizado o inquérito por questionário.

30. Aquando da interpretação dos dados, estava construído um referencial?

Não, mesmo nessa altura não havia um referencial construído.

31. Os instrumentos utilizados no processo foram testados?

Não.

32. Neste processo foi envolvido algum “amigo crítico”?

Houve, da parte da Direção da escola, várias tentativas de entrar no projeto PAR para conseguir “um amigo crítico”, mas nunca se concretizou, de tal forma que o trabalho decorreu sempre sem esse apoio.

33. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do processo avaliativo?

A divulgação do processo avaliativo foi feita oralmente, pela Diretora, junto do Conselho Pedagógico e em reunião geral de professores.

34. Qual a forma de envolvimento dos vários atores educativos, no processo avaliativo?

Os vários atores educativos foram envolvidos no preenchimento dos inquéritos, na recolha dos resultados de avaliação.

35. Que calendarização foi estabelecida neste processo avaliativo?

Nunca foi estabelecida uma calendarização muito rigorosa, foi apontado um prazo vago. O processo de distribuição, recolha e tratamento de dados teve, esse sim uma calendarização, que foi rigorosamente cumprida.

36. De que forma foi garantida a validade e a fiabilidade da avaliação?

Não houve nenhuma forma de garantir a validade e fiabilidade da avaliação.

37. Os dados de natureza quantitativa foram objeto de análise estatística?

Sim, tanto os dados resultantes dos dados dos inquéritos como dos resultados de avaliação dos alunos tiveram tratamento quantitativo.

38. Os dados de natureza qualitativa foram apresentados em descrições ou sujeitos a análise de conteúdo?

Não, não foi feita qualquer análise de natureza qualitativa a documentos.

20. Que áreas foram analisadas no decorrer do processo?

Foram analisadas para além do grau de satisfação, os resultados de avaliação dos alunos.

21. Que outros itens, considera que deveriam ter sido investigados?

Penso que seria interessante aferir o impacto das diversas metodologias aplicadas na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, seria também benéfico perceber qual o peso da situação económico social dos alunos nos resultados académicos dos alunos, também qual o peso da Missão do Projeto Educativo no desenvolvimento da personalidade dos alunos.

D. Conclusões

7. Foi elaborado um relatório final de auto-avaliação?

Não tenho conhecimento de se ter elaborado um relatório final a não ser relatórios parciais da análise de resultados e da análise dos inquéritos.

8. De que forma foi divulgado, junto da comunidade educativa, o resultado final deste trabalho?

Como disse, não houve um relatório final os relatórios parciais foram sendo apresentados em sede de reuniões de Pedagógico e de Conselho Geral.

9. Os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola? Se sim, de que forma?

Os relatórios parciais foram tomados em conta na medida em que foram pensadas possíveis soluções para colmatar as lacunas encontradas.

10. Foi feita a meta-avaliação deste processo antes de proceder à tomada de decisões.

Não, a meta-avaliação não foi feita.

11. Considera que este processo deveria sofrer alterações? Quais as que, sumariamente, sugere?

Penso que o passo essencial seria criar um guião adaptado à nossa realidade, definindo com rigor um referencial, uma calendarização e levar todo o processo até ao final sem o deixar “perder nos caminhos”.

12. Sabemos que houve recentemente avaliação Externa. Gostaríamos de saber se, da análise do relatório da avaliação Externa, resultam ideias para alteração dos processos de auto-avaliação.

De todo a tipo de inspeção fica sempre algo de positivo, pois a própria preparação nos leva a tomar consciência das nossas limitações e imprecisões na organização da escola. A Avaliação Externa não é exceção e obrigou a passar talvez até por um processo mais rigoroso, porque na própria organização dos materiais é muito precisa e exigente.

Mais concretamente no que diz respeito à avaliação interna também deixou algumas dicas que já foram tomadas em linha de conta, nomeadamente no que diz respeito à constituição da própria equipa que até então não integrava representantes dos pais nem elementos do corpo não docente.

E5

PERGUNTAS À DIRETORA DO AGRUPAMENTO

A. Questões Prévias

1. Em que se baseou para construir o seu projeto de Intervenção?

Nenhum Projeto de Intervenção poderá ser construído e, muito menos, implementado, de costas voltadas para os pressupostos em que assenta a política educativa de uma escola.

De acordo com o preceituado no ponto 2, do artigo 3º, do Decreto- Lei 115-A/98, de 4 de Maio, “O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas”, razão pela qual o Projeto de Intervenção que apresentei ao Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, enquanto parte integrante, e de primordial importância, do Processo de Candidatura ao cargo de Diretora, foi construído à luz dos princípios que regem o funcionamento do Agrupamento, explanados nos referidos documentos.

As propostas que apresentei são apenas contributos para cumprir uma Missão que, sendo de toda a Comunidade Escolar, não poderia deixar de estar subjacente ao Plano de Ação de quem se propõe liderar uma unidade organizacional.

Não sendo o índice de insucesso dos alunos alarmante, se comparado com as médias nacionais, era superior ao que seria de esperar, em face do investimento que tinha sido feito, tendo-se concluído que a Falta de Afetividade e de Socialização dos alunos, aliados a uma evidente Ausência de Valores, estariam na origem dos resultados alcançados, já que tinham reflexos crescentes no processo de ensino/aprendizagem e no sucesso escolar dos alunos.

Assim, consciente da génese do problema, identifiquei alguns dos constrangimentos sentidos e tracei o caminho a percorrer ao longo do quadriénio.

2. Qual o motivo ou motivos que levaram a iniciar o processo de avaliação interna?

Com a publicação da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, foi aprovado o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo-se orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa das escolas.

O processo de avaliação externa pretendia constituir-se uma “fonte de inspiração” para o enraizamento de práticas de auto-avaliação de que resultassem oportunidades de melhoria para as escolas.

Assim, e não obstante em grande parte das escolas o acompanhamento e a avaliação do funcionamento e dos resultados ser uma prática corrente, a verdade é que a publicação da Lei 31/2002 foi o mote para a formalização de processos mais “caseiros”, até então em vigor.

Por outro lado, a figura da avaliação externa veio chamar a atenção para a imprescindibilidade de começarmos a profissionalizar as nossas práticas, enquanto laboratório experiencial no campo da avaliação, como preparação para um “olhar externo”.

No Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio as motivações não foram muito diferentes. Talvez ficasse melhor dissertar sobre outros motivos e motivações, que não deixaram de estar subjacentes, mas a realidade é que os

primeiros tiveram um peso mais expressivo. Existiam instrumentos de avaliação interna mas não existia uma estruturação formal dos procedimentos.

3. Que critérios sustentaram a escolha dos elementos da equipa?

Aquando da constituição formal de uma equipa de avaliação interna tentei propor docentes que, simultaneamente, fossem reconhecidos pela sua participação ativa na Comunidade Escolar e que dominassem as TIC.

4. Que formação tinham ou tiveram os docentes que integraram essa mesma equipa?

A formação académica e profissional era diversificada. Este não foi um critério com peso para a proposta que apresentei.

5. Houve formação adicional para a equipa avaliativa?

Ciente de que nos encontrávamos numa fase embrionária no que respeitava à formalização, e adequada formatação, de um processo avaliativo de que se exigiam outras formas de evidência, quer ao nível da recolha e do tratamento de dados, quer ao nível das conclusões e conseqüente elaboração do respetivo plano de melhoria, contactei algumas escolas de referência neste campo e foi feita uma deslocação de toda a equipa à Escola de S. João da Ponte, onde a colega, e formadora, Adelina Paula fez uma apresentação sucinta de todo o processo em aplicação na referida escola.

Paralelamente foi recolhida toda a informação disponível, resultante de experiências em outras escolas e publicações existentes.

6. De que forma foi preparada a comunidade educativa para este processo?

Ao mesmo tempo que a equipa se debruçava sobre a reformulação/melhoria da metodologia adotada, anteriormente, toda a Comunidade Escolar foi sendo sensibilizada para as mudanças a implementar no trabalho que vínhamos a realizar, com enfoque na necessidade de encarar o processo de auto-avaliação como um processo aberto, em que cada um tinha um papel a desempenhar, no âmbito da conceção, operacionalização, análise de resultados e definição de estratégias conducentes à melhoria dos pontos fracos.

Esta sensibilização foi feita ao nível das diversas estruturas pedagógicas e, numa primeira abordagem, em reunião geral de professores.

Os representantes dos Encarregados de Educação foram devidamente elucidados e sensibilizados em reuniões com a Diretora do Agrupamento.

B. Implementação

7. Qual foi a receptividade e colaboração encontrada na implementação do processo?

Todo o projeto que implique um aumento de trabalho esbarra sempre, numa primeira abordagem, com constrangimentos de várias ordens. A formalização do processo de auto-avaliação não fugiu à regra. Contudo, à medida que eram divulgadas outras experiências, a colaboração foi surgindo, de uma forma mais ou menos espontânea.

8. Quais foram as principais dificuldades sentidas na implementação do processo avaliativo?

A dificuldade em concertar os horários dos elementos da equipa para que o trabalho fosse produtivo foi o nosso maior constrangimento, a par com a dificuldade em traçar um fio condutor, suficientemente abrangente e capaz de fornecer a matéria prima de que precisávamos para, muito mais que aferir, sermos capazes de construir um plano de melhoria que invertesse a ordem dos fatores.

