

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA MUDANÇA

Reflexão sobre o papel da equipa de autoavaliação no processo de melhoria e de autorregulação de um agrupamento de escolas

Relatório de atividade profissional apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação - Administração e Organização Escolar**.

Luís Filipe Simões Barata

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

FEVEREIRO 2018



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA MUDANÇA

Reflexão sobre o papel da equipa de autoavaliação no processo
de melhoria e de autorregulação de um agrupamento de escolas

Relatório de atividade profissional apresentado
à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar**.

Luís Filipe Simões Barata

Sob a Orientação do Professor Doutor
Carlos Alberto Vilar Estêvão



CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

DECLARAÇÃO DE HONRA

Luís Filipe Simões Barata, aluno número 232416004, do Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, fevereiro de 2018

Assinatura:

Resumo

Partindo do estudo dos modelos organizacionais de escola, dos conceitos de avaliação organizacional e do enquadramento da autoavaliação de escola, tendo em conta o contexto nacional, realizou-se um relatório reflexivo sobre a evolução da autoavaliação e o papel da equipa de autoavaliação de um Agrupamento de Escolas ao longo de quase uma década.

A análise e reflexão realizadas contemplam a articulação e o diálogo entre autoavaliação e avaliação externa de escola, a comparação do referencial de avaliação do Agrupamento de Escolas em causa com diferentes referenciais e uma descrição do dispositivo de autoavaliação e da sua evolução.

A reflexão foi orquestrada e balizada pela legislação em vigor e sua evolução, pela bibliografia e trabalho académico, pelos documentos internos respeitantes ao Agrupamento em causa e pela autorreflexão sobre a evolução do processo de autoavaliação, bem como o posicionamento do relator como membro da equipa de autoavaliação.

As principais conclusões remetem para a necessidade de apoio externo às escolas para elas desenvolverem o seu dispositivo interno de autoavaliação, no caso relatado através da rede de escolas da Associação de Projetos de Avaliação em Rede – APAR, que constituiu um amigo crítico no processo. Conclui-se também que foi necessária uma década para se iniciar uma autodireção séria na autoavaliação do referido Agrupamento, com uma apropriação de um dispositivo de autoavaliação. No entanto, o dispositivo em análise, muito centrado no acompanhamento dos resultados académicos, ainda não envolve de forma consistente a comunidade educativa, carecendo de maior compromisso com a produção da melhoria, sobretudo das lideranças intermédias e de um desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem organizacional alargada, ou seja, a apropriação do processo de autoavaliação para a construção da melhoria das escolas é um processo que requer uma abordagem multidimensional.

Palavras-chave: modelos organizacionais de escola; autoavaliação de escola; Associação de Projetos de Avaliação em Rede – APAR; referencialização, equipa de autoavaliação

Abstract

This reflective report describes the evolution of the school self-assessment process and the role of a School Grouping's self-assessment team over almost a decade, based on the study of the school's organizational models, the concepts of organizational assessment and the framework for the school self-assessment, bearing in mind the national context.

The analysis and reflection include the dialogue and articulation between external and self-assessment in schools, the comparison between the evaluation referential of the School Grouping in question and different benchmarks, as well as a description of the self-assessment device and his evolution.

The reflection was orchestrated with reference to the legislation in force and its evolution, by the bibliography and academic work, by the internal documents regarding the School Grouping in question and by the self-reflection about the evolution of the self-assessment process, as well as the position of the rapporteur as a member of the self-assessment team.

The main conclusions point to the school's need for external support in order to develop their internal self-assessment protocols in the case of the School Grouping this work is based upon that external support provided by the Associação de Projetos de Avaliação em Rede (APAR), a schools network which worked as critical friend in the process. It is also concluded that it took a decade to initiate a serious self-directioning in the self-assessment on the School Grouping, with an appropriation of a self-assessment device.

However, the device under analysis, which is very focused on the follow-up of academic school results, still does not consistently involve the entire educational community; it needs further commitment to improve, particularly from intermediate leaderships and the development of a broad organizational learning culture, in other words, the appropriation of the self-assessment process for the construction of school improvement requires a multidimensional approach.

Keywords: organizational models of the school; school self-evaluation; Associação de Projetos de Avaliação em Rede – APAR; referencialization; self-evaluation team

Um sentimento indiscreto à Damiana, que
sempre me acompanhou em todos os desafios.
Um bem-haja à Mimi por toda a ajuda.

Agradecimentos

Com os melhores agradecimentos ao Professor Doutor Carlos Estêvão pela disponibilidade e orientação ao longo deste trabalho. Pelo olhar atento, empatia e sentido de missão.

Um agradecimento especial ao Doutor Serafim Correia pelo acompanhamento e formação da equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela durante sete anos.

Um especial sentido de gratidão para a direção do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, sobretudo o Dr. Abílio Costa, que sempre dialogou e discutiu as propostas da equipa de autoavaliação que foram sendo apresentadas e proporcionou o trabalho da equipa.

Aos colegas de equipa de autoavaliação, em especial o Dr. Carlos Alberto Costa que pacientemente acompanhou e redigiu muito do trabalho da equipa desde o início.

Aos colegas do mestrado que acompanharam este trabalho de uma forma construtiva e solidária.

Índice

Agradecimentos	vi
Índice	viii
Lista de figuras	x
Lista de quadros	xi
Abreviaturas e Símbolos	xii
Introdução	1
Sumário Executivo	2
1. <i>Percurso Académico e Formação</i>	2
2. <i>Percurso Profissional</i>	3
Parte I - Enquadramento teórico	6
1. Modelos organizacionais de escola.....	8
1.1. <i>Modelo racional burocrático de escola</i>	13
1.2. <i>Modelo colegial ou comunitário e democrático de escola</i>	15
1.3. <i>Modelo político de escola</i>	18
1.4. <i>Pistas para o entendimento global de uma organização escolar pública</i>	22
2. A autoavaliação de escola.....	23
2.1. <i>Conceitos e enquadramento da avaliação das organizações escolares</i> ..	25
2.2. <i>Avaliação externa e autoavaliação: um equilíbrio em construção</i>	38
2.3. <i>Construção de referenciais de avaliação</i>	47
2.4. <i>Dispositivos de autoavaliação de escola: uma (co)construção significativa</i>	53
2.5. <i>Conclusões sobre a autoavaliação das organizações escolares em Portugal</i>	60
3. A construção da mudança e melhoria na escola	66
3.1. <i>A construção da mudança: dos profissionais à organização</i>	68

Parte II - Análise Reflexiva	84
1. Contextualização.....	84
1.1. <i>A autoavaliação nos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela.....</i>	86
2. Reflexão sobre uma década de autoavaliação no Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela	90
2.1. <i>A autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela- 2007 - 2017</i>	91
2.2. <i>O Projeto de Avaliação em Rede e a implementação da autoavaliação do Agrupamento.....</i>	98
2.3. <i>Um novo instrumento de recolha de dados estatísticos do sucesso académico nos 2.º e 3.º ciclos no ano 2016/2017</i>	102
2.4. <i>Meta-avaliação do dispositivo de autoavaliação ao AECV</i>	108
2.5. <i>A reflexão individual sobre o percurso profissional na equipa de autoavaliação de escola.....</i>	117
Parte III - Conclusões	124
Referências Bibliográficas.....	132
ANEXOS.....	140
ANEXO I - Referencial de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela	141

Lista de figuras

Figura 1 - Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional).	10
Figura 2 - Modelo integrado de eficácia de escola	31
Figura 3 - Modelo do cubo da avaliação das escolas.....	40
Figura 4 - Distribuição do nível de decisão nas escolas de 3.º ciclo por diferentes níveis administrativos.	43
Figura 5 - Multireferencialização na construção do referencial de avaliação do estabelecimento de ensino.....	47
Figura 6 - Quadro de referência da avaliação externa OFSTED 2015.....	49
Figura 7 - Quadro de referência da avaliação externa IGEC do 2.º ciclo de avaliação externa, depois de 2011	49
Figura 8 - Termos de análise da autoavaliação de escola	50
Figura 9 - Referencial de autoavaliação de escola utilizado por MacBeath e outros autores no projeto europeu Avaliação da Qualidade na Educação Escolar .	50
Figura 10 - Esquema resumo dos níveis e dimensões de avaliação propostos no referencial AVES	51
Figura 11 - Esquema resumo do referencial CAF	52
Figura 12 - Ciclo de avaliação	54
Figura 13 - Passos a percorrer na organização da autoavaliação.....	55
Figura 14 - O processo avaliativo.....	55
Figura 15 - Fatores e variáveis que incidem nos processos de aprendizagem organizacional da escola.	72
Figura 16 - Estrutura do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela	88
Figura 17 - Interpretação esquemática do ciclo avaliativo aplicado no PAASA da Associação Projeto de Avaliação em Rede.....	100
Figura 18 - Alguns pormenores da grelha de monitorização implementada em 2016/17..	103

Lista de quadros

Quadro I - Imagens das organizações	8
Quadro II - Interpretações dos “mundos de escola” como argumentos da resolução de conflitos na organização escolar e transparência de racionalidades	11
Quadro III - Três perspectivas da autoavaliação	30
Quadro IV - Onze características-chave das escolas eficazes	31
Quadro V - Um modelo para a compreensão da mudança individual	70
Quadro VI - A autoavaliação no AEV/AECV de 2007 a 2017	97
Quadro VII - Matriz do Quadro de Referência APAR	98
Quadro VIII - Reflexão sobre o processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela com base na categorização proposta por Maria Luís (2009)	109

Abreviaturas e Símbolos

Lista de abreviaturas (ordenadas por ordem alfabética)

AECV	Agrupamento de Escolas Caldas de Vizela
APAR	Associação de Projetos de Avaliação em Rede (inicialmente PAR)
AVES	Avaliação Externa das Escolas
CAF	Estrutura Comum de Avaliação (<i>Common Assessment Frame</i>)
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EFQM	Fundação Europeia para a Promoção da Qualidade (<i>European Foundation for Quality Management</i>)
IGE	Inspeção-Geral da Educação
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
OFSETD	<i>Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.</i>
PNPSE	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
SAME	Serviço de Apoio à Melhoria

Introdução

Este relatório versa sobre a atividade profissional do seu relator, com especial destaque para os últimos oito anos, onde esteve enquadrado na equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela.

No sumário executivo faz-se uma resenha na primeira pessoa do percurso de formação e percurso profissional. A experiência profissional como professor e formador permitiu tocar uma miríade de campos de ação sistema de ensino e até fazer uma resenha das “ondas” que foram sendo assimiladas pelo sistema de ensino desde 2001.

Na Parte I, inicia-se um enquadramento teórico da temática da Administração e Gestão Escolar, seguida de uma reflexão sobre a avaliação das instituições, que permitirão estabelecer a ponte para a Parte II – Análise Reflexiva. Na Parte I será feito um enquadramento da autoavaliação de escola em relação com a avaliação externa, mas também do que se tem passado em Portugal, terminando com uma discussão sobre as vantagens e contingências da avaliação de escola. Ainda nesta Parte I, será feita uma breve abordagem à questão da mudança e da melhoria no sistema de ensino e dos profissionais.

Posteriormente, na Parte II, descrever-se-á aproximadamente uma década de percurso da autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, permitindo uma reflexão sobre o caminho feito e o papel da Associação de Projetos de Avaliação em Rede- APAR, que apoiou o estabelecimento deste processo no referido mega-agrupamento.

Os objetivos deste relatório são:

- Recolha de modelos e enquadramento teórico no campo da avaliação e autoavaliação de escola;
- A reflexão sobre um percurso da equipa de autoavaliação e respetivo dispositivo de autoavaliação num Agrupamento de Escolas;
- Reenquadramento e olhar crítico da ação na equipa de autoavaliação;
- Reflexão sobre os processos de mudança e melhoria num Agrupamento de Escolas.

Sumário Executivo

1. Percurso Académico e Formação

O meu percurso escolar iniciou-se no Instituto Pedro Hispano, tendo frequentado a Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra no curso de Biologia-Ramo de Formação Educacional, com estágio de formação profissional integrado (curso realizado com avaliação de Muito Bom).

Desde a Universidade frequento anualmente formação de enriquecimento como congressos, formações creditadas, encontros e outras formações, nomeadamente autoformação recorrendo a ferramentas digitais.

Em termos de competências de trabalho adquiridas através de diferentes fontes formais e informais de formação, destaco a minha apetência e capacidade de utilização das novas tecnologias, quer na sala de aula (quadros interativos, avaliação digital e outras plataformas de apoio à aprendizagem); quer na comunicação das instituições por onde tenho vindo a passar (elaboração de conteúdos em diferentes suportes, desde jornais, passando pelo vídeo e pela gestão de presença nas redes e plataformas online); uma forte componente de ciências experimentais (nomeadamente com organização de eventos de ciência com diferentes públicos-alvo e o uso de sensores de aquisição de dados); apoio à biblioteca escolar e apoio técnico e pedagógico através da equipa TIC/ PTE a diferentes níveis escolares (desde JI até Ensino Secundário). Em termos de equipa de autoavaliação, sempre fui responsável pela implementação técnica de inquéritos e mais recentemente da migração para a nuvem de alguns instrumentos de recolha estatística e reflexão dos conselhos de turma.

De entre as formações frequentadas, destaco as visitas de estudo financiadas pela PROALV em 2015 ao Reino Unido, onde pude contactar com diferentes sistemas de ensino europeus (sobretudo o Inglês, mas pela partilha com outros formandos, também particularidades de outros países). A temática foi a promoção do bem-estar na escola, destacando-se a importância da utilização dos alunos como tutores e como pares de acompanhamento e aprendizagem na escola. A formação envolveu o contacto com instituições privadas de apoio às escolas como a MBFF (*Mentoring and BeFriending Foundation*), mas também a visita a escolas de diferentes níveis do município de

Richmond Upon Tames, em Londres. Em 2017, voltei a ter uma deslocação à *European Schoolnet*, no âmbito da minha colaboração com a Casa do Professor, numa enriquecedora perspetiva a educação na Europa, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e projetos desta instituição europeia, como os MOOCs (*Massive Open Online Courses*).

2. Percurso Profissional

O percurso profissional no ensino iniciou-se no ano letivo 2001/2002 na Escola Secundária da Sé- Guarda, onde realizei o estágio profissional pedagógico durante um ano letivo com uma turma de 7.º ano a cargo e regências no ensino secundário. A orientadora de estágio, por já ter sido presidente do Conselho Executivo, incentivou uma formação profissional inicial abrangente, com a elaboração de diferentes projetos ao longo do ano, desde palestras, visitas de estudo e atividades de sala de aula, numa perspetiva bastante enriquecedora. Para além disso, desde o início, houve um conhecimento do funcionamento quer em termos de práticas, quer do ponto de vista organizacional de uma escola e das suas estruturas intermédias e lideranças. Foi também neste primeiro ano, que desenvolvi o gosto de atualização e formação constante com a frequência de formações pelo grupo de estágio e uma visão holística de escola proporcionada pela orientadora.

No ano letivo seguinte, desempenhei o papel de diretor de turma e lecionei o ensino básico. Em termos de projetos, colaborei com o Jornal Escolar da Escola Básica de Moure (Vila Verde), com a oportunidade de trabalhar numa equipa experiente e mais uma vez contactar com o dinamismo de uma escola como um todo em termos de atividades e projetos.

Em 2003/2004 e no ano seguinte trabalhei em duas escolas secundárias de Chaves (ES Dr. Júlio Martins e ES Dr. António Granjo), onde trabalhei com o ensino secundário e numa dinâmica organizacional de instituição secundária, com centro de formação. Frequentei ações de formação e colaborei com o secretariado de exames da primeira escola. Os procedimentos, rigor e organização do secretariado de exames são uma boa escola de competências e responsabilidades. Por várias vezes no meu percurso profissional voltei a pertencer a esta estrutura- Secretariado de Exames - quer como

responsável informático ENEB, quer como membro da equipa (na Escola Básica de Caldas de Vizela).

No ano letivo 2005/2006, participei na dinamização de um projeto transnacional *Intereg* com a Escola Básica de Boticas (envolvendo escolas portuguesas e espanholas) com o objetivo de introduzir novas dinâmicas e inovação nas escolas (contactei pela primeira vez com quadros interativos e uma plataforma de aprendizagem à distância de complemento das aprendizagens).

Nos últimos onze anos letivos, estive integrado na Escola Básica Caldas de Vizela pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vizela, mais tarde, em 2012, transformada em Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela (processo de mega-agrupamento das escolas básicas com secundárias). Foi aqui que tive mais responsabilidades e contacto com as lideranças, passando a pertencer à equipa de autoavaliação dos dois agrupamentos.

Neste último local, fui Diretor de Turma por diversas vezes e assumi o papel na equipa TIC, chegando a ser Coordenador TIC do antigo Agrupamento de Escolas de Vizela. Em termos de serviço atribuído, tenho conhecimento e experiência de lecionação em diferentes ciclos de ensino (2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário), bem como em diferentes regimes, como é o caso do Ensino Profissional por módulos; Ensino Vocacional e antigo Ensino EFA secundário, comumente designado Novas Oportunidades.

Estes contactos com diferentes graus de ensino, complementarmente com o apoio à equipa de autoavaliação, permitiram uma visão integrada de um mega-agrupamento e o conhecimento de algumas peculiaridades e modo de funcionamento de diferentes componentes do sistema de ensino Português.

Pertenci à equipa de autoavaliação do Agrupamento, tendo esta equipa sido acompanhada e integrada na rede APAR¹ – Associação de Projetos de Avaliação em Rede da Universidade do Minho, permitindo um trabalho de autoavaliação orientado e acompanhado por uma rede que envolve formação e partilha de dados e estratégias. Este trabalho é norteado pela referencialização como forma de autoavaliação, assente em investigação bibliográfica e práticas partilhadas.

¹Inicialmente designada PAR – Projeto de Avaliação em Rede, foi posteriormente transformada em associação, passando a ser APAR.

Paralelamente, fui formador em diversas áreas quer no Centro de Formação da Casa do Professor (Braga), quer no Centro de Formação Martins Sarmiento (Guimarães). De entre as áreas onde mais formação proporcionei, destaca-se a utilização dos quadros interativos, a avaliação digital e uso das TIC nas Ciências Experimentais. Mais recentemente, no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Educativo, tive contacto com formação, com diferentes autoridades nacionais e bibliografia relacionada com o planeamento estratégico e promoção do sucesso educativo.

Sou ainda representante da Casa das Ciências desde 2010, tendo dinamizado formação sobre a produção de recursos educativos digitais e cooperando na organização dos Encontros Internacionais da Casa das Ciências. Este projeto, inicialmente financiado pela Fundação Gulbenkian, e agora apoiado pela EDULOG, tem um papel importante na partilha de recursos educativos digitais entre os professores de ciências, com uma comunidade bastante alargada.

A título extraprofissional, faço parte da equipa de liderança do projecto ReFood 100% Braga desde 2016, onde coordeno a pasta de gestão de fontes de alimentos, com funções de coordenação e gestão da realização de rotas de recolha de alimentos em mais de 50 restaurantes, envolvendo mais de 200 voluntários. Este projeto tem um cariz social e de responsabilidade ambiental, mas também permite desenvolver competências de mediação de conflitos, gestão de recursos humanos e contatos com diferentes agentes económicos.

Parte I - Enquadramento teórico

Depois do nascimento de uma “gestão democrática” das escolas portuguesas, baseada nos professores, no pós 25 de abril, e com a Lei de Bases da Educação de 1986, começou-se a trilhar um caminho de mudança na gestão e administração escolar.

A adesão de Portugal à comunidade europeia, acelerou-se o processo de “normalização europeia”, verificou-se uma tendência para a “profissionalização do gestor” e da gestão, mas isso não impede que o nosso sistema educativo ainda esteja a caminhar em direção à autonomia e a descentralização².

Assim, vive-se uma tensão entre uma "lógica burocrática", centrada numa regulação externa através de procedimentos administrativos de coordenação e controlo, e uma "lógica pedagógica", centrada na autorregulação pelos profissionais, no que se refere à organização do trabalho e às matérias pedagógicas (Barroso, 2009). Segundo este autor, a organização centralizadora e burocrática continuam a dominar a administração da educação em Portugal.

Entender e interpretar esta evolução da Escola é parte da chave para entender o Sistema Educativo e as escolas como unidades de concretização das políticas educativas.

A reflexão sobre a escola como organização em Portugal é um objeto de estudo da investigação educacional, sendo que, em Portugal, a partir dos anos 80/90 se verifica um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola (Nóvoa, 1992: 19). Também Barroso (1996 b) se refere à "descoberta" da escola como um "novo" objeto de estudo científico na área das Ciências da Educação neste período.

O entendimento da organização escola é complexo, pelo que falta consenso em torno de um quadro teórico de interpretação da administração escolar. Neste sentido, para além de discutir teorias e fundamentos racionais que procuram reduzir a complexidade, interessa olhar para a escola sob diferentes pontos de vista, adotando uma perspetiva múltipla na análise dos fenómenos organizacionais, por exemplo recorrendo às metáforas e imagens organizacionais (Costa, 1996: 16).

² Apesar da Municipalização da Educação em andamento, muitas competências-chave, como a contratação de docentes, a gestão de escolas secundárias e gestão do currículo continuam na alçada central.

Assim, importa abordar modelos teóricos e imagens de análise organizacional que permitam desocultar, compreender e interpretar as organizações escolares portuguesas no contexto da autoavaliação de escola e nos processos internos de melhoria. A utilização do discurso metafórico poderá ajudar a encontrar uma postura mais realista em relação às teorias organizacionais e ajudar a construir um enquadramento múltiplo, mais abrangente e capaz de lidar com a complexidade e contributos multidisciplinares que se podem identificar na organização escola e nos vários modelos teóricos de interpretação.

1. Modelos organizacionais de escola

Não podemos definir de forma concreta e definitiva o conceito de *organização*, pois cada definição tem limitações e pontos fortes, bem como está enquadrada num determinado modelo teórico ou metafórico de interpretação. Como refere Etzioni (1967 como citado em Teixeira, 1995: 4):

“Nascemos em organizações, vivemos quase sempre em organizações, passamos a maior parte do nosso tempo a trabalhar como membros de uma organização, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos por organizações e no momento da morte é, ainda, uma organização que há-de autorizar o nosso enterro.”

Uma coisa é certa, a escola partilha dos mesmos elementos das outras organizações sociais: objetivos, pessoas, tarefas, estruturas, tecnologias e o facto de “ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades” (Lima, 1992: 57). Assim, mais do que nos determos nas possíveis definições de organização, importa identificar quadros integradores de modelos teóricos de análise das organizações escolares.

O uso de metáforas ajuda a compreender e transformar a vida organizacional, sendo importante recorrer a mais do que uma visão complementar no sentido de ampliar a visão da organização. Cada visão sugere novas análises que permitem criar diferentes pontos de vista e significados que conduzem a ações diferentes. O quadro I, adaptado de Morgan, 1996, identifica algumas imagens para as organizações, as suas origens teóricas e autores.

Quadro I – Imagens das organizações (Adaptado de Morgan, 1996)

Imagem	Teorias	Autores
Organização como máquina	Teoria clássica; Teoria da burocracia; Gestão por objetivos.	Taylor, Fayol, Ford, Weber, Drucker
As organizações como organismos	Relações humanas; Teoria sóciotécnica; Teoria dos sistemas; Adhocracia; Teoria da contingência; Desenvolvimento organizacional; Teoria ecológica;	Mayo, McGregor, Likert, Woodward, Bertalanfy

Imagem	Teorias	Autores
As organizações como cérebros	Teoria da informação; Teoria da decisão; Aprendizagem organizacional; Teoria holográfica; Anarquia organizada.	Simon, Simon e March, Cohen & March, Cohen, March e Olsen, Weick
As organizações como culturas	Teorias antropológicas; Teorias cooperativas e integrativas; Teorias clássicas da sociologia; Teorias da construção social; Teorias institucionais.	Pettigrew, Schein, Ouchi, Handy, Peters e Waterman, Deal e Kennedy, Smircich, , Meyerson, Frost
As organizações como sistemas políticos	Teorias da racionalidade política; Teorias do conflito Teoria da democracia	Simon e March, Crozier, Crozier e Fridberg, Baldrige, Hoyle, Ball
As organizações como prisões psíquicas	Teorias psicanalíticas; Organização como ideologia; Organizações totais	Freud, Klein, Jung, Fromm, Reich, Marx
A organização como mudança e transformação	Teorias da mudança social; Teorias revolucionárias Teorias da auto-produção.	Marx, Marx & Engels, Lenine, Mandel, Habermas, Off, Touraine

Jorge Costa, 1996, realiza um levantamento da atribuição de imagens organizacionais à escola, acabando por destacar as imagens de escola como: 1) empresa; 2) burocracia; 3) democracia; 4) arena política; 5) anarquia e 6) cultura. Mas muitas outras imagens são comuns na literatura, e olhar para uma escola apenas numa perspectiva é sempre redutor (Costa, 1996: 14).

Licínio Lima (Lima, 1998: 163; Lima, 2001: 9) defende que esta interpretação da escola em múltiplos modelos se pode tornar sincrética ou dificultar a síntese, pelo que destaca que uma escola pode ser interpretada de uma forma dupla ou díptica. Este autor propõe uma exploração da escola a duas imagens da organização: um modelo de dois polos num *continuum* mais ou menos opostos, que é bem evidente, por exemplo, na oposição do modelo racional/burocrático ao modelo anárquico. A figura 1 mostra esta interpretação díptica de escola proposta por este autor.

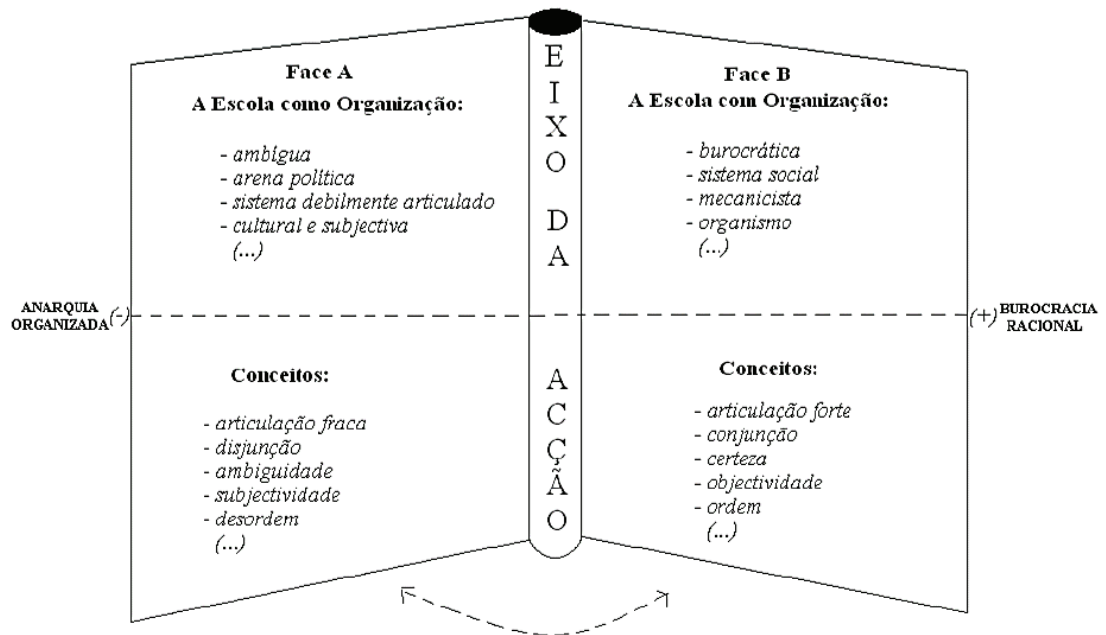


Fig. 1 - Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional) (Lima, 2001:48)

No entanto, é comum encontrar autores a defenderem um funcionamento e interpretação políptico das escolas, destacando a importância de usar vários modelos de interpretação de uma escola para uma imagem mais real. Partindo de diferentes perspectivas de interpretação das escolas como organizações, podemos identificar modelos interpretativos (bases teóricas e explicações sociológicas) que permitem criar imagens organizacionais das escolas. Estas imagens podem ser tão diversificadas, por exemplo escola como: máquina, organismo, cérebro, cultura, sistema político, prisão psíquica, instrumento de mudança ou instrumento de domínio (Morgan, 1980).

Carlos Estêvão (2001: 47) destaca a compreensão da escola como “lugar de vários mundos” e “como sistema, mundo de vida e organização” que nos permitirão identificar os valores e justiça subjacentes a cada modelo ou racionalidade de conceção de escola. Uma vez que as escolas são lideradas e constituídas por agentes complexos que obedecem a diferentes lógicas e padrões de atuação, podemos identificar racionalidades complexas assentes em valores por vezes díspares. O quadro II procura resumir exemplos da presença múltipla destas racionalidades, muitas vezes usadas como argumentos de discussão e debate em torno de valores da educação.

Quadro II – Interpretações dos “mundos de escola” como argumentos da resolução de conflitos na organização escolar e transparência de racionalidades (adaptado de Estêvão, 2004).