9. Como Diretora desta instituição, como tentou colmatar essas dificuldades, caso tenham existido?

Relativamente aos horários dos elementos da equipa foram feitas as alterações possíveis para a existência de um maior espaço de tempo em comum, e apelou-se à colaboração nos tempos extra horário, o que redundou num contributo importantíssimo para o processo.

No que concerne a definição de um fio condutor cortámos e cozemos muitas vezes, deitámos fora e recuperámos, mas conseguimos criar o nosso próprio itinerário.

Sobre a construção de um plano de melhoria foram feitas algumas investidas mas, em verdade, ainda não conseguimos harmonizar todo o trabalho feito. É o nosso desafio neste momento.

10. O processo avaliativo foi delineado antes da sua implementação?

Conforme pude referir, anteriormente, a equipa responsável pela implementação do processo de auto-avaliação começou por dedicar boas horas à definição de um desenho sequencial das áreas de incidência do processo avaliativo, a partir dos elementos que pretendia recolher para a aferição dos pontos fracos em que deveria assentar a definição de um plano de melhoria.

11. Ficou decidido qual seria o seu objeto?

Foi precisamente da definição das metas a atingir que se partiu para a construção de todo o processo avaliativo. Poder-se-á dizer que sim, embora de um modo informal.

12. Na fase de iniciação do processo foi construído um referencial?

Poder-se-á dizer que sim, embora de um modo informal.

13. Houve algum modelo ou guião prévio, utilizado para iniciar o processo de avaliação interna?

As primeiras reuniões de trabalho da equipa foram encontros, mais ou menos informais, em que cada elemento colocava na mesa as suas sugestões e partilhava os resultados das pesquisas de boas práticas de que tinha conhecimento.

Assim, e embora a experiência da Escola da Ponte tenha tido um peso significativo, a nível de análise do esquema utilizado, a equipa acabou por construir o seu próprio guião, a partir de toda a informação recolhida e nunca descurando o facto de cada unidade organizacional ter contornos muito específicos.

14. Foram definidas as dimensões da ação da escola, a avaliar?

A equipa de auto-avaliação procedeu ao levantamento das áreas de intervenção, priorizando-as, tendo sempre presente que o aluno era o objetivo final de toda a análise.

15. Foram listadas as questões que traduziam o que interessava saber sobre a escola?

A seleção das questões que compunham cada documento de recolha de dados resultava da definição prévia do objeto a medir, já que estávamos conscientes de que não se tratava, apenas, de dar provimento a um suporte legislativo mas, acima de tudo, de saber, com realismo, quem éramos e o que poderíamos fazer para superar os constrangimentos que sentíamos.

16. Foram definidos os indicadores e os critérios de sucesso?

Não, com exatidão.

17. Foram selecionados os procedimentos e técnicas de recolha de informação?

Para a recolha de informação selecionámos os procedimentos e as técnicas que nos pareceram ser as mais eficazes, tendo em conta o público a que se destinavam, a informação que pretendíamos obter e a forma de tratamento que pretendíamos efetuar.

18. Aquando da interpretação dos dados, estava construído um referencial?

Numa primeira fase o tratamento dos dados era feito de uma forma mais tangencial.

Sabíamos o que pretendíamos aferir e a leitura surgia, facilmente, o que não era tão linear assim para quem, embora tendo participado no processo, se encontrava numa posição mais de expectador.

Ou seja, os resultados, quando apresentados pelos elementos da equipa, assumiam outro alcance.

Numa leitura individual não bastaria ter em conta a análise descritiva feita pela equipa porque a mesma ficava aquém dos resultados obtidos.

Posteriormente o tratamento de dados passou a ser feito com outros contornos, tendo havido um forte investimento na “profissionalização” dos métodos de tratamento e apresentação dos resultados.

19. Os instrumentos utilizados no processo foram testados?

Inicialmente deparámo-nos com alguns problemas, precisamente pelo facto de não ter havido uma pequena fase experimental. Os instrumentos eram analisados por vários elementos, dentro e fora da equipa, mas quando passávamos à implementação generalizada surgia quase sempre um obstáculo quanto à formalização das questões.

No entanto, e apesar de toda a evolução e profissionalização do processo de auto-avaliação do agrupamento não posso afirmar que os instrumentos utilizados no processo foram testados.

20. Neste processo foi envolvido algum «amigo crítico»?

Apesar de termos apresentado a nossa candidatura ao Projeto PAR, da Universidade do Minho, inexplicavelmente não fomos selecionados nas duas ou três tentativas que fizemos. Sobre esta matéria abstenho-me de tecer qualquer comentário porque muito poderia dizer. Assim sendo, não foi envolvido, formalmente, qualquer «amigo crítico».

21. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do processo avaliativo?

A divulgação foi sendo feita através da apresentação dos resultados nas diversas estruturas pedagógicas do agrupamento, nas reuniões gerais de professores e nas assembleias de pais que, periodicamente, foram feitas.

22. Qual a forma de envolvimento dos vários atores educativos, no processo avaliativo?

A necessidade de agilizar o processo e de cobrir as áreas essenciais da unidade organizacional não permitiu um envolvimento tão profundo quanto o desejável de todos os atores educativos. No entanto, esse envolvimento teve lugar ao nível dos representantes das estruturas pedagógicas.

23. Que calendarização foi estabelecida neste processo avaliativo?

Quanto à calendarização do processo avaliativo nem sempre foi possível cumprir os timings definidos mas, no final, penso que foi conseguido o objetivo que tínhamos definido medir, num espaço de 2 a 3 anos, o grau de satisfação, aos mais diversos níveis, da comunidade educativa.

24. De que forma foi garantida a validade e a fiabilidade da avaliação?

Na esmagadora maioria dos casos os instrumentos de recolha de informação garantiam o anonimato das respostas. Por outro lado, a equipa de auto-avaliação procedeu a uma análise, tão «fria» quanto possível da recolha feita.

25. Os dados de natureza quantitativa foram objeto de análise estatística?

Todos os dados de natureza quantitativa foram alvo de tratamento estatístico, embora tenha que reconhecer que esta análise poderia, e deveria, ter sido mais completa.

Se dispuséssemos de uma equipa com "tempo legal" para se dedicar a esta área os resultados obtidos poderiam ter levado a leituras bem mais interessantes e proporcionadoras da definição de estratégias de melhoria bem mais consistentes.

26. Os dados de natureza qualitativa foram apresentados em descrições ou sujeitos a análise de conteúdo?

O mesmo se passou com o tratamento da informação qualitativa. Foram apresentados em breves descrições, com maior ou menor grau de análise de conteúdo, mas muito mais poderia ter sido feito sem os constrangimentos decorrentes da falta de tempo para trabalhar e da pressão da necessidade de responder às exigências dos suportes legislativos.

C. Parâmetros

27. Que áreas foram analisadas no decorrer do processo?

Na definição dos parâmetros a avaliar foram priorizadas as seguintes áreas:

- A análise dos resultados da avaliação interna e externa dos alunos;

- O grau de satisfação do Pessoal Docente, Não Docente, Discente e Encarregados de Educação sobre os vários domínios de funcionalidade da Escola;
- O estudo comparativo do grau de desenvolvimento das competências dos alunos, ao longo dos últimos anos
- O grau de cumprimento do Plano Anual de Atividades e o seu contributo para o cumprimento das metas do Projeto Educativo do Agrupamento.

28. Que outros itens, considera que deveriam ter sido investigados?

A grande lacuna no processo de auto-avaliação que promovemos foi a inexistência de uma análise consistente do cumprimento do Projeto Curricula e do Projeto Educativo do Agrupamento e, essencialmente, do impacto das medidas que preconizavam na melhoria dos resultados dos alunos. Este é, sem dúvida, o grande investimento a ser feito, ao nível da equipa de auto-avaliação. A construção de um Plano de Melhoria é a principal meta a atingir. A existência de um "amigo crítico" seria uma mais-valia neste processo.

D. Conclusões

29. Foi elaborado um relatório final de auto-avaliação?

Um relatório final, em sentido estrito, não foi elaborado, mas foi elaborado um relatório de análise dos inquéritos com recomendações finais e que serviu para apresentar no processo de Avaliação Externa. Tenho o dever moral e profissional de referir que se tratou de um documento elaborado com elevado rigor e que permite, ainda hoje, ser apresentado como o retrato mais fiel dos pontos fortes e dos pontos menos fortes do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio.

30. De que forma foi divulgado, junto da comunidade educativa, o resultado final deste trabalho?

Esse relatório foi apresentado, globalmente, pela primeira vez, na reunião que deu início ao processo de Avaliação Externa, reunião essa em que estiveram presentes representantes da Comunidade Escolar e das forças vivas do concelho.

31. Os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola? Se sim, de que forma?

A apresentação do relatório final de análise dos inquéritos dirigidos à comunidade educativa do agrupamento permitiu que passássemos a olhar a escola com outros olhos, já que da análise dos diversos parâmetros se podia aferir a necessidade de alterar algumas estratégias e procedimentos. Tornou-se, assim, inevitável, analisar os produtos e discuti-los, mais ou menos aprofundadamente, conforme os agentes em ação, antes da tomada de qualquer decisão.

32. Foi feita a meta-avaliação deste processo antes de proceder à tomada de decisões.

A meta-avaliação teve lugar, essencialmente, ao nível do Conselho Pedagógico, da Direção e do Conselho Geral.

33. Considera que este processo deveria sofrer alterações? Quais as que, sumariamente, sugeriria?

Conforme tive a oportunidade de referir, o processo de auto-avaliação que este agrupamento promoveu carece de melhorias, desde a fase de delineação à implementação e interpretação dos dados recolhidos, não descurando a fase de testagem dos instrumentos utilizados.

34. Sabemos que houve recentemente avaliação externa. Gostaríamos de saber se, da análise do relatório da avaliação Externa, resultam ideias para alteração dos processos de auto-avaliação

A Avaliação Externa, não obstante a pressão que provoca a presença de peritos externos, teve um impacto muito positivo ao nível da reflexão sobre as práticas em vigor no agrupamento. O processo permitiu um novo olhar sobre o extraordinário trabalho que se realizava, mas evidenciou, também, os aspetos em que deveríamos investir para tornar «evidentes» as nossas práticas.

Da análise do relatório ressaltam algumas opiniões que não comungamos, mas reconhecemos que é ao agrupamento que cabe implementar as mudanças, ao nível do conteúdo e da forma, dos instrumentos avaliativos que utilizamos.

E a primeira mudança ocorreu, desde logo, ao nível da constituição da equipa para a avaliação interna, no que respeita a representatividade de todos os atores educativos.

NOTA FINAL

A participação neste levantamento de questões acabou por ser um momento de especial importância para mim, enquanto Diretora de um Agrupamento de Escolas e enquanto Profissional de Educação.

Conforme as questões iam surgindo fui-me desligando, tanto quanto possível, das problemáticas envolventes, e regressei ao meu papel de analista do trabalho realizado por uma Comunidade em que me revejo e de que faço parte.

As questões relativas à análise das ações e do impacto que têm na formação dos alunos e de todos os profissionais envolvidos no projeto "Escola" fascinam-me.

É destes momentos, que vão surgindo cada vez menos com a desmedida burocratização do ensino, que surgem as melhores propostas para que a escola continue a ser, na sua essência, uma Comunidade sui generis que se distingue, indiscutivelmente, de uma empresa.

Com vista à concretização destes propósitos e depois do trajeto já percorrido, cheguei à conclusão que já tínhamos uma experiência feita, um número considerável de dados compilados, mas que nos faltava a forma de organizar e tratar estes dados. Na procura de respostas, encontrámos o Projeto SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas), coordenado pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, ao qual aderimos e com o qual estamos a trabalhar, no intuito de encontrar a orientação certa para o nosso caminhar. Neste momento estamos a trabalhar múltiplos documentos, tendo como «amigo crítico» o Professor Doutor Joaquim Machado, que tem sido o nosso farol e que tão bem desempenha o papel de amigo e de crítico. O lema da nossa escola foi desde sempre a busca do trilho que nos leva ao encontro do nosso aluno: é nessa linha que sempre fizemos o nosso caminhar e é nessa linha que queremos continuar.

ANEXO VIII

ANEXO VIII

PERGUNTAS PARA OS DOCENTES DA EQUIPA

A. Questões Prévias

5. Porque é que integrou a equipa de Auto-avaliação do Agrupamento?

Porque era coordenadora de ciclo, não ainda não era, era coordenadora de núcleo mas sem titularidade de turma. Que mais? Era avaliadora também. Estava muito tempo no agrupamento e digamos que tinha alguma disponibilidade de tempo. Também já nessa altura fazia a análise dos resultados dos alunos, como tal uma coisa ajuda à outra. **E1**

Eu integrei porque foi a convite da Diretora e por acaso de certo modo era um assunto que gostaria de tratar. **E2**

Por nomeação da Diretora **E3**

Integrei a equipa por “nomeação” da Diretora. As razões que a levaram a colocar-me nesta equipa, eu não sei. **E4**

6. Que formação tinham os docentes que integraram essa mesma equipa?

Nesta área não tinha qualquer tipo de formação. **E1**

Eu não tinha qualquer formação. **E2**

Todos os professores mas sem formação específica em avaliação. **E3**

Penso que formação específica para este tipo de trabalho não tinham; eu pelo menos não a tinha e senti-me bastante perdida. **E4**

A formação académica e profissional era diversificada. Este não foi um critério com peso para a proposta que apresentei. **E5**

7. Houve formação adicional para a equipa avaliativa?

Também não fiz nenhuma formação para trabalhar nesta equipa, tínhamos feito formação recente mas na área da avaliação de docentes, o que provavelmente pode ter ajudado um bocadinho. **E1**

Eu nunca cheguei a ter qualquer tipo de formação assim como os demais elementos da equipa. Eu acho que há necessidade, eu acho que favoreceria muito o funcionamento da equipa. Eu acho que podemos perder tempo – não perder, não, nunca se perde tempo – com aspetos que poderiam ser trabalhados de outra forma. Andamos tanto tempo a recolher dados e depois nunca se deu resposta à informação recolhida. **E2**

Não. **E3**

Não, nunca tivemos formação vocacionada para este trabalho, o que se fez, foram contatos com outras escolas que já tinham iniciado este processo. **E4**

Ciente de que nos encontrávamos numa fase embrionária no que respeitava à formalização, e adequada formatação, de um processo avaliativo de que se exigiam outras formas de evidência, quer ao nível da recolha e do tratamento de dados, quer ao nível das conclusões e conseqüente elaboração do respetivo plano de melhoria, contactei algumas escolas de referência neste campo e foi feita uma deslocação de toda a equipa à Escola de S. João da Ponte, onde a colega, e formadora, Adelina Paula fez uma apresentação sucinta de todo o processo em aplicação na referida escola. Paralelamente foi recolhida toda a informação disponível, resultante de experiências em outras escolas e publicações existentes. **E5**

8. De que forma foi preparada a comunidade educativa para este processo?

Eu penso que ninguém foi preparado, aliás quando se fala da equipa de auto-avaliação algumas pessoas da escola até desconhecem que exista essa equipa.

E1

Não houve preparação nem comunicação a ninguém. Houve até uma falha na equipa, segundo a equipa de avaliação externa havia naquela equipa a falta de representantes dos alunos, dos Assistentes Operacionais e dos Encarregados de Educação. **E2**

Não foi. A partir do momento em que foi decidido iniciar o processo, procedeu-se à escolha da equipa. Penso ter sido a Direção da escola a escolher os seus membros. A divulgação ocorreu no Conselho Pedagógico e Conselho Geral. **E3**

Não sei se pode dizer-se que foi preparada a comunidade. Lembro-me que foi dado conhecimento em Pedagógico e no Conselho Geral. **E4**

Ao mesmo tempo que a equipa se debruçava sobre a reformulação/melhoria da metodologia adotada, anteriormente, toda a Comunidade Escolar foi sendo sensibilizada para as mudanças a implementar no trabalho que vínhamos a realizar, com enfoque na necessidade de encarar o processo de auto-avaliação como um processo aberto, em que cada um tinha um papel a desempenhar, no âmbito da conceção, operacionalização, análise de resultados e definição de estratégias conducentes à melhoria dos pontos fracos. Esta sensibilização foi feita ao nível das diversas estruturas pedagógicas e, numa primeira abordagem, em reunião geral de professores. Os representantes dos Encarregados de Educação foram devidamente elucidados e sensibilizados em reuniões com a Diretora do Agrupamento. **E5**

B. Implementação

39. Quais foram as principais dificuldades sentidas na implementação do processo avaliativo?

Nesse ano foi definir os objetivos para esse ano, e então definiu-se que se podia avaliar o grau de satisfação da comunidade educativa em geral. **E1**

As dificuldades prendem-se com o não sabermos muito bem o que temos de medir, andamos sem orientação, a apanhar um bocadinho daqui outro dali. **E2**

Falta de experiência da equipa. Desloquei-me a outras escolas, por livre iniciativa ou acompanhado da diretora para tomar contacto com outras realidades e conhecer as opções que tomaram e os processos de trabalho adotados. **E3**

Para mim foi um processo angustiante porque não me sentia segura daquilo que estava a fazer. Lembro-me que as dificuldades passaram por encontrar no início uma linha condutora. Mais tarde tivemos algumas dificuldades na elaboração dos inquéritos assim como posteriormente para a elaboração das estatísticas porque não utilizamos nenhum programa específico e isso exigiu de nós muitas horas de trabalho. **E4**

A dificuldade em concertar os horários dos elementos da equipa para que o trabalho fosse produtivo foi o nosso maior constrangimento, a par com a dificuldade em traçar um fio condutor, suficientemente abrangente e capaz de fornecer a matéria prima de que precisávamos para, muito mais que aferir, sermos capazes de construir um plano de melhoria que invertesse a ordem dos fatores. **E5**

40. Qual foi a recetividade e colaboração encontrada na implementação do processo?

Foi razoável, a única coisa que tinham de fazer nesse ano foi preencher um questionário, responder e entregar na direção, os pais, docentes, alunos e funcionários todos colaboraram nesse trabalho. O processo todo não, porque até hoje ainda temos membros da comunidade desconhecedores deste processo.