	Mundo Cívico	Mundo Doméstico	Mundo Mundial	Mundo Industrial	Mundo Mercantil
Imagens de escola	Escola cidadã	Escola comunidade	Escola “polifônica” internacional	Escola empresa educativa	Escola SA (sociedade anónima)
Valores e Justiça	Igualitária e solidária	Privada e de proximidade	Mundial e conexionista	Eficiência e eficácia	Individualista e concorrencial
Possíveis emanações da imagem	Potencia a participação e envolvimento democrático	Maior envolvimento e proximidade (por exemplo da família)	Melhora a preparação para o trabalho em rede e no mundo transnacional	Ajuda a racionalizar custos e meios	Aumenta a satisfação dos utentes/ “clientes” e competição para fazer melhor

Desta análise surgem evidentes conflitos e dissensos constantes, muitas vezes internos ao indivíduo, para os quais convém ter um esquema de valoração e resolução bem conscientes. A argumentação interna e entre agentes da comunidade educativa só tem a ganhar com a definição clara de referenciais de partida de interpretação da realidade. Quer se trate de discórdias referentes ao mesmo mundo ou referentes ao choque evidente entre valores de diferentes mundos, partir destas imagens e dos seus valores pode ajudar a decidir e ponderar conscientemente as decisões.

Tal como refere Estêvão (2004: 58):

Se esta ideia de multiplicidade de justiças ou de modos de ver a construção do bem comum no interior de uma escola é correta, ela deve tornar-se particularmente visível, por exemplo na elaboração do projeto político-pedagógico, [...] nas decisões relativas à apreciação disciplinar dos comportamentos dos alunos, à avaliação, às mudanças a introduzir na escola, às disposições do regulamento interno, à explicação do insucesso escolar,...

Neste contexto, importa realçar o entendimento da sociedade aplicado à escola proposto por J. Habermas (1987), como resultado da interação de dois vetores: 1) um sistema que induz a ação pelos imperativos do poder e da economia e 2) um “mundo de

vida” contextualizador da ação através da comunicação e das interações entre os seus membros (Estêvão, 2006: 62).

Assim, partiremos de um quadro teórico que permita entender as escolas como organizações, utilizando um conjunto de modelos de interpretação e compreensão das escolas. No sentido de procurar as bases e fundamentos deste quadro teórico, iremos abordar o modelo racional burocrático, o modelo comunitário e democrático e o modelo político ou arena política.

A escolha específica destes modelos permite enquadrar o processo de mudança apoiado pelas equipas de autoavaliação que, não sendo estruturas de liderança pura e dura, acabam por ter um papel forte na clarificação de argumentos e exploração de diferentes modelos de interpretação das escolas.

O modelo burocrático justifica-se pela sua forte influência no sistema educativo, mas também como fundamento, em si, da existência de equipas de autoavaliação (a Lei n.º 31 de 2002 que cria as equipas de autoavaliação com competências bem definidas, nasce deste sistema educativo burocrático que “autoimpõe” medidas de autoavaliação). Para além disso, cabe às equipas de autoavaliação criar os instrumentos de apoio à reflexão e recolha e partilha de informação- dispositivos de autoavaliação, que são, em si, processos administrativos burocráticos para gerir informação.

Já o modelo comunitário e democrático, acaba por ser um ideal de organização escolar a atingir, pelo menos no discurso e facilmente aceitável e defensável como instrumento de mudança e ajuste das organizações.

No entanto, para produzir mudança e ser realmente efetivo, ajuda uma avaliação do papel e predisposição dos diferentes agentes na “arena política” da escola e acima de tudo, com uma visão clara e realista dos interesses que os movem e dos mecanismos de monitorização que podem ajudar à reflexão, poderemos efetivamente produzir mudança.

1.1. Modelo racional burocrático de escola

O termo *burocracia* é usado de forma polissêmica, quer na linguagem corrente, quer na linguagem política, aplicada por exemplo a funcionários do estado ou da Europa, chegando à interpretação de imagens organizacionais de escola contaminado com uma carga muitas vezes negativa ou até mesmo pejorativa.

Para orientar esta busca, vale a pena debruçarmo-nos na origem do conceito junto de Max Weber, numa perspectiva sociológica de interpretação das organizações ocidentais modernas. Como refere Weber (1971:24), “o tipo burocrático mais puro de organização administrativa [...] é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres humanos. Destacam-se assim a racionalidade e eficiência do modelo, a par de um mecanismo de ‘dominação’”.

Vale a pena elencar os elementos constitutivos de uma organização burocrática, que a destacam em relação a outros modelos de organização, tal como Weber propôs (Weber, 1979: 229-232):

- 1) Existência de normas e regulamentos que fixam cada “área de jurisdição” (divisão do trabalho);
- 2) Estrutura hierárquica da autoridade (de acordo com um “sistema firmemente ordenado de mando e subordinação”);
- 3) Administração com base em documentos escritos devidamente preservados (“arquivos”);
- 4) Princípio da especialização e do “treinamento” específico do cargo;
- 5) Exigência ao funcionário de “plena capacidade” de dedicação ao trabalho (sem prejuízo da “delimitação rigorosa” do “tempo de permanência na repartição”);
- 6) Desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais (recusa dos privilégios individuais e da concessão de favores).

Tendo em conta que a administração central assumiu a responsabilidade da educação, o modelo burocrático estendeu-se à organização do sistema educativo (Costa, 1996: 48). Como refere Crozier (1963: 290) a respeito do sistema de ensino Francês, a burocracia é uma dimensão real e presente na centralização e na impessoalidade do

exercício de funções que atravessa o sistema de ensino, mas também explica em parte a relação pedagógica e até mesmo o currículo e conteúdos lecionados.

São vários os autores portugueses que utilizam esta imagem para escarpelizar as escolas e o sistema de ensino. Por exemplo, João Formosinho classifica o nosso sistema de ensino como “administração burocrática centralizada”, destacando as seguintes palavras-chave para o caracterizar: legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia (Costa, 1996: 50).

Como é óbvio, esta organização do tipo burocrático chega aos processos micro-organizacionais e às escolas por inerência do sistema, garantindo consistência, previsibilidade e um enquadramento estável e seguro para trabalhar (Bell, 1988:7).

Uma grande parte do funcionamento da escola é decidido a nível central através de leis e políticas que, pelas estruturas técnicas e burocráticas asseguram a divulgação, disseminação e monitorização da implementação da vontade política. Este modelo estende-se depois à definição de regras quer nos regulamentos internos, quer nos procedimentos normativos internos que regem os limites de ação de cada agente.

No entanto, o centralismo normativo não se compadece com as lógicas e interpretações locais dos atores (Verdasca, 1992 citado por Costa, 1996). Tal como conclui Jorge Adelino Costa (1996: 52), o modelo burocrático usufrui de maiores potencialidades heurísticas quando aplicado à análise dos sistemas educativos do que quando aplicado às organizações de menor dimensão.

Como modelo de interpretação da realidade das organizações “concentra-se quase exclusivamente nas ‘versões oficiais da realidade’” (Lima, 1992: 70); mostrando-se insuficiente para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas (Estêvão, 1998: 183).

No âmbito desta reflexão, vale a pena destacar a opinião de Clarck e Meloy (1990:21 citado por Costa, 1996: 53), que referem que, dentro de uma estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Esta estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem atualização continuada.

1.2. Modelo colegial ou comunitário e democrático de escola

O modelo comunitário e democrático surge associado à designação de “comunidade educativa” movida por um “projeto educativo” plasmados no modelo de gestão escolar em vigência, de onde se pretende uma partilha de valores e ideais que permitem construir o “edifício educativo” de uma determinada escola. Acresce ainda, como refere Carlos Estêvão (1998:192), a caracterização deste modelo tem vindo a sofrer atualização e refinamento de conceitos, com o surgimento de termos como o *clima* educativo e a *cultura organizacional* (itálico do autor).

Esta visão tem um fundamento humanista, assumindo uma conceção democrática da organização escola que surgiu um pouco por oposição ao modelo burocrático e visão taylorista da sociedade (Costa, 1996: 57). Foi com Jonh Dewey e o Movimento da Escola Nova que surge um modelo de estabelecimento de ensino como comunidade de vida em miniatura que, refletindo o funcionamento global em sociedade, prepara o indivíduo para a vida social (em democracia), valorizando a participação e promoção da autonomia dos indivíduos (Costa, 1996: 62).

No fundo, trata-se da substituição de uma visão racional de escola, por uma visão relacional de escola, quer ao nível da estrutura, quer da pedagogia. Philippe Bernoux (1995: 74) defende que a racionalidade relacional se traduz “como um imenso esforço de conhecimento do grupo para melhor conhecê-lo e melhor racionalizar a sua conduta”.

Jorge Costa (1996: 56) identifica os seguintes indicadores desta imagem organizacional:

- desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;
- incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicas para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- visão harmoniosa e consensual da organização;
- desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Este modelo coloca o tom na participação, na partilha da decisão e numa liderança que procura consensos formais e informais, criando uma estrutura mais horizontal.

No entanto, esta proposta de “comunidade educativa” parece incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e alguma aleatoriedade da construção da ordem interna das organizações educativas (Baldrige, 1983). Por outro lado, este modelo descarta as dimensões do poder e do conflito da realidade social das organizações educativas em favor da dimensão sobretudo *moral* da cooperação e do consenso (Estêvão, 1998: 196). Assim, este modelo apresenta algumas lacunas no entendimento dos processos internos de tomada de decisões, dos conflitos e das lógicas formais e informais de construção da ordem interna organizacional (Estêvão, 1998: 197).

Desta forma, a expressão “comunidade educativa” só pode fazer sentido se dela não se ocultar a sua dimensão política que envolve um processo de construção complexo e problemático e potencialmente gerador de conflitos. Pois, só neste caso, a “comunidade educativa”, diz Licínio Lima (1994: 133), pode assumir-se como “um ideal de democratização e de participação emancipatória” em vez de constituir “uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional”.

Prestes Motta (1980: 56) refere que este movimento utilizou uma estratégia manipulativa que somente proporcionou uma “encenação de democracia” e uma “ilusão de participação” na tomada de decisão.

Importa destacar a dúvida quanto ao papel da participação democrática efetiva, consciente de direitos e deveres, na definição de rumos de mudança e melhoria nas escolas como instituições, na ausência de lideranças “transformacionais”, pois democracia requer uma “cidadania ativa” construtiva e exigente. O atual quadro legislativo³ procura conciliar a nomeação de um Diretor com um poder executivo claro, com o modelo democrático e participativo de escola. Pede-se assim uma liderança de escola efetiva, em paralelo com o carácter consultivo do Conselho Pedagógico e a supervisão através de um órgão eleito, o Conselho Geral, bem como articulação com diversas estruturas intermédias previstas na lei ou criadas pelo Diretor e Conselho Geral.

Sendo cada escola ou agrupamento uma realidade diferente, há aqueles onde uma abordagem democrática é eficaz e os profissionais estão envolvidos nestas dinâmicas de

³ Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

participação e melhoria. Já noutras escolas, impera uma visão de híper-separação de tarefas com inspiração enviesada no modelo burocrático, com resistência à mudança ou então com dominância do *laissez-faire*. Nestes casos, o modelo político de escola e um plano de ação estratégico participado, mas de certa forma incentivado pela liderança do diretor ou pequenas lideranças de estruturas intermédias é necessariamente convocado, em detrimento de um modelo mais democrático.

Acima de tudo importa que não se use o modelo democrático de forma seletiva e apenas em situações de interesse de um grupo específico, em detrimento do interesse de alunos, encarregados de educação e até da instituição. Se é quase impossível promover a mudança sem o envolvimento efetivo de todos os agentes, desde professores, alunos, lideranças e outros membros da comunidade educativa, o despoletar da mudança nem sempre nasce de forma consensual.

Neste contexto, importa realçar e valorizar a crítica construtiva, as vozes dissonantes, a oposição e o conflito de ideias como formas de promover a diversificação de estratégias pedagógicas e a construção de novos paradigmas na comunidade educativa, quando esta crítica não é usada como barreira ou como forma de impedir os consensos. Esta reflexão leva-nos até ao próximo modelo teórico: o modelo político da escola.

1.3. Modelo político de escola

A imagem que melhor materializa este modelo de interpretação das escolas é o da escola como “arena política”, onde coabitam vários poderes formais e informais. Esta imagem complementa as anteriores, no sentido em que permite compreender mais do que o papel burocrático atribuído a cada agente educativo, bem como ultrapassar a ingenuidade da contribuição comunitária aberta e responsável de cada indivíduo preconizada no modelo democrático. Este modelo acrescenta um pendor interpretativo e crítico e um estudo mais sociológico das organizações (Costa, 1996: 74).

Por oposição aos modelos anteriores, há uma ênfase no conflito de interesses entre agentes e na negociação em função de poderes formais e informais. Acima de tudo, podemos falar da diversidade de interesses que coabitam na organização, onde os interesses individuais, nem sempre são os da instituição.

Neste âmbito, é possível observar estratégias de posicionamento face a diferentes grupos formais e informais da organização em jogos de diplomacia que criam coligações, ruturas e resistências em função de interesses e poderes instituídos. Neste sentido, as arenas políticas acabam por ser também arenas de dominação pela persuasão e coligação, qualquer que seja o modelo de governação dominante: autoritário, democrático ou participativo.

Em contraste com o modelo burocrático, onde se preconiza a neutralidade dos valores individuais, nesta interpretação entra-se na “micropolítica” das organizações, onde estão presentes diferentes fontes de poder, desde os alunos, os assistentes operacionais, os Grupos Disciplinares, entre outros.

Consequentemente, os objetivos são determinados por conflitos e exigem negociação que acaba por resultar da imposição de grupos dominantes. Para além disso, o meio exterior pode exercer pressões e influenciar a atividade, seja por via da criação de reputação, seja por relações com agentes externos que são instáveis e se alteram com o tempo.

Segundo Jorge Costa (1996: 73), os indicadores deste modelo são:

- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos processos macroestruturais;

-os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;

-a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;

- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;

- as decisões escolares, tendo por base a capacidade de poder e influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtém-se, basicamente a partir de processo de negociação;

Interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chaves no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Este quadro teórico nasceu nos anos sessenta, com a preocupação do estudo do poder dentro das organizações e pela consciencialização de que praticamente todos os agentes são influentes (Mintzberg, 1986: 43). Tal como o modelo democrático, há aqui uma maior preocupação com o estudo das organizações com base nos seus agentes e nas suas relações.

Posteriormente, Victor Baldrige (1983), acrescenta três áreas de investigação a este modelo: 1) as teorias do conflito da sociologia focadas nos interesses de diferentes grupos e processos de dominação e divisão social; 2) o estudo da distribuição de poder nas comunidades e sua influência nas decisões políticas; e 3) comportamentos dos grupos nas organizações. Na senda destes autores, surge o conceito da análise da micropolítica das organizações preconizadas por Baldrige, Hoyle e Ball (Costa, 1996: 78).

Perante esta imagem, podemos dizer que cada ator vai executando uma leitura da realidade organizacional e assumindo diferentes posições ao longo do tempo com base nas suas crenças, interesses e forma de estar na instituição. A sua ação é individual, mas também contém fenómenos de grupo e reações em função das suas identificações na instituição. Desta forma, acrescentamos à camada de leis e regulamentos externos e internos que regem uma instituição e aos papéis claramente assumidos na hierarquia e funções atribuídas, uma camada de interpretação fluída, que depende muitas vezes da manipulação dos membros da comunidade e das várias lideranças que dominam a escola.