E1

Nós fizemos a recolha dos inquéritos, das notas, das avaliações das crianças, por áreas, por disciplinas, aferindo as mais problemáticas, mas depois não passa muito dali, havia de haver um seguimento para detetar e tentar combater. Daquela equipa devia sair “uma receita”. **E2**

Não houve obstáculos à sua implementação. **E3**

A colaboração pedida, então, passou pelo preenchimento dos inquéritos por parte de alguns (como amostragem) docentes, encarregados de educação, funcionários e alunos e todos eles foram muito colaborantes. **E4**

Todo o projeto que implique um aumento de trabalho esbarra sempre, numa primeira abordagem, com constrangimentos de várias ordens. A formalização do processo de auto-avaliação não fugiu à regra. Contudo, à medida que eram divulgadas outras experiências, a colaboração foi surgindo, de uma forma mais ou menos espontânea. **E5**

41. O processo avaliativo foi delineado antes da sua implementação?

Foi nesse ano foi, delineamos as orientações daquilo que nos proponhamos fazer que nesse ano era só fazer a análise dos resultados dos questionários a nível da satisfação. **E1**

Não. **E2**

Sim **E3**

Foi pensado aquilo que se iria fazer, foi delineado aquilo que seria realizado primeiramente, mas o processo completo não foi nunca delineado. **E4**

Conforme pude referir, anteriormente, a equipa responsável pela implementação do processo de auto-avaliação começou por dedicar boas horas

à definição de um desenho sequencial das áreas de incidência do processo avaliativo, a partir dos elementos que pretendia recolher para a aferição dos pontos fracos em que deveria assentar a definição de um plano de melhoria. **E5**

42. Ficou decidido qual seria o seu objeto?

Sim, mas só para esse ano. O objeto era aferir o grau de satisfação da comunidade educativa. **E1**

Eu acho que se trabalhou um bocadinho sempre sem ter a certeza daquilo que estávamos a fazer, senti sempre que se falava nas coisas, que se faziam coisas, estou-me a lembrar do inquérito sobre o grau de satisfação da comunidade educativa e que depois parou por aí. Temos feito coisas soltas. Lembro-me de que nesse inquérito a nível de transporte, de refeições, havia alguns pontos negativos e não me estou a lembrar de nada que depois de ter sido considerado ponto negativo se tivesse feito para melhorar. **E2**

Não entendo o que se pretende. **E3**

O objeto foi definido só para a primeira fase do processo que começou por ser a aferição do grau de satisfação da comunidade educativa. **E4**

Foi precisamente da definição das metas a atingir que se partiu para a construção de todo o processo avaliativo. Poder-se-á dizer que sim, embora de um modo informal. **E5**

43. Na fase de iniciação do processo foi construído um referencial?

Foram delineadas algumas metas a atingir mas tão somente isso. **E1**

Não, não foi construído qualquer referencial. **E2**

Não **E3**

Não, não foi construído um referencial. **E4**

Poder-se-á dizer que sim, embora de um modo informal. **E5**

44. Houve algum modelo ou guião prévio, utilizado para iniciar o processo de avaliação interna?

Não utilizamos nenhum modelo em especial, vimos alguns modelos utilizados por outros agrupamentos. Foram vistas as experiências de outras escolas. **E1**

Também não houve qualquer guião. **E2**

Sabia-se por onde começar. Queríamos fazer uma avaliação geral da escola elaborando questionários que seriam respondidos pelos diferentes membros que a compunham. Em função dos resultados obtidos definir-se-ia o caminho a seguir. Inicialmente, no entanto, o meu trabalho foi fazer um levantamento estatístico dos resultados obtidos, nos vários anos de escolaridade, desde o ano 2004/2005, nos três períodos. **E3**

Não, não houve qualquer modelo. **E4**

As primeiras reuniões de trabalho da equipa foram encontros, mais ou menos informais, em que cada elemento colocava na mesa as suas sugestões e partilhava os resultados das pesquisas de boas práticas de que tinha conhecimento. Assim, e embora a experiência da Escola da Ponte tenha tido um peso significativo, a nível de análise do esquema utilizado, a equipa acabou por construir o seu próprio guião, a partir de toda a informação recolhida e nunca descurando o facto de cada unidade organizacional ter contornos muito específicos. **E5**

45. Foram definidas as dimensões da ação da escola, a avaliar?

No próprio inquérito tinham algumas dimensões da escola que queríamos avaliar, por exemplo as relativas às AEC, aos equipamentos, uma série de coisas. **E1**

Isso foram, nós ao fazermos os inquéritos definimos as áreas. **E2**

Sim **E3**

Algumas das dimensões da ação da escola a avaliar estavam definidas nos inquéritos. **E4**

A equipa de auto-avaliação procedeu ao levantamento das áreas de intervenção, priorizando-as, tendo sempre presente que o aluno era o objectivo final de toda a análise. **E5**

46. Foram listadas as questões que traduziam o que interessava saber sobre a escola?

O que interessava saber sobre a escola ficou também listado nos inquéritos, se eram boas ou más as questões isso já é outro assunto. **E1**

Nos inquéritos definiram-se questões e que era, na altura, aquilo que se pretendia saber. **E2**

Sim. **E3**

O que interessava saber sobre a escola estava intrínseco nos questionários. **E4**

A seleção das questões que compunham cada documento de recolha de dados resultava da definição prévia do objeto a medir, já que estávamos conscientes de que não se tratava, apenas, de dar provimento a um suporte legislativo mas, acima de tudo, de saber, com realismo, quem éramos e o que poderíamos fazer para superar os constrangimentos que sentíamos. **E5**

47. Foram definidos os indicadores e os critérios de sucesso?

Não. **E1**

Não, de forma alguma. **E2**

Não. **E3**

Não, assim como não tinha sido definido o referencial. **E4**

Não, com exatidão. **E5**

48. Foram selecionados os procedimentos e técnicas de recolha de informação?

Só relativamente aos inquéritos, demais ficou ao critério dos elementos da equipa não se delineou uma linha orientadora, não se uniformizaram procedimentos, tanto é que depois surgiram problemas, quando o primeiro ciclo fez os gráficos de uma forma e o segundo e terceiro ciclos fez de outra. Gerou-se uma grande confusão. **E1**

Sim, fizemos os inquéritos, foram selecionados os procedimentos, fizemos várias reuniões para discutir as técnicas de recolha de informação. **E2**

Sim. **E3**

Foi unicamente utilizado o inquérito por questionário. **E4**

Para a recolha de informação seleccionámos os procedimentos e as técnicas que nos pareceram ser as mais eficazes, tendo em conta o público a que se destinavam, a informação que pretendíamos obter e a forma de tratamento que pretendíamos efetuar. **E5**

49. Aquando da interpretação dos dados, estava construído um referencial?

Não. **E1**

Sim, acho que estava, e até estava, acho que o que foi feito está bem feito, apesar de estar assim um bocadinho no ar porque nenhum de nós tinha formação. Foi-se fazendo porque o nosso colega X tinha alguma referência de outros agrupamentos. Sei que alguns daqueles procedimentos se aplicam no nosso agrupamento, apesar de não ser a nossa realidade, mas depois tem de haver as nossas específicas. **E2**

Não. **E3**

Não, mesmo nessa altura não havia um referencial construído. **E4**

Numa primeira fase o tratamento dos dados era feito de uma forma mais tangencial. Sabíamos o que pretendíamos aferir e a leitura surgia, facilmente, o que não era tão linear assim para quem, embora tendo participado no processo, se encontrava numa posição mais de expectador. Ou seja, os resultados, quando apresentados pelos elementos da equipa, assumiam outro alcance. Numa leitura individual não bastaria ter em conta a análise descritiva feita pela equipa porque a mesma ficava aquém dos resultados obtidos. Posteriormente o tratamento de dados passou a ser feito com outros contornos, tendo havido um forte investimento na "profissionalização" dos métodos de tratamento e apresentação dos resultados. **E5**

50. Os instrumentos utilizados no processo foram testados?

Neste caso os instrumentos foram os inquéritos que foram construídos por nós mas não os testamos. **E1**

Não, porque depois no decorrer do preenchimento dos inquéritos pelos membros da comunidade educativa descobrimos algumas lacunas nos mesmos. **E2**

Sim. **E3**

Não. **E4**

Inicialmente deparámo-nos com alguns problemas, precisamente pelo facto de não ter havido uma pequena fase experimental. Os instrumentos eram analisados por vários elementos, dentro e fora da equipa, mas quando passávamos à implementação generalizada surgia quase sempre um obstáculo quanto à formalização das questões. No entanto, e apesar de toda a evolução e profissionalização do processo de auto-avaliação do agrupamento não posso afirmar que os instrumentos utilizados no processo foram testados. **E5**