No âmbito de instituições públicas, onde o assumir do poder e das lideranças obedece a interpretações muito díspares da lei e dos regulamentos de escola para escola, importa ler a organização com base neste modelo, para perceber as suas dinâmicas.

Sendo a escola um palco social, há sempre momentos onde os diferentes agentes podem manifestar-se e assumir uma liderança construtiva ou destrutiva dos objetivos da organização, tendo um papel importante na instituição: os encarregados de educação têm a palavra em diferentes momentos da vida escolar, como reuniões de conselho de turma ou reuniões com o diretor de turma, os alunos agem em grupo e têm representantes nas estruturas referidas, os professores gozam de grande independência na implementação pedagógica dos currículos, podendo implementar as suas visões e crenças na sala de aula; os diretores de turma podem liderar projetos e professores de formas muito diferentes; os coordenadores e conselheiros do pedagógico podem exercer de diferentes formas o seu papel de coordenação e supervisão. Segundo Anderson e Blase (1994: 97), a análise do papel do professor nesta perspetiva micropolítica, pode aplicar-se e ser uma ferramenta útil no estudo da política professor-diretor, das políticas professores-pais, nas políticas entre professores e entre professores-alunos.

As mudanças do *statu quo* das instituições depende, segundo esta imagem, das vontades dos grupos de interesses, bem como da capacidade de mobilização de diferentes agentes, e do equilíbrio de poderes, ambos em constante construção, e dos recursos que cada indivíduo ou grupo controla (seja o acesso à informação, seja o tempo de coordenação de reuniões ou a evidente legitimidade do cargo ou estrutura que ocupa).

Os interesses dos professores podem ser explícitos ou mais camuflados, mas tocam áreas pessoais, profissionais e políticas. Já o conflito, assume também as vertentes de manifesto, quando é formal e assumido publicamente – arenas formais da organização, encoberto, através das agendas informais e agendas ocultas, e conflito latente, quando os atores não têm completa consciência dos seus interesses específicos quanto a situações específicas (Gronn, 1986). Os interesses afirmam-se em função do poder de indivíduos ou grupos na organização, dada a sua capacidade de usar maior ou menor peso negocial ou mesmo resolver conflitos, em função do confronto. Autores como Bacharach e Hoyle, distinguem dois tipos de poder: o poder formal de autoridade, relacionado com a estrutura hierárquica da organização e o poder de influência, mais informal e não dependente de processos de legitimação legal, baseada no carisma, conhecimento, experiência pessoal ou controlo de recursos (Costa, 1996: 83).

A negociação no modelo político assume o papel que a decisão racional tinha no modelo burocrático e que a geração de consensos e partilha de objetivos comuns arroga ao modelo comunitário. Mesmo os grupos mais fracos, possuem algum poder negocial, quer na perspectiva da autoridade e da influência, sobretudo quando recorrem à contestação, pelo que todos podem participar na arena política. Assim, impera no modelo político, as formas de troca e intercâmbio: por exemplo o diretor pode distribuir bens materiais, usar promoções e nomeações, dar autonomia ou ser mais flexível na aplicação de regras; enquanto os professores têm para oferecer o apoio aos objetivos do diretor, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola (Costa, 1996: 85).

No âmbito da introdução de mudanças nas escolas é provavelmente a negociação que mais pode ajudar à eficácia das reformas: não é pela autoridade ou pelo uso de várias fontes de poder que se mobilizam comunidades (Busher, 1990: 79). Os conceitos-chave do modelo político são interesses, conflito, poder e negociação, mas podemos acrescentar mais complexidade a este modelo falando de vários tipos de interesses, em poderes formais e informais, e conflitos de diferentes naturezas. Acresce-se a esta visão nuclear intraorganizacional a influência complexa de vários agentes, como pais, a comunidade externa ou mesmo os alunos e seus grupos, mas também as estratégias, coligações e uso de recursos. Assim, este modelo é uma boa tentativa de interpretar e sistematizar a grande complexidade que pode assumir a compreensão de uma organização.

No entanto, como refere Carlos Estêvão (1998: 190) esta interpretação pode contribuir para dar uma imagem mais diferenciada, e até fragmentada, da construção da *ordem* organizacional interna. Acrescentando que o modelo político, considerado globalmente, ignora os interesses gerados na própria organização e acentua em demasia o sentido estratégico dos atores, como se tudo fosse calculado e avaliado, bem como sublinha o peso de instâncias macroestruturais sobre as organizações.

1.4. Pistas para o entendimento global de uma organização escolar pública

Sendo as organizações em geral e as escolas em particular de um nível de complexidade difícil de enquadrar num único modelo, vale a pena procurar pistas para melhor compreender cada instituição.

Antes de mais importa salientar o caráter de instituição pública das escolas, com diferenças claras com empresas ou outros tipos de organizações como escolas privadas ou outros serviços públicos.

Importa também perceber que cada combinação de profissionais, sujeitos a modelos de educação e sucessivas reformas do sistema, apresenta sistemas de valores e crenças diferentes que se materializam em alguns aspetos do cerne da ação da escola como organização: a avaliação dos alunos, a prática pedagógica e a postura nos órgãos intermédios e lideranças. Neste campo, implica olhar para o nível de comprometimento dos profissionais com a instituição, mas também para o envolvimento que a organização consegue criar nos profissionais, como faces da mesma moeda indissociáveis.

Uma pista importante vem da análise do organograma (modelo burocrático) das escolas que permite idealizar as relações de poder formais na escola, podendo ser mais ou menos vertical, consoante os tipos de liderança instalados. É também nos organogramas que se evidenciam as estruturas criadas na gestão da escola, perpassando a maior ou menor distribuição de poder e distribuição de responsabilidades, bem como materialização de um projeto de liderança. No entanto, para perceber é preciso olhar às relações informais e influências instaladas que o modelo político apela, mas também aos fluxos e dinâmicas sociais que vão fazendo com que a escola se vá metamorfoseando ao longo do tempo, já do campo do modelo comunitário.

Finalmente, um olhar para a forma como a comunidade é chamada a participar na vida ativa da organização e da eficácia do seu envolvimento dá pistas essenciais para entender a organização que temos pela frente.

2. A autoavaliação de escola

A problemática da avaliação de escolas transporta consigo as concepções da avaliação fundidas com as concepções da escola como organização, com especial atenção às questões da avaliação da qualidade e da eficácia das escolas. Começaremos por explorar os conceitos de avaliação que poderão enquadrar a discussão posterior.

Neste âmbito, é inevitável questionar o “para quê” se avalia, “o que” se avalia e o “como” se avalia (Lima, 2001). No âmbito da primeira questão- “para quê”, os objetivos da avaliação das escolas são claros: a melhoria do sistema de ensino. Esta preocupação com um melhor sistema de ensino pode partir de diferentes níveis, desde as organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO ou EU, passando pelo nível nacional do Ministério da Educação e Ciência, o nível organizacional- a escola propriamente dita- e terminando ao nível individual do aluno, professor ou encarregado de educação. Importa enquadrar todos estes níveis, nomeadamente refletindo sobre o papel da avaliação externa e autoavaliação emolduradas num sistema político nacional e internacional, mas também perceber os esforços de descentralização e vários níveis locais de ação da avaliação do sistema de ensino.

Ainda focados nos objetivos, mas pensando nos possíveis campos de atuação, teremos de refletir sobre os referenciais de avaliação disponíveis, não esquecendo os referenciais da Inspeção-Geral da Educação. Neste âmbito, importa relembrar referenciais de avaliação mais fechados, importados dos modelos empresariais, como o CAF, e referenciais de avaliação contingenciais, que se adequam a cada escola, em função da referida estratégia da equipa de autoavaliação. Estes últimos, acentuam a importância de fazer opções estratégicas de focos de supervisão: escolher avaliar apoios educativos, o plano anual de atividades ou as lideranças são escolhas igualmente válidas, mas que servem um objetivo previamente escolhido por quem avalia ou uma determinada opção política mais ou menos discutida e negociada pelas equipas de autoavaliação, em maior ou menor articulação com o Conselho Pedagógico, Conselho Geral e Direção da escola.

Relativamente ao processo de avaliação, é crucial uma agenda definida por um ciclo avaliativo enquadrado num projeto de autoavaliação, no sentido de o tornar sistemático e integrado, procurando a validade científica dos processos, mas acima de

tudo procurando ter impacto na organização. Importa então salientar a produção cíclica de planos de melhoria que contribuam para a mudança organizacional e acima de tudo, ir ao encontro das lideranças (sobretudo intermédias e lideranças informais) e pessoas chave da organização no sentido de produzir a melhoria e eficácia. Finalmente, releva ter presentes mecanismos de validação dos dados e informações recolhidos numa perspetiva de fiabilidade do processo, mas também utilidade da informação recolhida e sua comunicação, exequibilidade do processo e legitimidade. Neste processo é ainda crucial envolver todos os membros da comunidade, quer numa perspetiva da definição de caminhos, na triangulação de dados recolhidos e no posterior plano de melhoria.

2.1. Conceitos e enquadramento da avaliação das organizações escolares

O conceito de avaliação na escola está contaminado com ecos de origens distintas, na medida em que ela é praticada a vários níveis e em diferentes situações nas escolas. O mais imediato é a avaliação que os professores fazem dos seus alunos, mas o conceito recebe significações e referências do campo sociológico, do campo da gestão, da política ou mesmo das diferentes disciplinas (Figari, 1996: 121). Destaca-se assim a dimensão ubíqua da avaliação, mas também as atitudes de diferentes agentes face este conceito (Scriven, 1991: 8).

Quando consideramos o funcionamento de uma escola, há uma definição estruturada de projetos a vários níveis (projeto de intervenção do diretor, o projeto educativo, o plano de atividades, os planos de ação estratégica, o plano curricular de escola), pelo que é uma exigência da racionalidade mais elementar interrogarmo-nos de forma lógica, com custos razoáveis, sem efeitos secundários negativos e nos prazos estabelecidos sobre se as pretensões destes projetos e se foram alcançadas (Santos Guerra, 2002b: 11), ou seja, a avaliação é parte integrante dos vários processos, projetos e intenções de uma organização.

Hadji (1994) defende que, para entendermos a avaliação, é preciso ter em conta, essencialmente, três palavras-chave: verificar, situar e julgar. Verificar a presença de algo que se espera (saber, conhecimento, competência, etc.), situar alguma coisa (indivíduo, escola, projeto, etc.) em relação a uma determinada norma ou critério e, julgar, ou seja, atribuir um determinado valor.

Em termos de avaliação, importa distinguir os conceitos de norma e critério. Quando recorremos a uma comparação com a norma, a mesma é contingente do grupo que consideramos e o posicionamento dá-se em relação a um valor médio, enquanto o critério impõem a construção de um referencial com o qual se comparam os resultados obtidos: temos assim uma abordagem normativa, com comparação à média ou uma abordagem mais criterial, com comparação com critérios previamente definidos ou acordados. A publicação de rankings de escolas baseadas nos resultados dos exames é um exemplo de avaliação normativa, enquanto a avaliação externa das escolas é baseada na comparação com um referencial com critérios e indicadores definidos previamente- abordagem criterial (Figari, 1996, 36). Alaíz *et al.*, 2003 introduz também a comparação

dos resultados recolhidos num determinado momento, com o desempenho avaliado num momento anterior: avaliação ipsativa.

Muito frequentemente o conceito de avaliação integra a produção de um juízo de valor (Barbier, 1985; Hadji, 1994; Lesne, 1984), começando-nos a aproximar de um sistema de referente e referencial de comparação. Alguns autores recorrem ao conceito da UNESCO onde ela é entendida como "um processo através do qual os resultados são criteriosamente analisados, no contexto dos objetivos previamente determinados".

Lesne (1984) utiliza os termos referente e referido, em que o primeiro define o ideal a atingir e o referido reporta-se aos fatos. Para o autor, avaliar significa:

pôr em relação, de uma forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou aprendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.) (Lesne, 1984, citado por Rodrigues, 1999, 25).

Figari (1996, 48) propõe que a avaliação seja um processo baseado numa reflexão (para não o reduzir a uma medida) sobre o desvio entre o referente (que fixa o estado final necessário ao desejável e «desempenha um papel instrumental») e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como «material» para esta reflexão ou para esta medida). Esta modelização obriga a reduzir o objeto de estudo real, determinando os aspetos mais importantes para definir indicadores de cada domínio que permitam obter os dados e informações de partida (Alves, 2001). Esta abordagem reveste-se de grande funcionalidade, pelo que voltaremos a ela num ponto seguinte: Construção de referenciais de avaliação.

Quando pensamos na natureza do processo de avaliação, é importante lembrar Stufflebeam (1978) ou Cardinet (1993) que salientaram a importância da avaliação para orientar e fundamentar a tomada de decisões. O primeiro autor define-a como o “processo pela qual se delimitam, obtém e fornecem informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis”. Durante a década de 70, Scriven traz para a avaliação a necessidade de avaliar processos mais do que resultados, introduzindo os conceitos de avaliação sumativa ligada aos resultados e de avaliação formativa, principalmente ligada aos processos.

Alaíz *et al.* (2003: 11-12) apresenta quatro gerações distintas na evolução do conceito de avaliação: 1.^a geração – marcada pela medição, em que avaliar é entendido

como medir; 2.^a geração – a avaliação centra-se nos objetivos, procurando identificar pontos fortes e pontos fracos do que é avaliado; 3.^a geração – a finalidade é emitir juízos acerca da qualidade do que é avaliado; 4.^a geração – pretende encontrar consensos, recorrendo à negociação, sobre o objeto de avaliação, radicando no paradigma do construtivismo.

Neste contexto de gramática da avaliação de escolas, podemos identificar três dimensões da avaliação, que se traduzem nos verbos orientar, regular e certificar que encaixam respetivamente nas categorias da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Correia, 2011: 52).

A avaliação diagnóstica tem a função de “explorar ou [de] identificar algumas características de um aprendente [...] com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada às suas características” (Hadjji, 1994, p.62). No caso das escolas como entidades em melhoria, trata-se de explorar e identificar os pontos fortes e os pontos fracos, bem como o questionamento em torno da adequação entre as metas, os objetivos ou as prioridades e o estado atual da escola. Esta avaliação diagnóstica pode basear-se na autoavaliação, mas também em informações da avaliação externa e pode consubstanciar-se na análise quantitativa ou qualitativa (Correia, 2011: 52).

A dimensão formativa também pode ser relacionada com a avaliação do processo (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pp.199-201). Leite e Fernandes (2002, p.41) definem três ideias-chave de uma prática avaliativa de dimensão formativa no processo de ensino-aprendizagem: “regular (processo); reforçar (êxitos) e remediar (dificuldades)”. Esta avaliação é normalmente qualitativa e tem mais sentido ser autoavaliação de escola, em detrimento de avaliação externa, permitindo o envolvimento direto dos implicados e a assunção das estratégias de melhoria antes da finalização do processo.