51. Neste processo foi envolvido algum “amigo crítico”?

Não. **E1**

Não. **E2**

Não. **E3**

Houve, da parte da Direção da escola, várias tentativas de entrar no projeto PAR para conseguir “um amigo crítico”, mas nunca se concretizou, de tal forma que o trabalho decorreu sempre sem esse apoio. **E4**

Apesar de termos apresentado a nossa candidatura ao Projeto PAR, da Universidade do Minho, inexplicavelmente não fomos selecionados nas duas ou três tentativas que fizemos. Sobre esta matéria abstenho-me de tecer qualquer comentário porque muito poderia dizer. Assim sendo, não foi envolvido, formalmente, qualquer "amigo crítico". **E5**

52. Quais as estratégias utilizadas para a divulgação do processo avaliativo?

Não foram utilizadas estratégias de divulgação, o processo avaliativo não foi dado a conhecer. **E1**

Foi feita a análise daqueles inquéritos, mas a divulgação não tenho ideia. **E2**

Procedeu-se à divulgação em Conselho Pedagógico. **E3**

A divulgação do processo avaliativo foi feita oralmente, pela Diretora, junto do Conselho Pedagógico e em reunião geral de professores. **E4**

A divulgação foi sendo feita através da apresentação dos resultados nas diversas estruturas pedagógicas do agrupamento, nas reuniões gerais de professores e nas assembleias de pais que, periodicamente, foram feitas. **E5**

53. Qual a forma de envolvimento dos vários atores educativos, no processo avaliativo?

O envolvimento passou pelo preenchimento dos inquéritos, da parte dos membros da comunidade educativa que foram selecionados para a amostragem. **E1**

Alguns atores educativos, essencialmente docentes não aceitaram muito bem a exigência de rigor dos dados de avaliação nomeadamente na área da educação pré-escolar. **E2**

Os vários atores foram chamados a responder aos questionários elaborados pela equipa. **E3**

Os vários atores educativos foram envolvidos no preenchimento dos inquéritos, na recolha dos resultados de avaliação. **E4**

A necessidade de agilizar o processo e de cobrir as áreas essenciais da unidade organizacional não permitiu um envolvimento tão profundo quanto o desejável

de todos os atores educativos. No entanto, esse envolvimento teve lugar ao nível dos representantes das estruturas pedagógicas. **E5**

54. Que calendarização foi estabelecida neste processo avaliativo?

Neste processo só foi definida a calendarização para a análise dos resultados dos inquéritos e que coincidiu com o final do ano letivo. **E1**

Foi estabelecida e cumprida a calendarização mas para entrega dos dados dos inquéritos não para o desenrolar de todo o processo avaliativo. **E2**

Todos os anos foram traçados objetivos para atingir. **E3**

Nunca foi estabelecida uma calendarização muito rigorosa, foi apontado um prazo vago. O processo de distribuição, recolha e tratamento de dados teve, esse sim, uma calendarização, que foi rigorosamente cumprida. **E4**

Quanto à calendarização do processo avaliativo nem sempre foi possível cumprir os timings definidos mas, no final, penso que foi conseguido o objetivo que tínhamos definido medir, num espaço de 2 a 3 anos, o grau de satisfação, aos mais diversos níveis, da comunidade educativa. **E5**

55. De que forma foi garantida a validade e a fiabilidade da avaliação?

Não houve nenhuma estratégia que garantisse essa validade e fiabilidade. **E1**

A fiabilidade foi só garantida pela amostragem dos inquéritos, demais não tivemos nada. **E2**

Pelo número de pessoas envolvidas na sua elaboração, aprovação e implementação. **E3**

Não houve nenhuma forma de garantir a validade e fiabilidade da avaliação.

E4

Na esmagadora maioria dos casos os instrumentos de recolha de informação garantiam o anonimato das respostas. Por outro lado, a equipa de auto-avaliação procedeu a uma análise, tão "fria" quanto possível da recolha feita.

E5

56. Os dados de natureza quantitativa foram objeto de análise estatística?

Foram, tendo sido agrupados por ciclos. **E1**

Isso foi feito, nos inquéritos recolhidos. **E2**

Sim **E3**

Sim, tanto os dados resultantes dos dados dos inquéritos como dos resultados de avaliação dos alunos tiveram tratamento quantitativo. **E4**

Todos os dados de natureza quantitativa foram alvo de tratamento estatístico, embora tenha que reconhecer que esta análise poderia, e deveria, ter sido mais completa. Se dispuséssemos de uma equipa com "tempo legal" para se dedicar a esta área os resultados obtidos poderiam ter levado a leituras bem mais interessantes e proporcionadoras da definição de estratégias de melhoria bem mais consistentes. **E5**

57. Os dados de natureza qualitativa foram apresentados em descrições ou sujeitos a análise de conteúdo?

Não foram recolhidos dados de natureza qualitativa. **E1**

A análise de conteúdo, por exemplo de documentos, nunca se fez. **E2**

Sim **E3**

Não, não foi feita qualquer análise de natureza qualitativa a documentos. **E4**

O mesmo se passou com o tratamento da informação qualitativa. Foram apresentados em breves descrições, com maior ou menor grau de análise de conteúdo, mas muito mais poderia ter sido feito sem os constrangimentos decorrentes da falta de tempo para trabalhar e da pressão da necessidade de responder às exigências dos suportes legislativos. **E5**

C. Parâmetros

3. Que áreas foram analisadas no decorrer do processo?

Através dos inquéritos procuramos aferir o grau de satisfação da comunidade nas áreas das condições da escola, do apoio à família; das AEC, se bem me lembro, e à qualidade de ensino. **E1**

Foram analisadas por exemplo os resultados de avaliação dos alunos, mas se verificamos que alguma coisa está mal nunca se foi verificar ou através de observação de aulas ou de outras estratégias a origem das problemáticas. **E2**

Resultados, Prestação de Serviço Educativo (Funcionamento da Escola; Professores, Funcionários, Alunos, Condições Físicas) Organização e Gestão Escolar (Funcionamentos das Estruturas Intermédias). **E3**

Foram analisadas para além do grau de satisfação, os resultados de avaliação dos alunos. **E4**

Na definição dos parâmetros a avaliar foram priorizadas as seguintes áreas:

- A análise dos resultados da avaliação interna e externa dos alunos;
- O grau de satisfação do Pessoal Docente, Não Docente, Discente e Encarregados de Educação sobre os vários domínios de funcionalidade da Escola;

- O estudo comparativo do grau de desenvolvimento das competências dos alunos, ao longo dos últimos anos;
- O grau de cumprimento do Plano Anual de Atividades e o seu contributo para o cumprimento das metas do Projeto Educativo do Agrupamento. **E5**

4. Que outros itens, considera que deveriam ter sido investigados?

Nesse primeiro momento, acho que ..., foi um trabalho que gostei de fazer, não foi muito extenso, mas concluíram-se aspetos interessantes daí que embora que sumário não era necessário naquele momento abordar mais nenhum aspeto o que pretendíamos analisamos. **E1**

Era o que já referimos, comparar turmas, talvez comparar metodologias, a proveniência dos alunos as condições que tem no seio familiar facilitador ou que crie dificuldades ao seu desempenho. Em muitos casos não se pode atribuir à criança que não seja capaz, o fato é de efetivamente por vezes não tem é condições para desenvolver determinadas coisas. Talvez seja um dos aspetos que falta fazer aqui **E2**

O processo não se encontra terminado. **E3**

Penso que seria interessante aferir o impacto das diversas metodologias aplicadas na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, seria também benéfico perceber qual o peso da situação económico social dos alunos nos resultados académicos dos alunos, também qual o peso da Missão do Projeto Educativo no desenvolvimento da personalidade dos alunos. **E4**

A grande lacuna no processo de auto-avaliação que promovemos foi a inexistência de uma análise consistente do cumprimento do Projeto Curricula e do Projecto Educativo do Agrupamento e, essencialmente, do impacto das medidas que preconizavam na melhoria dos resultados dos alunos. Este é, sem dúvida, o grande investimento a ser feito, ao nível da equipa de auto-avaliação.