Numa perspetiva de escola que aprende, a avaliação sumativa recai sobre os resultados das suas aprendizagens depois de um determinado período de trabalho. Foca-se nos produtos e na certificação dos resultados. Enquadra-se numa perspetiva da prestação de contas (Alaíz et al., 2003, pp.30-31). Esta avaliação está muito relacionada com a avaliação externa e com a avaliação de resultados, pelo que é muitas vezes quantitativa (Correia, 2011: 56).

Estas dimensões da avaliação das escolas diagnóstica, formativa e sumativa, cruzam-se com dois paradigmas avaliativos opostos: a avaliação quantitativa e qualitativa.

Lima (2002) designa a avaliação quantitativa por “educação contábil”, associada ao paradigma positivista e racionalista. A educação que conta em função do carácter contável, mensurável e comparável dos “resultados” educativos produzidos, tendendo a conceptualizar o aluno/ educando como uma “matéria-prima” moldável através de processos de “produção” escolar (processos de transformação de tipo *input/output*) (Lima 2002: 26). Na posição oposta, o paradigma qualitativo valoriza sobretudo os processos (em detrimento dos resultados), colocando enfoque na avaliação formativa, rejeitando a ideia que se deve avaliar a nível da consecução dos objetivos pré-definidos a partir dos resultados (Bolívar, 1994: 252). Figari (1996) apresenta o paradigma do referencial de avaliação com critérios e indicadores que determinam o sentido da performance no conjunto do processo. Esta avaliação criterial referencia aos objetivos definidos pelas próprias escolas, indo de encontro a uma avaliação contextualizada.

Importa esclarecer que esta conceptualização em domínios e paradigmas da avaliação não visa excluir mutuamente procedimentos: a avaliação de escola pode contemplar ao mesmo tempo uma vertente qualitativa e quantitativa, por exemplo no sentido da avaliação formativa e avaliação diagnóstica. Por exemplo, Santos Guerra (2002a), considera que estas perspetivas podem mesmo ser complementares pois a diversidade de situações que envolvem a avaliação das escolas exige o recurso a métodos diversificados.

O mesmo podemos dizer em relação à avaliação externa e interna de escola: são duas faces da mesma função de avaliação do sistema educativo que abordaremos posteriormente. O processo de autoavaliação das escolas é condicionado pelo contexto da instituição que a desenvolve, ao contrário da avaliação externa que normalmente obedece a lógicas standardizadas que permitem a comparação entre escolas do sistema educativo. Lima (2002) destaca o nível de entendimento da organização escolar, das dinâmicas dos processos internos e das pessoas que é necessário, para levar a cabo o processo de avaliação das escolas:

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 planeamento e de decisão, bem como a inclusão/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 de relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis organizacionais.

Santos Guerra (2002a) destaca que, para além do papel inspetivo ou fiscalizador, a avaliação deve contribuir sobretudo para uma orientação que leve à ação, como uma dimensão de apoio à tomada de decisões, tendo em conta as insuficiências detetadas. Este autor salienta o processo estruturado de análise, bem como a utilização de critérios objetivos na avaliação.

Alaíz *et al.* (2003: 30) referem que a avaliação interna, nomeadamente a autoavaliação na perspetiva da prestação de contas tem como finalidade principal:

fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a averiguação da conformidade entre o investimento feito, relativamente à gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos e os resultados obtidos pelas escolas, pelos alunos. Sendo uma das funções atribuídas à avaliação em sistemas descentralizados, em que as escolas, gozando de autonomia, deverão prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem.

Os mesmos autores, citando MacBeath e McGlynn (2002), apontam ainda as perspetivas da avaliação no campo da produção de conhecimento sobre a instituição e na perspetiva do desenvolvimento (Quadro III).

Quadro III – Três perspetivas da autoavaliação (adaptado de MacBeath e McGlynn, 2002).

	Perspetiva da prestação de contas	Perspetiva da produção de conhecimento	Perspetiva do desenvolvimento
Finalidade	Fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento	Gerar novos <i>insights</i> sobre a qualidade/ estados de diferentes dimensões da escola (liderança, <i>ethos</i> , aprendizagem, ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria
Audiência	Público em geral, os pais e o poder cultural e local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais e lideranças
Utilizadores	Gestão da escola	Professores, alunos, gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal de apoio, gestão da escola
Relações entre avaliação interna e externa	Avaliação sumativa externa suportada pelos dados da autoavaliação	Principalmente a avaliação diagnóstica da instituição por autoavaliação	Principalmente autoavaliação com apoio de um agente externo

Se a perspetiva de prestação de contas está relacionada com a imagem da escola empresa educativa cujo objetivo é racionalizar custos e benefícios, a perspetiva do desenvolvimento já se enquadra mais numa visão comunitária da escola, mais cidadã e participativa, acima de tudo comparável com a imagem de escola organismo ou escola em aprendizagem.

No enquadramento da questão da eficácia da escola como instituição, teremos que lembrar quer o movimento das escolas eficazes, quer o movimento de melhoria das escolas. Ambas correntes se combinaram para apoiar a construção de referenciais de avaliação de escolas, nomeadamente a visão de melhoria eficaz das escolas.

Chegados a este ponto, no âmbito da avaliação da eficácia, é importante lembrar ao modelo sistemático do funcionamento de uma escola proposto por Scheerens (2004) evidente na figura 2, para refletir sobre o conceito de eficácia das escolas e sua avaliação. O contexto da escola exerce uma influência constante sobre a ação da escola, mas a diferença entre a qualidade de entrada – *inputs*- e de saída – *outputs* – é determinada pelos processos a nível da escola e a nível da sala de aula que permitem, posteriormente, ajuizar da eficácia desta escola.

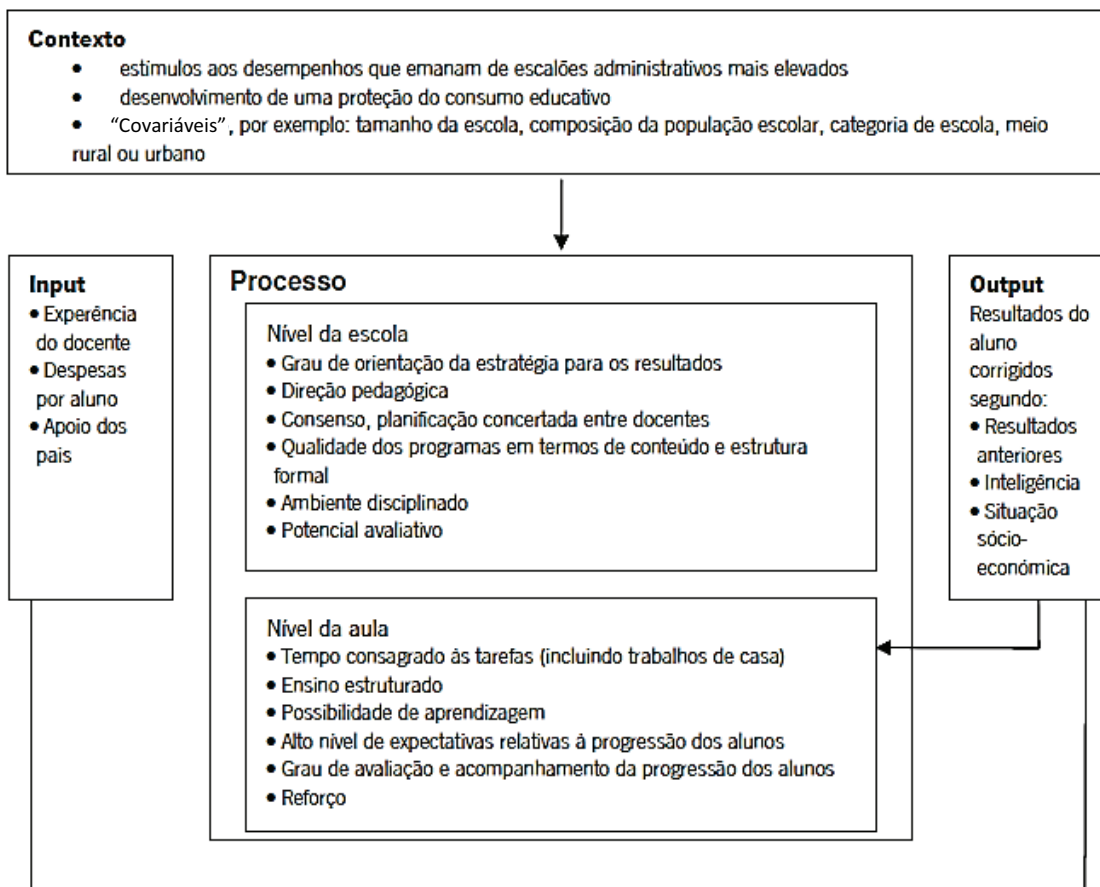


Fig. 2 – Modelo integrado de eficácia de escola (Sheerens, 2004: 52).

O macro estudo de Sammons *et al.* (1995) elaborado por pedido da OFSTED a partir da bibliografia internacional disponível, elencou as onze características-chave das escolas eficazes (Quadro IV). Esta é uma referência comum pela sua abrangência e síntese.

Quadro IV – Onze características-chave das escolas eficazes (Sammons *et al.*, 1995, p.71)

1. Liderança profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Firmeza e determinação • Abordagem participativa • Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade de propósitos • Consistência das práticas • Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Uma atmosfera ordeira • Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Maximização do tempo de aprendizagem • Ênfase académica • Focalização no sucesso

5. Ensino resoluto	<ul style="list-style-type: none"> • Organização eficiente • Propósitos claros • Aulas estruturadas • Práticas adaptativas
6. Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas elevadas em relação a todos os atores • Comunicação das expectativas • Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina clara e justa • Feedback
8. Monitorização do progresso	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização do desempenho dos alunos • Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidade dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da autoestima dos alunos • Posições de responsabilidade • Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores baseada na escola

Estes estudos ajudam a ajuizar uma escola eficaz, mas é uma combinação única destas características que vai fazer a diferença em cada escola em particular através da apropriação destas características e sua reinterpretação. Stoll e Fink (1996), procuram fundir os diversos contributos para uma definição de escola eficaz, como aquela que “promove o progresso de todos os seus alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno consiga o melhor desempenho possível; melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes, e continua a melhorar, ano após ano”.

O movimento da melhoria das escolas foca-se mais nos processos desenvolvidos pelas escolas que conduzem ao sucesso. Nesta corrente apela-se a resultados intermediários, relacionados com a melhoria dos processos desenvolvidos a nível da sala de aula e da escola, com base em critérios de melhoria, mas também critérios de eficácia, relacionados com os resultados dos alunos em termos cognitivos, atitudes e competências (Alaíz *et al.*, 2003: 38).

Os princípios até aqui enunciados combinaram-se no movimento de melhoria eficaz da escola, que junta a atenção aos resultados da aprendizagem dos alunos, com atenção aos processos de melhoria e o papel central dos professores numa dupla de critérios relacionados com a escola e com a sala de aula: 1) escolas eficazes, orientadas para o resultados e com expectativas elevadas, lideranças profissionalizadas, consenso no pessoal e visão e objetivos partilhados, aprendizagem quer de professores, quer de alunos, clima de escola orientado para a eficácia, com envolvimento dos pais e parceiros; e 2)

salas de aulas eficazes, com expectativas elevadas, ensino organizado, bom clima e ambiente de aprendizagem, tempo real dedicado à aprendizagem, aprendizagem independente e procedimentos de diferenciação, acompanhamento das aprendizagens, reforço positivo e *feedback* aos alunos (Reeztig, 2001).

No caminho para uma melhoria eficaz da escola, como súpula destas correntes, surge o centrar não só na instituição, mas também na sala de aula. A busca de fatores explicativos da qualidade e a sua correlação com a qualidade da escola, com o meio socioeconómico dos alunos, com a qualidade das lideranças das escolas, com a cultura de escola ao até mesmo com o chamado “efeito professor”, numa aproximação à pedagogia dentro de sala de aula (Lopes e Silva, 2010). Ilustrando esta busca, John Hattie (2009) fez um levantamento de estudos sobre os fatores que influenciam o rendimento académico dos alunos, dividindo-os no domínio dos alunos, do professor, do ensino, da escola, do envolvimento familiar e do currículo. Este macro estudo é uma fonte de informação para os professores e equipas de autoavaliação guiarem a construção dos referenciais de avaliação no campo da operacionalização pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta linha levou Elmore (2010) a destacar a importância do núcleo didático para melhorar a aprendizagem dos alunos: professores, conteúdos e alunos. As ações de melhoria passam a ser avaliadas em medida daquilo que afetam ou não este vértices do triângulo pedagógico, sendo que as intervenções têm que pensar nestes três níveis: por exemplo não adianta modificar o currículo se os professores não mudarem as práticas. Este autor enunciou sete princípios para o núcleo pedagógico: 1) incrementos da aprendizagem envolvem o compromisso de professores, alunos e melhorias dos conteúdos; 2) os vértices devem ser alterados em conjunto; 3) se não conseguirmos ver no núcleo, não existe; 4) as tarefas predizem o desempenho; 5) o sistema real de prestação de contas reside nas tarefas que são pedidas aos alunos; 6) aprende-se a fazer o trabalho fazendo-o e não pedindo a especialistas ou com instruções de como fazer e 7) descrição antes de análise, análise antes da predição, predição. Assim, as diferenças no desempenho (performance) dos alunos serão resultado do seu trabalho nas salas de aula (Bolívar, 2012: 206).

Na continuação desta reflexão sobre a avaliação das escolas, teremos ainda de invocar a evolução da recolha e tratamento de dados: desde a publicação de dados de resultados de provas de avaliação externa/ provas de aferição pelo próprio Ministério da

Educação e Ciência até às várias instituições públicas e privadas que analisam a escrutinam os dados existentes, há uma busca de racionalidades para situar as políticas educativas e contribuir para a melhoria do sistema. Por exemplo os serviços centrais de estatísticas realizam o levantamento exaustivo de condições de contexto socioeconómico, que permite às equipas inspetivas englobar as escolas em *clusters* de resultados esperados e detetar desvios nos resultados internos e externos.

Há assim uma cada vez maior preocupação com o tratamento e acompanhamento dos dados e informação produzidos pelo sistema educativo. Esta análise de informação disponível procura não só a compreensão, mas também a tomada de decisões fundamentadas em evidências. Esta preocupação manifestou-se no ano letivo 2017/18 por exemplo na devolução de relatórios das provas de aferição individualizados e com dados organizados por escolas, mas também pela disponibilização de ferramentas de acompanhamento da implementação das metas do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo para cada escola, através do posicionamento quanto à melhoria das taxas de retenção de acordo com o contratualizado.

Num estudo para a Fundação Francisco Manuel dos Santos, Raymond e Negassi (2015: 57) propõem a criação de um Sistema de Garantia do Desempenho Educativo, à imagem de projetos semelhantes no estrangeiro, centrado em oito funções específicas que vão desde a definição de metas do sistema educativo como um todo, o acompanhamento dos resultados, a melhoria do currículo e a recolha robusta de dados que permita comparações, a avaliação da qualidade e seguimento da evolução dos alunos e das escolas, permitindo, assim, avaliar alunos e professores.

Esta preocupação com a materialização da avaliação na recolha de informação e sua interpretação prolonga-se na escola, com a montagem de dispositivos de autoavaliação nas escolas que contemplam normalmente reflexões e definição de estratégias a nível das lideranças intermédias, bem como na recolha de estratégias para a preparação do ano letivo ao nível dos departamentos disciplinares e ao nível dos conselhos de turma com base nos dados e informação disponíveis.

A avaliação de escola assimila conceitos relacionados com a certificação de aprendizagens, com o contexto e a prática fundamentada no diagnóstico, com os processos da organização e sua capacidade de aprendizagem numa aproximação à avaliação formativa, tendo em conta a eficácia e os processos pedagógicos, apelando a uma visão complexa, não redutora da realidade. Trata-se de perceber o funcionamento da

escola no seu papel pedagógico, mas também na dimensão institucional de uma forma multifatorial, combinando dados quantitativos e qualitativos.

Para finalizar esta reflexão, importa interpretar o que se entende por qualidade e excelência na educação e em que medida consideramos o sucesso educativo. Estas conceções estão contaminadas por diferentes paradigmas e crenças dos atores que bebem no percurso dos conceitos de avaliação até aqui explorados.

De uma forma simplista, podemos entender o contributo das escolas para o sucesso dos alunos ao nível escolar ou académico, ou ir mais além, considerando o sucesso educativo, podendo a nossa reflexão chegar mesmo à questão da promoção do sucesso vital, ou seja sucesso para a vida. Se no caso do sucesso escolar, o referente de avaliação está mais restrito ao currículo académico, quando falamos em sucesso educativo, estamos a convocar para a escola responsabilidades por vezes outorgadas às famílias. O sucesso educativo tem por base um referencial de avaliação ligado às demandas da construção da personalidade do indivíduo como um todo. Outra forma de olhar para esta questão é o sucesso vital que contempla não só o indivíduo, mas também a sua preparação para uma sociedade em mudança – o chamado mundo fluído, como é o caso da implementação do perfil do aluno, como ferramenta de promoção de competências para o século XXI.

Quanto ao conceito de qualidade e a sua promoção, ele nasce no seio das empresas e da competição de mercado aberto que, destacam a importância de competição pelos melhores produtos. Como defendem Carr e Littman (1991), a transposição desta avaliação da qualidade para a administração pública inverte a pirâmide do controlo, que coloca no topo as necessidades dos clientes e consumidores.

Este conflito social e de valores, entre uma visão compreensiva (típica de Estado social) em confronto com uma visão mercantil de valores (característica do Estado neoliberal) têm repercussões obrigatórias ao nível da educação, da gestão escolar e da ação dos educadores (Estêvão, 2004: 76).

A qualidade nas organizações surge muitas vezes associada à gestão mercantil-industrial, relacionada com a *nova gestão* e gestão de recursos humanos (Estêvão, 2004:80 a 81). Exemplos desta lógica orientada para o cliente são os quadros de referência como o modelo CAF – Estrutura Comum de Avaliação, as normas ISO 9000, ou o modelo EFQM - Fundação Europeia para a Promoção da Qualidade, numa

perspetiva que tem em conta não só as equipas e profissionais, como os processos de melhoria e a focalização em *stakeholders*, ou seja em pessoas chave das organizações.

As escolas são entrincheiradas entre a necessidade de promover o sucesso educativo para todos e com toda a comunidade, mas ao mesmo tempo sujeitas a lógicas de mercado competitivo, onde por exemplo os pais escolhem a escola pública que desejam matricular os seus filhos em qualquer momento do ano letivo.

Este conflito só pode ser resolvido através de uma visão eticizada da gestão e da escola que se apoie numa ética da crítica, que questione a colonização e instrumentalização provenientes do mundo industrial e mercantil pouco consuetâneas com a educação; numa ética da justiça que contribua para políticas justas socialmente, bem como equidade e igualdade de oportunidades e até mesmo numa ética do cuidado, dando voz à compaixão e cuidado pelo próximo (Estêvão, 2004: 82 a 87). A promoção do sucesso e da qualidade na educação convoca assim os mais altos valores da humanidade, como a bondade, num jogo de argumentos em torno de diversos sistemas referenciais e acima de tudo referenciais éticos, que devem levar a escola a pensar-se e agir em prol de uma sociedade melhor.

No âmbito mais específico da dimensão da cultura de escola, a promoção da qualidade passa também pela utilização transversal da cultura de excelência, quer nos documentos internos, quer na legislação relativa aos papéis deontológicos atribuídos a diferentes professores (diretor de turma, coordenadores de departamento ou conselheiros do pedagógico) que tem um perfil definido, com contributos importantes para a qualidade da organização. Há assim uma procura e clarificação daquilo que é a excelência e de como ela se materializa.

Os argumentos-chave que mobilizam a melhoria da qualidade dos sistemas educativos e das escolas/agrupamentos como suas unidades orgânicas são de carácter 1) económico e de rentabilização dos recursos financeiros; 2) de preparação dos cidadãos para o mercado de trabalho e promoção da coesão social; bem como 3) a promoção de uma sociedade do conhecimento (MacBeath *et al*, 2005:161).

Figari (1996: 34) divide as pressões que levam à procura da avaliação em: 1) internacional, com entidades que comparam a eficácia de diferentes sistemas educativo; 2) social, na medida em que se pretende compreender os fenómenos escolares e buscar o sucesso e respostas em relação ao emprego e orientação; 3) institucional, quando os indivíduos e grupos têm que responder às mudanças da legislação, ao paradigma da

rentabilidade económica e às evoluções técnicas e, 4) pedagógica. Quanto à pressão pedagógica, como refere Santos Guerra (2002b: 12), os profissionais do ensino encontram na avaliação uma excelente forma de aperfeiçoamento. A reflexão que um juízo fundamentado exige leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas, e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das conceções que se têm sobre elas.

No panorama nacional, Fonseca (2010: 14-15) realizou um inventário das principais razões para a notoriedade da avaliação das escolas citando os autores Costa e Ventura (2002), Alaíz (2007) e Azevedo (2007), a saber: 1) a visibilidade e a especificidade das organizações escolares – sendo as escolas um foco da investigação; 2) a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino; 3) a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares; 4) a relação dos atores sociais com a escola – no sentido do consumidor que necessita de informação para escolher a escola, mas também como clientes que querem garantias de qualidade e de cidadãos com responsabilidade coletiva; 5) a contração dos recursos financeiros; 6) o controlo e a regulação dos sistemas educativos; 7) as estratégias de *marketing* e de promoção da escola – como resposta a publicação de rankings, estudos e incidentes que perpassam para a comunidade; 8) a melhoria e o desenvolvimento organizacional das escolas – no sentido da busca da profissionalidade e da ética responsável; 9) a Lei 31/2002 de 20 de dezembro – que preconiza a obrigatoriedade da autoavaliação; 10) uma medida da agenda da política educativa dos sucessivos governos.

2.2. Avaliação externa e autoavaliação: um equilíbrio em construção

Podemos dividir a avaliação das organizações escolares em externa, interna e/ou autoavaliação, quando consideramos a posição do observador face ao objeto (escola). Mas levantam-se outras questões: de onde parte a iniciativa da avaliação? Quem decide o conteúdo e a forma? e Quem interpreta e analisa os resultados? (Correia, 2011: 39).

Quando nos referimos à avaliação externa destaca-se a IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência, ou seja é um processo realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de agentes da escola (Alaíz *et al.*, 2003: 16).

Já na avaliação interna, referimo-nos àquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Alaíz *et al.* (2003: 16), definem a autoavaliação como a análise sistemática de uma escola com vista a identificar os pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria.

Neste âmbito, podemos ter uma conceção mais restrita do envolvimento do corpo docente na autoavaliação, com o recurso apenas aos conhecimentos técnicos dos docentes ou outros profissionais da instituição. No entanto com o risco de ser uma avaliação limitada às perspetivas internas da instituição. Ou então, ter uma conceção mais ampla de autoavaliação, que considera imprescindível que a escola tenha em conta as perspetivas dos pais, dos alunos, dos autarcas e de outros cidadãos com interesses diretos ou indiretos na escola (Alaíz *et al.*, 2003: 20).

Para enquadrar a perspetiva da avaliação externa e interna das escolas, podemos debruçarmo-nos sobre o exemplo do projeto de avaliação externa AVES – Programa de Avaliação Externa das Escolas da Fundação Manuel Leão⁴, que é um projeto de avaliação externa que parte da iniciativa interna de avaliação, com o apoio técnico-pedagógico externo. Ou seja, trata-se de uma avaliação externa articulada com a avaliação interna, que recorre a sistemas padronizados de avaliação de competências dos alunos. Na prática, a escola tem um papel central: depois de tratados os dados do desempenho dos alunos na avaliação inicial e final do ano letivo de competências de diferentes anos de escolaridade

⁴ <http://www.fmleao.pt/projetos/programa-aves/> (acedido em outubro de 2017)

de forma comparável com outras instituições do projeto, os dados são devolvidos às escolas para definição de ações internas.

Quando olhamos para a Lei n.º 31/2002 de 22 de dezembro, o artigo 3º, ao elencar os objetivos da autoavaliação, deixa bem clara a necessidade de “valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas.” Por outro lado, no artigo 7.º da mesma Lei, destaca-se que “o processo de autoavaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados”, o que convoca o envolvimento ou da comunidade científica ou de projetos estruturados de apoio à autoavaliação de escolas. É neste quadro que muitas escolas se socorrem de consultores externos de apoio ao estabelecimento de dispositivos de autoavaliação, por exemplo através do amigo-crítico externo ou na formação de docentes no campo da autoavaliação. Neste sentido, a autoavaliação convoca não só os recursos internos, mas também recursos externos à escola.

O espírito da Lei referida evoca uma visão alargada de autoavaliação de escola, no sentido que exige o envolvimento da comunidade educativa, mas também requer um processo alinhado com o que se passa em todo o sistema educativo, com o apoio de instituições credenciadas que assegurem a qualidade e até o alinhamento com padrões de instituições internacionais.

As organizações escolares recebem pressões na sua ação vindas quer do topo, das políticas educativas e agentes políticos, quer vindas da base, dos alunos, mas também dos pais e das comunidades. Mais ou menos entrincheiradas no seu espaço-tempo de ação, as organizações escolares vão sofrendo pressões que modificam paulatinamente as prioridades das escolas. Cada vez mais a eficácia, a excelência e de algumas formas a performatividade são verbos comuns na gestão escolar que têm que ser casados com a missão inclusiva e democrática das escolas, respeitando os alunos que trazem consigo ansiedades, aspirações e as limitações do seu legado económico e social (MacBeath *et al*, 2005:155). Estes autores propõem o modelo do cubo da avaliação, que ajuda a perceber o posicionamento das políticas de avaliação da qualidade em educação (Fig. 3)

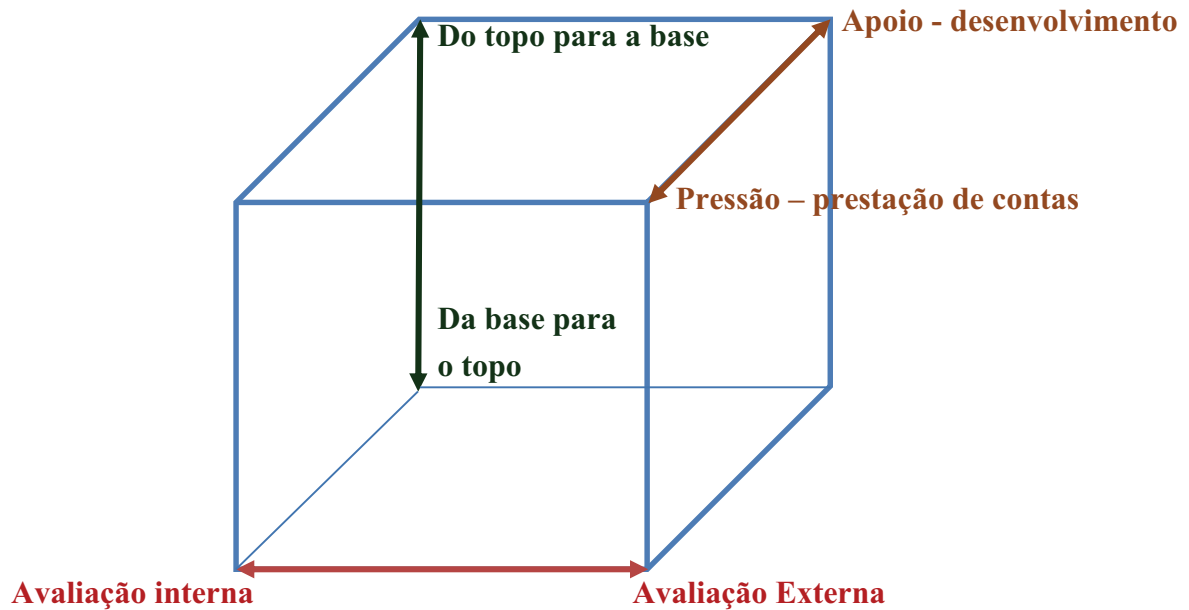


Fig. 3 – Modelo do cubo da avaliação das escolas (adaptado de MacBeath *et al.*, 2005: 173)

Neste momento, os sistemas europeus de ensino procuram conciliar de forma consistente a avaliação interna e externa, mas também a prestação de contas com o desenvolvimento de soluções, num equilíbrio entre políticas impostas e o movimento natural das organizações. Assim, a avaliação das escolas posiciona-se num ponto na matriz tridimensional do referido cubo da avaliação. É um desafio encontrar o ponto de equilíbrio que permita assegurar a qualidade do sistema de ensino, mas ao mesmo tempo permitir que escolas e professores desenvolvam processos de qualidade.

Os instrumentos que os decisores políticos podem usar para melhorar o sistema educativo não podem estar dissociados das pessoas: o empenho de professores, alunos e pais são os alvos e destinatários destas políticas. Assim, prevalecem estratégias “suaves” tais como persuasão, entusiasmo, incentivos e recompensas, materializadas em legislação, em projetos e organismo que promovam estas políticas (MacBeath *et al.*, 2005:173). O recente Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, resultante da resolução de Conselho de Ministros n.º 23 de 11 de abril de 2016 é um dos exemplos destas políticas que usam o incentivo, nomeadamente recursos humanos e materiais, aliados a um grande envolvimento nos processos de decisão quer das escolas, quer dos municípios, no sentido de criar planos de ação estratégica focados em problemas das diferentes comunidades educativas.