A construção de um Plano de Melhoria é a principal meta a atingir. A existência de um "amigo crítico" seria uma mais valia neste processo. **E5**

D. Conclusões

13. Foi elaborado um relatório final de auto-avaliação?

Não houve nenhum relatório, fez-se a análise dos inquéritos mas mais nada. **E1**

Não, foram simplesmente analisados os dados resultantes dos inquéritos. **E2**

Não há relatório final mas apenas o que foi feito para análise dos inquéritos. **E3**

Não tenho conhecimento de se ter elaborado um relatório final a não ser relatórios parciais da análise de resultados e da análise dos inquéritos. **E4**

Um relatório final, em sentido estrito, não foi elaborado, mas foi elaborado um relatório de análise dos inquéritos com recomendações finais e que serviu para apresentar no processo de Avaliação Externa. Tenho o dever moral e profissional de referir que se tratou de um documento elaborado com elevado rigor e que permite, ainda hoje, ser apresentado como o retrato mais fiel dos pontos fortes e dos pontos menos fortes do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio. **E5**

14. De que forma foi divulgado, junto da comunidade educativa, o resultado final deste trabalho?

Esse relatório foi apresentado, globalmente, pela primeira vez, na reunião que deu início ao processo de Avaliação Externa, reunião essa em que estiveram presentes representantes da Comunidade Escolar e das forças vivas do concelho. **E1**

Não tendo havido um relatório final também não podia ser divulgado. **E2**

Como não houve relatório final, não foi apresentado. **E3**

Como disse, não houve um relatório final os relatórios parciais foram sendo apresentados em sede de reuniões de Pedagógico e de Conselho Geral. **E4**

O relatório final do trabalho realizado foi apresentado, globalmente, pela primeira vez, na reunião que deu início ao processo de Avaliação Externa, reunião essa em que estiveram presentes representantes da Comunidade Escolar e das forças vivas do concelho. Posteriormente foi difundido através da plataforma Moodle do agrupamento e analisado. **E5**

15. Os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola? Se sim, de que forma?

Não. **E1**

Foram sendo pensadas algumas coisas por exemplo relativamente à sala do aluno, mas ainda não foram avaliadas essas valências em pormenor; quantos alunos frequentam a sala de estudo; quantas vezes vão à sala de estudo; o que é que os alunos fazem na sala de estudo; se há variações na frequência da sala de estudo no decurso no ano escolar; ... **E2**

Os resultados da equipa traduziram-se na adoção de medidas por parte da Direção para melhorar determinados espaços. Os primeiros resultados permitiram, também, definir as áreas de intervenção da equipa de avaliação. **E3**

Os relatórios parciais foram tomados em conta na medida em que foram pensadas possíveis soluções para colmatar as lacunas encontradas. **E4**

A apresentação do relatório final de análise dos inquéritos dirigidos à comunidade educativa do agrupamento permitiu que passássemos a olhar a

escola com outros olhos, já que da análise dos diversos parâmetros se podia aferir a necessidade de alterar algumas estratégias e procedimentos. Tornou-se, assim, inevitável, analisar os produtos e discuti-los, mais ou menos aprofundadamente, conforme os agentes em ação, antes da tomada de qualquer decisão. **E5**

16. Foi feita a meta-avaliação deste processo antes de proceder à tomada de decisões.

Não. **E1**

Não, não foi feita. **E2**

Não sei. **E3**

Não, a meta-avaliação não foi feita. **E4**

A meta-avaliação teve lugar, essencialmente, ao nível do Conselho Pedagógico, da Direção e do Conselho Geral. **E5**

17. Considera que este processo deveria sofrer alterações? Quais as que, sumariamente, sugere?

O problema é que eu não sei se este processo está encerrado ou por encerrar. Considerando que aquele trabalho foi feito pela equipa, mas depois não foi feito relatório. Teria sido necessário que a equipa apresentasse esse relatório à comunidade educativa, que se fizessem alterações, que no ano seguinte com base nesses dados se tivesse mais cuidado em relação a alguns pormenores pois resultante deste trabalho não houve consequências na postura da escola, desleixou-se por isso a opinião dos elementos da comunidade educativa. Nenhum aluno, ou adulto ou pai viu qualquer coisa alterado. O que podia ser alterado seria a comunicação daquilo que se fez, dar conhecimento do

processo, dar-se continuidade ao processo atestando o nível de satisfação noutra área. A seguir poderíamos ter trabalhado a qualidade do ensino. **E1**

Sim, acho que deveríamos refletir sobre qual é a finalidade daquela equipa e daí surgiriam certamente alterações, de momento não me ocorre nenhuma. **E2**

Não. **E3**

Penso que o passo essencial seria criar um guião adaptado à nossa realidade, definindo com rigor um referencial, uma calendarização e levar todo o processo até ao final sem o deixar “perder nos caminhos”. **E4**

Conforme tive a oportunidade de referir, o processo de auto-avaliação que este agrupamento promoveu carece de melhorias, desde a fase de delineação à implementação e interpretação dos dados recolhidos, não descurando a fase de testagem dos instrumentos utilizados. **E5**

18. Sabemos que houve recentemente avaliação Externa. Gostaríamos de saber se, da análise do relatório da avaliação Externa, resultam ideias para alteração dos processos de auto-avaliação.

Há algumas sugestões de trabalho e foi sugerido que a constituição da equipa integrasse também alunos e encarregados de educação. **E1**

A avaliação externa sugeriu que a equipa de avaliação Interna deveria integrar, para além de docentes discentes e representantes dos Encarregados de Educação e acontece que neste momento isso já acontece. Para além disso considero que não nos deram grandes pistas como forma de melhorar este trabalho, porque ele ainda está muito insípido. **E2**

O relatório é muito positivo mas aponta alguns aspetos a melhorar que já estavam identificados e que estão a ser trabalhados. Dou como exemplo o esforço que está a ser feito na articulação entre ciclos e entre as várias disciplinas de cada ciclo. Outro aspeto importante é um maior rigor e uniformização nos critérios de avaliação, pesos de cada componente e ponderações para que a avaliação seja feita com mais rigor. **E3**

De todo a tipo de inspeção fica sempre algo de positivo, pois a própria preparação nos leva a tomar consciência das nossas limitações e imprecisões na organização da escola. A Avaliação Externa não é exceção e obrigou a passar talvez até por um processo mais rigoroso, porque na própria organização dos materiais é muito precisa e exigente. Mais concretamente no que diz respeito à avaliação interna também deixou algumas dicas que já foram tomadas em linha de conta, nomeadamente no que diz respeito à constituição da própria equipa que até então não integrava representantes dos pais nem elementos do corpo não docente. **E4**

A Avaliação Externa, não obstante a pressão que provoca a presença de peritos externos, teve um impacto muito positivo ao nível da reflexão sobre as práticas em vigor no agrupamento. O processo permitiu um novo olhar sobre o extraordinário trabalho que se realizava, mas evidenciou, também, os aspetos em que deveríamos investir para tornar "evidentes" as nossas práticas. Da análise do relatório ressaltam algumas opiniões que não comungamos, mas reconhecemos que é ao agrupamento que cabe implementar as mudanças, ao nível do conteúdo e da forma, dos instrumentos avaliativos que utilizamos. E a primeira mudança ocorreu, desde logo, ao nível da constituição da equipa para a avaliação interna, no que respeita a representatividade de todos os atores educativos. **E5**

II. PERGUNTAS DIRIGIDAS APENAS À DIRETORA DO AGRUPAMENTO

21. Em que se baseou para construir o seu projeto de Intervenção?

Nenhum Projeto de Intervenção poderá ser construído e, muito menos, implementado, de costas voltadas para os pressupostos em que assenta a política educativa de uma escola. De acordo com o preceituado no ponto 2, do

artigo 3º, do Decreto- Lei 115-A/98, de 4 de Maio, " O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas", razão pela qual o Projeto de Intervenção que apresentei ao Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, enquanto parte integrante, e de primordial importância, do Processo de Candidatura ao cargo de Diretora, foi construído à luz dos princípios que regem o funcionamento do Agrupamento, explanados nos referidos documentos. As propostas que apresentei são apenas contributos para cumprir uma Missão que, sendo de toda a Comunidade Escolar, não poderia deixar de estar subjacente ao Plano de Ação de quem se propõe liderar uma unidade organizacional. Não sendo o índice de insucesso dos alunos alarmante, se comparado com as médias nacionais, era superior ao que seria de esperar, em face do investimento que tinha sido feito, tendo-se concluído que a Falta de Afetividade e de Socialização dos alunos, aliados a uma evidente Ausência de Valores, estariam na origem dos resultados alcançados, já que tinham reflexos crescentes no processo de ensino/aprendizagem e no sucesso escolar dos alunos. Assim, consciente da génese do problema, identifiquei alguns dos constrangimentos sentidos e tracei o caminho a percorrer ao longo do quadriénio. **E5**

22. Qual o motivo ou motivos que levaram a iniciar o processo de avaliação interna?

Com a publicação da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, foi aprovado o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo-se orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa das escolas. O processo de avaliação externa pretendia constituir-se uma "fonte de inspiração" para o enraizamento de práticas de auto-avaliação de que resultassem oportunidades de melhoria para as escolas. Assim, e não obstante em grande parte das escolas o acompanhamento e a avaliação do funcionamento e dos resultados ser uma prática corrente, a verdade é que a publicação da Lei 31/2002 foi o mote para a formalização de processos mais "caseiros", até então em vigor. Por outro lado, a figura da avaliação externa veio chamar a atenção para a imprescindibilidade de

começarmos a profissionalizar as nossas práticas, enquanto laboratório experiencial no campo da avaliação, como preparação para um "olhar externo". No Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio as motivações não foram muito diferentes. Talvez ficasse melhor dissertar sobre outros motivos e motivações, que não deixaram de estar subjacentes, mas a realidade é que os primeiros tiveram um peso mais expressivo. Existiam instrumentos de avaliação interna mas não existia uma estruturação formal dos procedimentos. **E5**

23. Que critérios sustentaram a escolha dos elementos da equipa?

Aquando da constituição formal de uma equipa de avaliação interna tentei propor docentes que, simultaneamente, fossem reconhecidos pela sua participação ativa na Comunidade Escolar e que dominassem as TIC. **E5**

24. Como Diretora desta instituição, como tentou colmatar essas dificuldades, caso tenham existido?

Relativamente aos horários dos elementos da equipa foram feitas as alterações possíveis para a existência de um maior espaço de tempo em comum, e apelou-se à colaboração nos tempos extra horário, o que redundou num contributo importantíssimo para o processo. No que concerne a definição de um fio condutor cortámos e cozemos muitas vezes, deitámos fora e recuperámos, mas conseguimos criar o nosso próprio itinerário. Sobre a construção de um plano de melhoria foram feitas algumas investidas mas, em verdade, ainda não conseguimos harmonizar todo o trabalho feito. É o nosso desafio neste momento. **E5**

ANEXO IX

ANEXO IX

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categorias	Indicadores	Unidades de registo	Unid. de conteúdo
Preparação do processo	Critérios de constituição da equipa	<p>“Porque era coordenadora de ciclo”</p> <p>“Era coordenadora de núcleo”</p> <p>“Era avaliadora”</p> <p>“Tinha alguma disponibilidade de tempo”</p> <p>“Fazia a análise dos resultados dos alunos”</p> <p>“Foi a convite da Diretora”</p> <p>“Por nomeação da Diretora”</p> <p>“Por «nomeação» da Diretora”</p> <p>“As razões que a levaram a colocar-me nesta equipa eu não sei.”</p>	<p>E1₁</p> <p>E1₁</p> <p>E1₁</p> <p>E1₁</p> <p>E2₁</p> <p>E3₁</p> <p>E4₁</p> <p>E4₁</p>
	Formação dos membros da equipa antes do processo	<p>“Nesta área não tinha qualquer tipo de formação.”</p> <p>“Eu não tinha qualquer formação.”</p> <p>“Sem formação específica em avaliação”</p> <p>“Formação específica para este tipo de trabalho, não tinham, eu pelo menos não a tinha”</p>	<p>E1₁</p> <p>E2₁</p> <p>E3₁</p> <p>E4₁</p>
	Existência de guião ou modelo	<p>“Foram delineadas algumas metas a atingir mas tão somente isso.”</p> <p>“...não houve qualquer guião.”</p> <p>“Queríamos fazer uma avaliação geral da escola elaborando questionários que seriam respondidos</p>	<p>E1₅</p> <p>E2₅</p> <p>E3₅</p>

		pelos diferentes membros que a compunham.” “Não, não houve qualquer modelo.”	E4 ₅
	Forma como foi preparada a comunidade educativa para este processo	“Eu penso que ninguém foi preparado,...” “Não houve preparação nem comunicação a ninguém.” “A divulgação ocorreu no Conselho Pedagógico e Conselho Geral.” “... foi dado conhecimento em Pedagógico e no Conselho Geral.”	E1 ₂ E2 ₂ E3 ₂ E4 ₂
	Delineamento do processo avaliativo, antes da sua implementação	“Foi nesse ano, foi. Delineamos as orientações daquilo que nos proponhamos fazer que nesse ano era só fazer a análise dos resultados dos questionários a nível da satisfação.” “Não.” “Sim.” “Foi pensado aquilo que se iria fazer, foi delineado aquilo que seria realizado primeiramente, mas o processo completo não foi nunca delineado.”	E1 ₄ E2 ₄ E3 ₄ E4 ₄

	Calendarização	<p>“Só foi definida a calendarização para a análise dos resultados dos inquéritos e que coincidiu com o final do ano letivo.”</p> <p>“Foi estabelecida e cumprida a calendarização mas para entrega dos dados dos inquéritos não para o desenrolar de todo o processo avaliativo.”</p> <p>“Todos os anos foram traçados objetivos para atingir.”</p> <p>“Nunca foi estabelecida uma calendarização muito rigorosa, foi apontado um prazo vago.”</p>	<p>1₈</p> <p>2₉</p> <p>3₉</p> <p>4₉</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
	Seleção de procedimentos e técnicas de recolha de informação.	<p>“Só relativamente aos inquéritos, demais ficou ao critério dos elementos da equipa não se delineou uma linha orientadora, não se uniformizaram procedimentos,...”</p> <p>“Sim, fizemos os inquéritos, foram selecionados os procedimentos,”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Foi unicamente utilizado o inquérito por questionário.”</p>	<p>1₆</p> <p>2₆</p> <p>3₇</p> <p>4₇</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
	Dificuldades na implementação	<p>“...definir os objetivos...”</p> <p>“...não sabermos muito bem o que temos de medir, andamos sem orientação,...”</p> <p>“Falta de experiencia da equipa.”</p> <p>“...as dificuldades passaram por encontrar no inicio uma linha condutora.”</p>	<p>1₃</p> <p>2₃</p> <p>3₃</p> <p>4₃</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>

Início do processo	Recetividade e colaboração na implementação do processo	<p>“Foi razoável, a única coisa que tinham de fazer nesse ano foi preencher um questionário...”</p> <p>«Não houve obstáculos à sua implementação.</p> <p>«A colaboração pedida, então, passou pelo preenchimento dos inquéritos por parte de alguns (como amostragem) docentes, encarregados de educação, funcionários e alunos e todos eles foram muito colaborantes.”</p>	<p>E</p> <p>1₃</p> <p>E</p> <p>3₄</p> <p>E</p> <p>4₄</p>
	Formação dos membros da equipa no decorrer do processo	<p>“Também não fiz nenhuma formação para trabalhar nesta equipa”</p> <p>“Eu nunca cheguei a ter qualquer tipo de formação assim como os demais elementos da equipa.”</p> <p>“Não.”</p> <p>“Não, nunca tivemos formação vocacionada para este trabalho...”</p>	<p>E</p> <p>1₂</p> <p>E</p> <p>2₂</p> <p>E</p> <p>3₂</p> <p>E</p> <p>4₂</p>

	Forma de envolvimento dos vários atores educativos	<p>“Envolvimento passou pelo preenchimento dos inquéritos, da parte dos membros da comunidade educativa que foram seleccionados para a amostragem.”</p> <p>“Alguns atores educativos, essencialmente docentes não aceitaram muito bem a exigência de rigor dos dados de avaliação nomeadamente na área da educação pré-escolar.”</p> <p>“Os vários atores foram chamados a responder aos questionários elaborados pela equipa.”</p> <p>“Os vários actores educativos foram envolvidos no preenchimento dos inquéritos, na recolha dos resultados de avaliação.”</p>	<p>1₈</p> <p>2₈</p> <p>3₈</p> <p>4₈</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
Referencializ	Existência de um referencial	<p>“Foram delineadas algumas metas a atingir mas tão somente isso.”</p> <p>“Não, não foi construído qualquer referencial.”</p> <p>“Não”</p> <p>“Não, não foi construído um referencial.”</p>	<p>1₅</p> <p>2₅</p> <p>3₅</p> <p>4₅</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
	Delineamento do objeto	<p>“Sim, mas só para esse ano. O objeto era aferir o grau de satisfação da comunidade educativa.”</p> <p>“Eu acho que se trabalhou um bocadinho sempre sem ter a certeza daquilo que estávamos a fazer...”</p> <p>“O objeto foi definido só para a primeira fase do processo que começou por ser a aferição do grau de satisfação da comunidade educativa.”</p>	<p>1₄</p> <p>2₄</p>	<p>E</p> <p>E</p>

ação			4 ₅	E
	Dimensões da escola a avaliar	“...algumas dimensões da escola que queríamos avaliar, por exemplo as relativas às AEC, aos equipamentos, uma série de coisas.”		E
		“...ao fazermos os inquéritos definimos as áreas.”	1 ₅	
		“Sim”		E
		“Algumas das dimensões da ação da escola a avaliar estavam definidas nos inquéritos.”	2 ₅	E
			3 ₆	
		3 ₆	E	

	Áreas analisadas no decorrer do processo	<p>“Aferir o grau de satisfação da comunidade nas áreas das condições da escola, do apoio à família; das AEC, se bem me lembro, e à qualidade de ensino.”</p> <p>“Foram analisadas por exemplo os resultados de avaliação dos alunos...”</p>	1 ₁₀	E
		<p>“Resultados, Prestação de Serviço Educativo,... Organização e Gestão Escolar (Funcionamentos das Estruturas Intermédias).”</p>	2 ₁₀	E
		<p>“Foram analisadas para além do grau de satisfação, os resultados de avaliação dos alunos.”</p>	3 ₁₀	E
			4 ₁₀	E
	Questões listadas sobre a escola	<p>“O que interessava saber sobre a escola ficou também listado nos inquéritos...”</p>	1 ₆	E
		<p>«Nos inquéritos definiram-se questões e que era, na altura, aquilo que se pretendia saber.”</p> <p>Sim.”</p>	2 ₆	E
		<p>“O que interessava saber sobre a escola estava intrínseco nos questionários.”</p>	3 ₆	E
			4 ₆	E
	Definição dos indicadores e dos critérios de sucesso	<p>“Não.”</p> <p>«Não, de forma alguma.”</p>	1 ₆	E
<p>«Não.”</p>		2 ₆	E	
<p>«Não”</p>		3 ₆	E	
		4 ₆	E	