Esta imagem do cubo multifatorial da avaliação de escola, põe em destaque o *continuum* entre a função de responsabilização e prestação de contas e a função de melhoria dos processos. A avaliação deve fornecer informação ao público em geral e agentes políticos sobre o estado do sistema de ensino, permitindo a tomada de decisões, por exemplo em relação ao financiamento das escolas. Mas esta informação também deve ser utilizada para desencadear processos de melhoria. Estes dois polos acabam por estar muito relacionados com a avaliação externa e interna respetivamente.

As políticas de avaliação de escola estão muitas vezes relacionadas com organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que chegou à conclusão que a interpretação dos dados e recolha sistemática de informação transnacional pode, por si, ter um impacto positivo na maior eficácia dos sistemas de ensino. Claro está que, transversal a este movimento, está a ideia consensual que mais educação, corresponde a mais desenvolvimento e maior sucesso económico.

Na história da nossa democracia, sobretudo pela via da mudança legislativa, temos assistido a mudanças na forma como a regulação na educação está a ser feita com impactos na escola como instituição e na cultura escolar. O movimento mais significativo foi a constituição de agrupamentos verticais e, posteriormente mega-agrupamentos⁵. Paralelamente, podem referir-se imensas iniciativas, como a avaliação de desempenho dos professores, a monitorização dos planos de melhoria, as várias vagas de promoção da autonomia, nomeadamente os contratos de autonomia, a constituição de escolas de Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP), a divulgação de informação ao público que permitiu a constituição de rankings por órgãos de comunicação social, o aperfeiçoamento dos instrumentos centrais de recolha estatística como o GEPE (quer dos resultados, quer dos apoios educativo), as mudanças nos processos administrativos de compras. Em termos mais pedagógicos, mencionam-se as “derivadas” em relação às estratégias de avaliação externa do currículo, com atual domínio das provas aferidas sobre os exames no ensino básico. Houve ainda aprimoramento do currículo, que recentemente se traduziu

⁵ A racionalização da rede escolar iniciou-se em 1998 com a constituição de agrupamentos verticais e horizontais, liderados por uma única direção na escola-sede e, mais tarde, com a junção destes, com escolas secundárias, sendo que segundo a Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro, a rede escolar passou a ser constituída por 712 agrupamentos de escolas, 98 escolas não agrupadas e 120 escolas de 1.º ciclo do ensino básico.

na definição de metas de aprendizagem, na implementação do perfil do aluno, aprendizagens essenciais e na flexibilização curricular.

Em termos de gestão das escolas, são de mencionar a introdução de mudanças na liderança das escolas⁶ com a modificação de um sistema colegial de eleição e o recente Planeamento de Ação Estratégica com a definição de metas nacionais de redução das taxas de retenção e promoção descentralizada da qualidade da educação, com crescente envolvimento de agentes de administração local.

Nesta agenda de influências sobre o sistema educativo, destacam-se os contratos de autonomia realizados com as escolas permitiram a definição de objetivos e fixar as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado (Decreto-lei N.º125-A/98, de 4 de maio; Decreto-lei N.º 75/2008, de 22 de abril). Estes instrumentos permitiram gerar novas dinâmicas a nível das escolas. Acima de tudo, valorizaram a imagem social da escola e do trabalho nela desenvolvido e apresentaram vantagens simbólicas, pessoais e profissionais a explorar (Formosinho *et al.*, 2010:179). Estas ferramentas tornaram-se sobretudo num instrumento de realização de objetivos estritamente educativos: dar mais liberdade ao pessoal docente com vista à melhoria da qualidade do ensino (Eurydice, 2007: 39).

Quer se consubstancie o início de uma regulação de tipo pós-burocrático (Barroso, 2004) quer se rebata a presença de uma agenda hiperburocrática (Lima, 2002), há um centralismo claro no nosso sistema de ensino, com muitas políticas provenientes do topo e não da base e uma falta de envolvimento de estruturas administrativas intermédias locais nas questões da educação (a figura 4 ilustra os diferentes níveis de tomada de decisão educativa da escola portuguesa do 3.º ciclo, comparativamente com a média da OCDE em 2012, deixando claro o caminho por percorrer na partilha de decisões do poder central). No entanto, esta disparidade só reforça a necessidade e o caminho “quase inevitável” para a descentralização, pois que esta é uma tendência global (Caldwell, 1993: 22), como foi o caso do envolvimento dos municípios e comunidades intermunicipais nos planos de ação estratégica dos diferentes agrupamentos elaborados em 2016.

⁶ Entre 1974 e 2008 os órgãos de gestão eram eleitos pelos professores e desde publicação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, implementou-se um modelo de gestão unipessoal, centrado na figura do Diretor, que passou a ser eleito pelo Conselho Geral, órgão que integra representantes da comunidade educativa, metade dos quais são professores, para implementar um Plano de Intervenção.

O caminho traçado pela avaliação de escola e pela regulamentação em vigor aproxima-se de uma regulamentação pós-burocrática da educação. As normas tendem a promover a autonomia, os resultados passaram a ser a chave da avaliação do sistema em detrimento do cumprimento das normas e a administração mais do que supervisionar e assegurar o cumprimento formal, controla os resultados e toma medidas de promoção da equidade (Bolívar, 2012: 261).

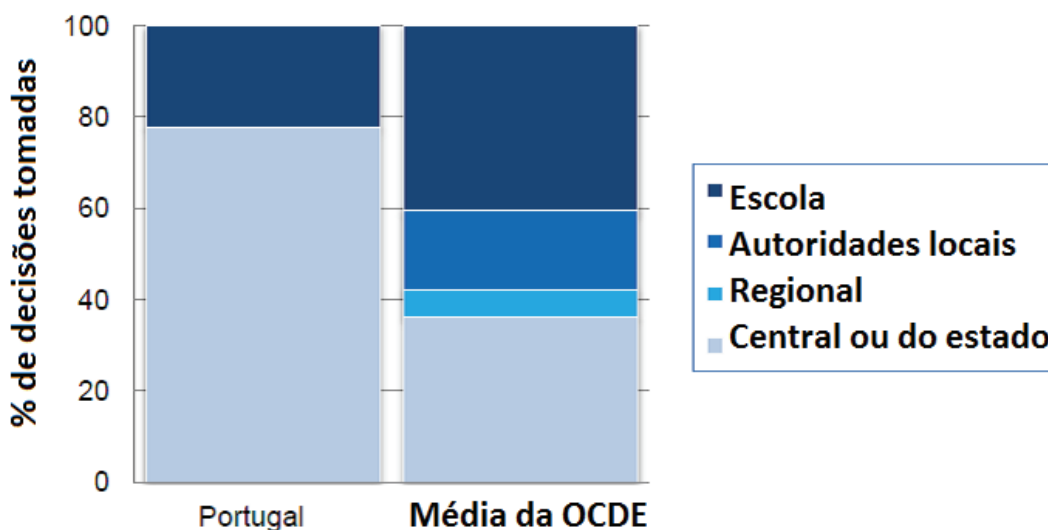


Fig. 4 – Distribuição do nível de decisão nas escolas de 3.º ciclo por diferentes níveis administrativos (OCDE, 2012)

A título de súmula de responsabilidades de avaliação das escolas portuguesas no atual quadro legislativo, existe uma avaliação externa, essencialmente consubstanciada pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, e a obrigatoriedade das escolas dinamizarem autoavaliação (Lei nº31/2002, de 20 dezembro). A prestação de contas ocorre também a um nível mais local e sistemático, com a apresentação do relatório anual de atividades do Diretor ao Conselho Geral (Decreto Lei 75/2008 de 22 de abril). Assim, a comunidade educativa representada ao nível deste órgão poderá, de forma mais ou menos responsável, aprovar os documentos fundamentais de funcionamento de uma escola, que vão desde o regulamento interno a decisões mais estratégicas como o Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades.

No entanto, para além do aspeto político de regulação e avaliação das escolas e do quadro legislativo, há uma cada vez maior sensibilidade da comunidade e dos vários atores para avaliarem a ação das escolas. Importa sobretudo, que a ação dos atores deixe

de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação (Barroso, 1996 a: 11), no sentido em que as várias estruturas da instituição escola têm que participar efetivamente na sua regulação.

Alaíz *et al.* (2003: 17), destacam duas grandes vantagens da avaliação externa: 1) a possibilidade de maior objetividade pela qualificação dos profissionais e distância do observador e 2) a oportunidade dos dados poderem ser analisados em comparação com outras escolas de características semelhantes. Estes autores defendem a inevitabilidade da avaliação externa quer pela crescente autonomia dada às escolas, quer pelo facto da avaliação externa ganhar, para além das dimensões de controlo, a possibilidade de apresentação de recomendações que podem ser utilizadas pelas escolas nos seus processos de melhoria (Alaíz *et al.*, 2003: 18).

No entanto, são levantados alguns problemas desta modalidade de avaliação, a saber: 1) as resistências que advêm dos atores internos; 2) a apreensão dos docentes; 3) o desconhecimento que os avaliadores têm sobre a escola; 4) o recurso, preferencial, à utilização de metodologias de carácter quantitativo; 5) a centralidade nos resultados obtidos pela escola em detrimento dos processos; 6) o choque de interesses entre o avaliador e o avaliado (Correia, 2011: 41-42).

Bolívar (2000) realça a ideia de que a avaliação externa, ao ser percecionada pelos atores internos da escola como uma forma de controlo, quer sobre a própria instituição, quer sobre a autonomia dos seus profissionais, faz com que surjam atitudes defensivas que em nada contribuem para a melhoria. Cumulativamente, o autor defende que uma das condições prioritárias para que a avaliação externa possa contribuir para a melhoria é a existência de uma autoavaliação que, por um lado possa ajudar a avaliação externa e que, por outro, ajude a escola a tirar partido das informações que a avaliação externa lhe proporciona.

A autoavaliação, na medida em que é dinamizada no interior da escola e pelos próprios agentes apresenta vantagens na prestação de contas à sociedade (inerentes da responsabilidade da escola ser autónoma) e na sua necessidade de aprender (Santos Guerra, 2002). Estas potencialidades resultam dos seguintes aspetos da autoavaliação enumerados por Correia (2011: 44): 1) a possibilidade de se obter um conhecimento mais abrangente e profundo do contexto escolar (a história, as principais características da escola, as dinâmicas, os projetos, os setores, o meio envolvente, entre outros aspetos); 2) a implicação dos atores no processo de avaliação; 3) o trabalho sistemático de recolha,

de análise e de divulgação de informação; 4) o facto de a avaliação ser vista como uma atividade que é desejada e benéfica; 5) a valorização do conhecimento produzido por parte dos diversos atores da comunidade educativa da escola; 6) a possibilidade de uma melhor aceitação das recomendações resultantes da avaliação.

Afonso (2000), para além do aspeto central da autoavaliação na melhoria organizacional, destaca-a quer como instrumento de divulgação e reconhecimento de resultados junto da comunidade, quer como forma de gerir a pressão da avaliação externa, antecipando os pontos fracos e delineando estratégias remediativas e justificando as fragilidades encontradas pelos serviços de avaliação externa.

Aragón e Juste (1992) entendem que a autoavaliação poderá ser a única modalidade que proporcionará a dimensão formativa da avaliação, o que destaca a importância do envolvimento dos indivíduos no processo de avaliação. Ser avaliador e avaliado ao mesmo tempo levanta problemas, mas tem a vantagem da elevada transparência se o processo for honesto. Surgem sobretudo questões de ordem da ética deontológica e profissionalidade e até mesmo de ética humana, mas estes riscos são inerentes ao ato de avaliar em si, não sendo exclusivos da autoavaliação de escola. Acima de tudo, devemos estar conscientes de que a agenda de interesses dos sujeitos pode por vezes superar a ética do sujeito avaliador, sobretudo quando equacionamos o modelo político das organizações.

Santos Guerra (2002^a: 17) apresenta os seguintes riscos da autoavaliação: o forte comprometimento dos participantes poderá levá-los a qualificarem de bom, aquilo que pré-concebiam bom e o desejo inconsciente de confirmarem teorias prévias, que resultam das representações que os intervenientes têm da realidade. Para o autor uma avaliação de iniciativa interna, levada a cabo pelos mesmos, pode conduzir à falta de perspetiva e de objetividade, considerando que a melhor opção é aquela que combina a iniciativa interna com a participação de “facilitadores”, avaliadores externos (Santos Guerra, 2002^a: 17-18). Este aspeto realça a importância da participação de vários agentes nas equipas de autoavaliação e da triangulação ou recolha de evidências a vários níveis. A existência de consultores externos ou “amigos críticos” é uma forma de complementar o processo de avaliação interna e de lhe dar credibilidade.

Depois do primeiro ciclo de avaliação externa realizado entre 2006 e 2011, o IGE implementou no segundo ciclo avaliativo a realização de inquéritos prévios à comunidade, a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas, bem

como a necessidade da produção e aplicação de um plano de melhoria (IGE, 2011). Estas alterações, juntamente com uma reformulação dos objetivos deste programa procuraram valorizar a autoavaliação de escola e contribuir para apoiar as escolas e implementar planos de melhoria.

Podemos concluir que, em termos de avaliação de escola, Portugal desenvolve uma abordagem paralela dos processos de avaliação externa e interna, sendo que ambos contribuem para os planos de melhoria das escolas. Por serem processos com pouca comunicação, a sua interdependência não poderá ser muito orgânica e cooperativa (Quintas e Vitorino, 2013: 9).

Assim, compreende-se que qualquer estratégia de equilíbrio entre as duas modalidades de avaliação de escola que seja posta em prática, não pode “progredir sem o empenho de professores, alunos e pais que «são» o sistema e que têm interesse pessoal na qualidade, nos padrões e na melhoria” (MacBeath et al., 2005: 173).

Como defende David Nevo (1997):

a avaliação baseada na escola pode ser concebida como sinónimo de avaliação interna, mas não como antónimo de avaliação externa, numa perspetiva de mútuo enriquecimento e complementaridade. A avaliação interna mostra o seu carácter formativo e fornece feedback para a melhoria, enquanto a avaliação externa é mais sumativa, proporcionando a prestação de contas e comparação entre estabelecimentos de ensino. Uma escola sem autoavaliação terá dificuldades em tirar partido da avaliação externa e a avaliação externa poderá ser favorecida de fundamentada em relatórios internos. A avaliação tem que ser utilizada como fonte de diálogo entre as escolas, professores e diretores. E todo o sistema educativo e sociedade em geral.

Para que este diálogo aconteça, uma ferramenta útil é a referencialização, pois permite assumir e partilhar uma base de entendimento no percurso a trilhar na análise dos processos e resultados internos. Para além do diálogo, permite uma clarificação prévia do processo e clarificação de posições. Este é o tema seguinte.