Recolha de dados	Teste dos instrumentos	“Neste caso os instrumentos foram os inquéritos que foram construídos por nós mas não os testamos.”	1 ₇	E
		“Não,...”		E
		“Não,...”	2 ₇	E
		“Não.”	3 ₇	E
	Dados de natureza quantitativa	“Foram, tendo sido agrupados por ciclos”	1 ₉	E
		“Isso foi feito, nos inquéritos recolhidos.”	2 ₉	E
		“Sim”	3 ₉	E
		“Sim, tanto os dados resultantes dos dados dos inquéritos como dos resultados de avaliação dos alunos tiveram tratamento quantitativo.”	4 ₉	E
	Dados de natureza qualitativa	“Não foram recolhidos dados de natureza qualitativa.”	1 ₁₀	E
“A análise de conteúdo, por exemplo de documentos, nunca se fez.”			E	
“Sim”		2 ₁₀	E	
“Não, não foi feita qualquer análise de natureza qualitativa a documentos.”		3 ₁₀	E	
		4 ₁₀	E	

Tratamento dos dados	Interpretação dos dados ligados a um referencial	<p>“Não.”</p> <p>“...tinha alguma referência de outros agrupamentos.”</p> <p>“Não”</p> <p>“Não, mesmo nessa altura não havia um referencial construído.”</p> <p>“Sim.”</p>	<p>1₇</p> <p>2₇</p> <p>3₇</p> <p>3₇</p> <p>4₇</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
	Forma de garantia da viabilidade e fiabilidade da avaliação	<p>“Não houve nenhuma estratégia que garantisse essa validade e fiabilidade.”</p> <p>“A fiabilidade foi só garantida pela amostragem dos inquéritos...”</p> <p>“Pelo número de pessoas envolvidas na sua elaboração...”</p> <p>“Não houve nenhuma forma de garantir a validade e fiabilidade da avaliação.”</p>	<p>1₉</p> <p>2₉</p> <p>3₉</p> <p>4₉</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
Resultados do processo	Relatório final	<p>“Não houve nenhum relatório, fez-se a análise dos inquéritos mas mais nada.”</p> <p>“Não...”</p> <p>“Não há relatório final...”</p> <p>“Não tenho conhecimento de se ter elaborado um relatório final a não ser relatórios parciais da análise de resultados e da análise dos inquéritos</p>	<p>1₁₁</p> <p>2₁₁</p> <p>3₁₁</p> <p>4₁₁</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
		<p>“De forma nenhuma, a única vez que houve divulgação deste trabalho foi aquando da avaliação externa...”</p> <p>“Não tendo havido um relatório final também não ser divulgado”.</p>	<p>1₁₂</p>	<p>E</p> <p>E</p>

	<p>Divulgação dos resultados à comunidade</p>	<p>“Como não houve relatório final, não foi apresentado. “não houve um relatório final os relatórios parciais foram sendo apresentados em sede de reuniões de Pedagógico e de Conselho Geral.”</p>	<p>2₁₂ 3₁₂ 4₁₂ E E</p>
	<p>Discussão para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola</p>	<p>“Não.” “Foram sendo pensadas algumas coisas por exemplo relativamente à sala do aluno, mas ainda não foram avaliadas essas valências em pormenor;” “Os resultados da equipa traduziram-se na adoção de medidas por parte da Direção” “Os relatórios parciais foram tomados em conta na medida em que foram pensadas possíveis soluções para colmatar as lacunas encontradas.”</p>	<p>1₁₂ 2₁₂ 3₁₂ 4₁₂ E E E</p>

Meta-avaliação	Propostas de alteração a este processo	<p>“O problema é que eu não sei se este processo está encerrado ou por encerrar. Considerando que aquele trabalho foi feito pela equipa, mas depois não foi feito relatório. Teria sido necessário que a equipa apresentasse esse relatório à comunidade educativa, que se fizessem alterações, que no ano seguinte com base nesses dados se tivesse mais cuidado em relação a alguns pormenores pois resultante deste trabalho não houve consequências na postura da escola,”</p> <p>“Sim, acho que deveríamos reflectir sobre qual é a finalidade daquela equipa e daí surgiriam certamente alterações,...”</p> <p>“Não.”</p> <p>“ Penso que o passo essencial seria criar um guião adaptado à nossa realidade, definindo com rigor um referencial, uma calendarização e levar todo o processo até ao final sem o deixar “perder nos caminhos”.”</p>	<p>1₁₃</p> <p>2₁₃</p> <p>3₁₃</p> <p>4₁₃</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
	Alterações do processo, assumidas por sugestão da equipa de avaliação externa	<p>“Há algumas sugestões de trabalho e foi sugerido que a constituição da equipa integrasse também alunos e encarregados de educação.”</p> <p>“A avaliação externa sugeriu que a equipa de avaliação Interna deveria integrar , para além de docentes discentes e representantes dos Encarregados de Educação e acontece que neste momento isso já acontece. Para além disso considero que não nos deram grandes pistas como forma de melhorar este trabalho, porque ele ainda está muito insípido.”</p> <p>“Aponta alguns aspetos a melhorar que já estavam identificados e</p>	<p>1₁₄</p> <p>2₁₄</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>

		<p>que estão a ser trabalhados. Dou como exemplo o esforço que está a ser feito na articulação entre ciclos e entre as várias disciplinas de cada ciclo.”</p> <p>“Deixou algumas dicas que já foram tomadas em linha de conta, nomeadamente no que diz respeito à constituição da própria equipa que até então não integrava representantes dos pais nem elementos do corpo não docente.”</p>	<p>3₁₄</p> <p>4₁₄</p> <p>E</p>
--	--	---	--

	<p>Sugestão de outros itens, a serem investigados</p>	<p>“Não era necessário naquele momento abordar mais nenhum aspecto o que pretendíamos analisar...”</p> <p>“Comparar turmas, talvez comparar metodologias, a proveniência dos alunos as condições que tem no seio familiar facilitador ou que crie dificuldades ao seu desempenho.”</p> <p>“O processo não se encontra terminado.”</p> <p>“Seria interessante aferir o impacto das diversas metodologias aplicadas na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, seria também benéfico perceber qual o peso da situação económico social dos alunos nos resultados académicos dos alunos, também qual o peso da Missão do Projeto Educativo no desenvolvimento da personalidade dos alunos.”</p>	<p>1₁₁</p> <p>2₁₁</p> <p>3₁₁</p> <p>4₁₁</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
	<p>Envolvimento de algum “amigo crítico”</p>	<p>“Não”</p> <p>“Não”</p> <p>“Não”</p> <p>“...várias tentativas de entrar no projeto PAR para conseguir um «amigo crítico», mas nunca se concretizou,...”</p>	<p>1₇</p> <p>2₇</p> <p>3₇</p> <p>4₈</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>

ANEXO X

ANEXO X

INQUÉRITO A MEMBROS DA COMUNIDADE EDUCATIVA

A AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Este questionário faz parte de um estudo (com fins académicos) sobre **a auto-avaliação da escola** em curso na Universidade Católica. Os dados obtidos são estritamente anónimos, utilizados unicamente para fins de investigação. Responda, por favor, de acordo com a sua opinião.

Desde já agradecemos a sua colaboração

- 1- **Sexo:** 1.1 Masculino 1.2 Feminino
- 2- **Situação profissional:** 2.1 Quadro de agrupamento
- 2.2 Quadro de zona 2.3 Contrato
- 2.4 Outra situação Qual? _____
- 3- **Tempo de serviço:**
- 3.1 Menos de 5 3.2 de 5 a 10 de 10 a 20 3.3 20 ou mais
- 4- **Tempo de serviço nesta escola**
- 4.1 Menos de 5 4.2 de 5 a 10 de 10 a 20 4.3 20 ou mais
- 5- **Tipos de função que desempenha ou desempenhou na escola**
- 5.1 Docente 5.2 Docente e gestão
- 5.3 Coordenador 5.4 Assistente técnico
- 5.5 Assistente operacional 5.6 Membro do Cons. Pedagógico
- 6- **Sabe da existência de avaliação interna nesta escola:**
- 6.1 Sim 6.2 Não

Se sim, por que meio teve conhecimento dela? _____

Se respondeu não, passe, por favor, à questão 11

7- No início do processo teve conhecimento de como é que ele se iria desenvolver?

7.1 Sim

7.2 Não

8- Tem conhecimento da existência de um relatório final

8.1 Sim

8.2 Não

Se sim, por que meio teve conhecimento do mesmo? _____

9- Teve conhecimento se os produtos resultantes do processo de avaliação foram discutidos, para tomadas de decisão sobre o funcionamento da escola?

9.1 Sim

9.2 Não

Se sim, em que estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica foram discutidos? _____

10- Considera ter havido alterações na vida da escola resultantes das conclusões a que se chegou na Avaliação Interna.

10.1 Sim

10.2 Não

11- Considera que a avaliação interna é?

11.1 Absolutamente necessária para a melhoria da escola

11.2 Útil para a melhoria da escola

11.3 Não tem opinião

11.4 Pouco importante para a melhoria da escola

11.5 Desnecessária para a melhoria da escola