2.3. Construção de referenciais de avaliação

A avaliação de escola trata de delimitar, recolher e interpretar as informações que definem, para um determinado estabelecimento, num dado momento, os elementos explicativos de uma situação e necessários para a preparação das decisões à sua supervisão (Figari, 1996: 121-122). A utilização de quadros referenciais normativos e quantitativos utiliza a comparação com um determinado grupo. No entanto, este tipo de avaliação fornece pouca informação sobre como proceder à melhoria (Correia, 2011: 57)

Surge assim a necessidade de um quadro de referências criteriado que relaciona os resultados com um quadro previamente definido e conhecido. Como os referentes são diversos e dificilmente redutíveis uns aos outros, impera a multireferencialização proposta por Ardoino e Berger (1989: 16). Os olhares que convergem num estabelecimento de ensino vertem num referencial de estabelecimento que representa apenas uma pequena porção dos referenciais externos de administradores, inspetores e investigadores, mas também referenciais internos de professores, alunos, conforme evidencia a figura 5.

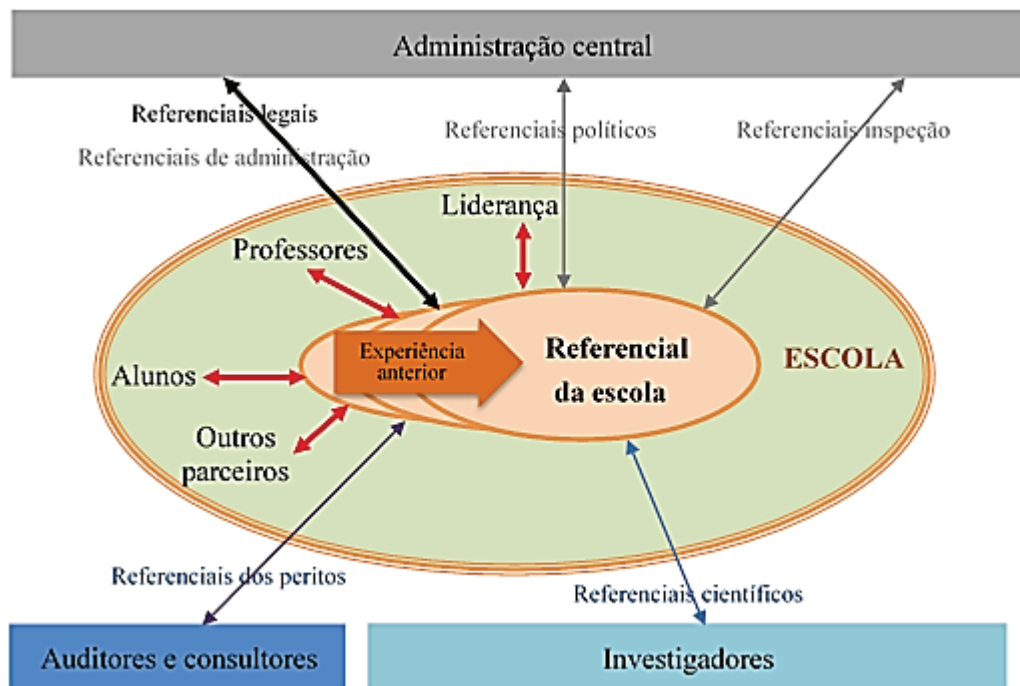


Fig. 5 – Multireferencialização na construção do referencial de avaliação do estabelecimento de ensino (adaptado de Figari, 1996: 122)

A este esquema de contributos para a construção de referenciais internos acrescenta-se a questão da institucionalização de práticas traduzida pelo Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Atividades e outros documentos internos, mas

também a experiência adquirida pela comunidade educativa. A construção de referenciais de avaliação válidos no interior da instituição depende muito do envolvimento de docentes, alunos e encarregados de educação. Esta construção e acima de tudo validação e apropriação de referenciais de avaliação apela a um modelo democrático da organização escolar, no sentido que um projeto de avaliação escolar tem que ter em conta os agentes da ação em causa.

O juízo de valor que se irá realizar têm em conta referenciais de avaliação que podem ser divididos em referenciais criteriosais, quando há uma comparação com indicadores e critérios previamente definidos daquilo que é expetável; referenciais normativos, quando comparamos com a média de um determinado grupo ou referenciais ipsativos, quando em causa está comparação do desempenho atual com o desempenho anterior.

Quer o referencial de avaliação informal, usado pelos diferentes agentes educativos para julgar o valor da escola, quer o referencial formal, vertido nos documentos de avaliação escolar, traduzem uma mistura destas componentes: criterial, normativa e ipsativa. O valor a atribuir a cada comparação possível depende da finalidade da avaliação (Alaíz, *et al.*, 2003).

Os referenciais de avaliação externa obedecem a escolhas políticas mais pronunciadas. Os dois exemplos apresentados de seguida, referenciais de avaliação das equipas de inspeção, sofrem mudanças e ajustes em funções de opções estratégicas de orientação política global.

Em termos de referências de avaliação externa, apresentamos a comparação entre o referencial OFSTED⁷ de 2015 e o referencial da IGEC do segundo ciclo de avaliação a partir de 2011⁸ (Figuras 6 e 7). A observação destes dois referenciais permite contextualizar uma avaliação externa sobre a perspetiva de duas abordagens diferentes. Seja pela pressão de prestação de contas ou por outros motivos, os referenciais das equipas de inspeção acabam por ter algum impacto na produção de referenciais de avaliação internos.

⁷ OFSETD - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.

⁸ O referencial do IGEC para a avaliação externa sofreu uma redução de 5 para 3 domínios e uma simplificação de campos de análise (Figueiredo *et al.*, 2017: 11).

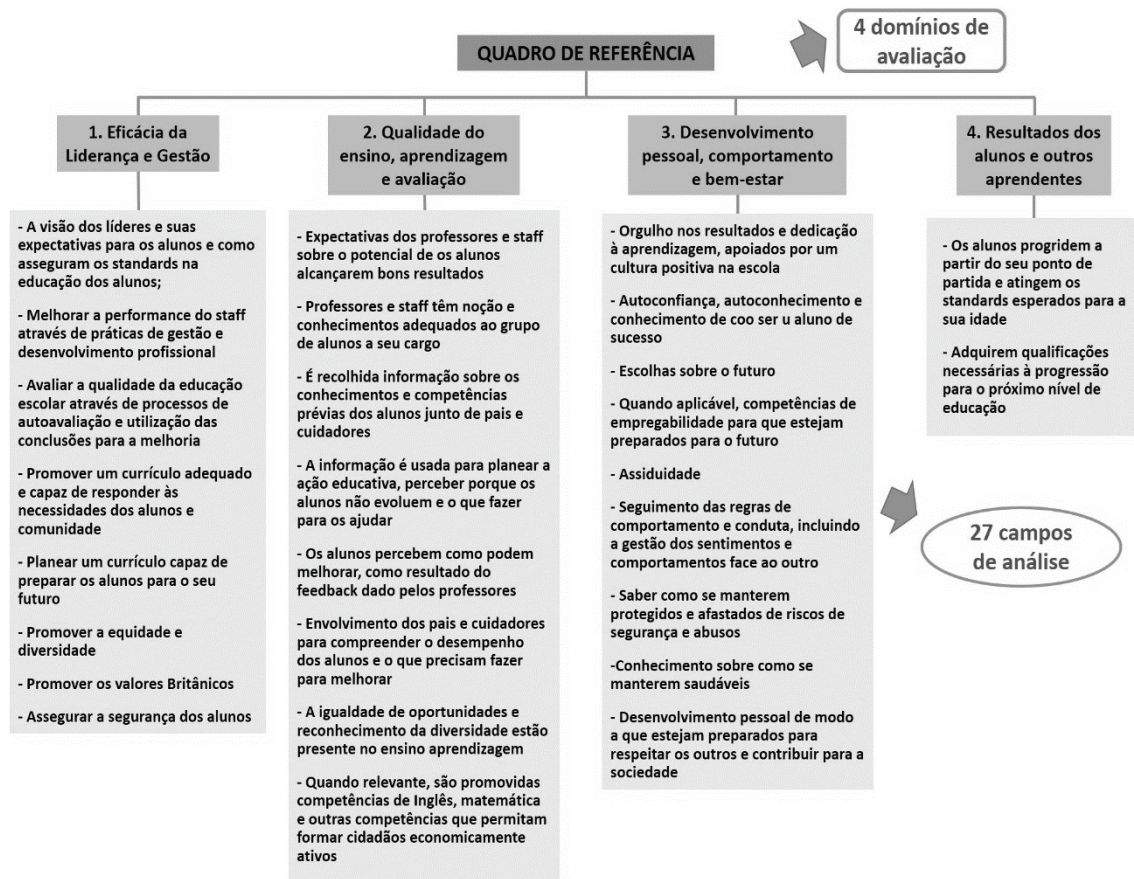


Fig. 6 – Quadro de referência da avaliação externa OFSTED 2015 (Figueiredo *et al.*, 2017: 16).

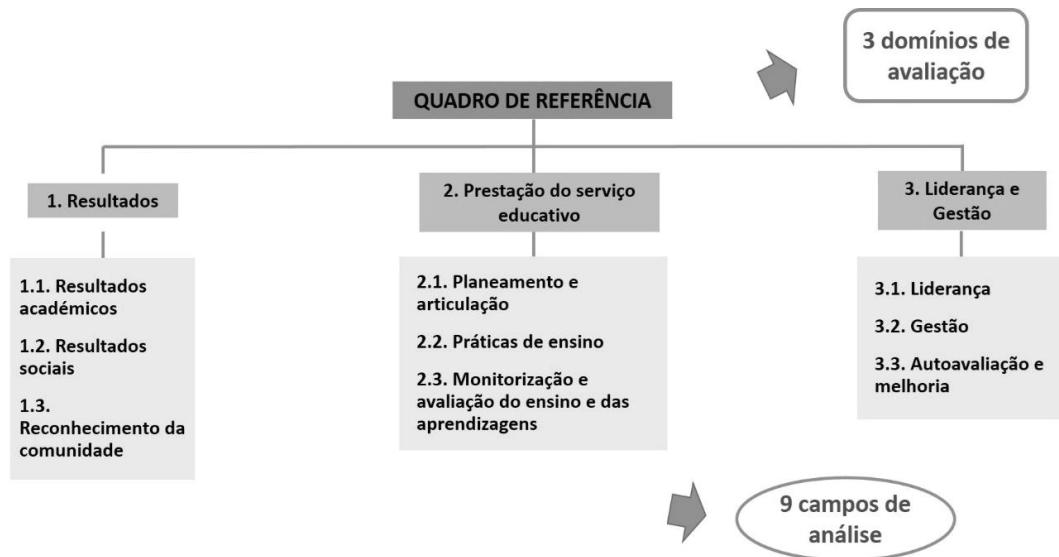


Fig. 7 – Quadro de referência da avaliação externa IGEC do 2.º ciclo de avaliação externa, depois de 2011 (Figueiredo *et al.*, 2017: 16).

Quando passamos para a referencialização em autoavaliação, devemos atender obrigatoriamente aos campos previstos na Lei n.º 31/2002. A figura 8 ilustra os elementos de análise propostos na legislação.

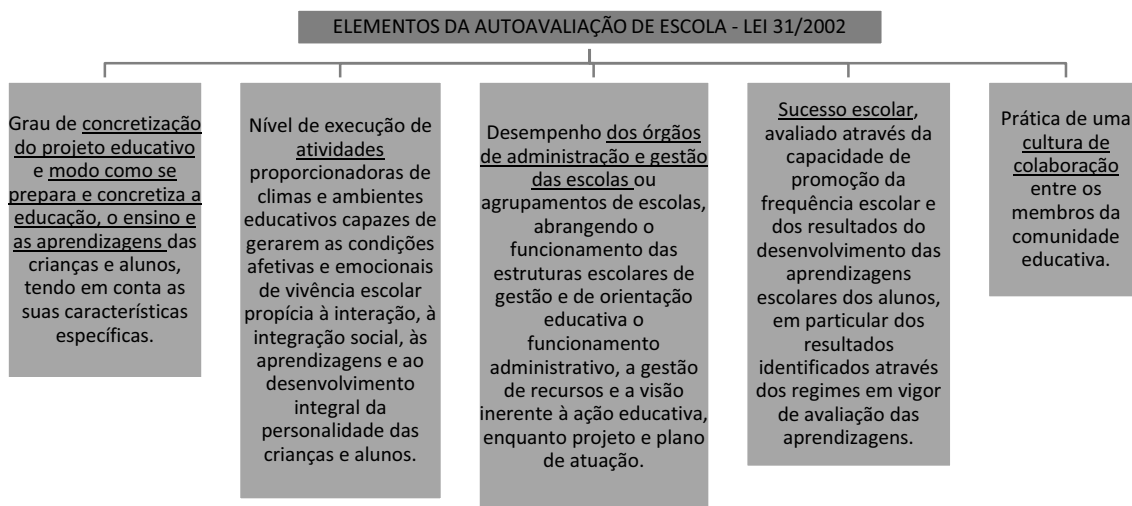


Fig. 8 – Termos de análise da autoavaliação de escola (adaptado a partir do art. 6.º, Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro).

Já no campo da investigação académica sobre a temática, uma das referências quanto ao envolvimento da comunidade na autoavaliação foi o trabalho de John MacBeath e outros autores no âmbito de um projeto europeu Sócrates que envolveu 101 escolas de 18 países – Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. A figura 9 elenca os critérios e indicadores deste quadro de referência

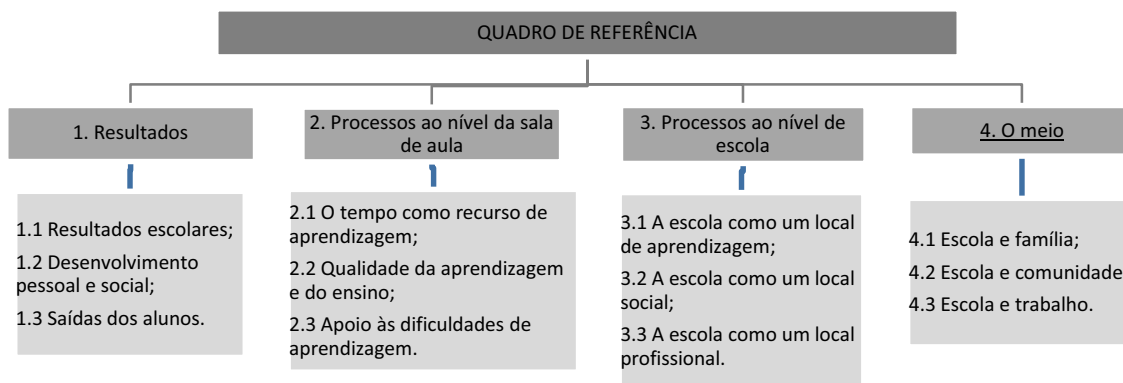


Fig. 9 – Referencial de autoavaliação de escola utilizado por MacBeath e outros autores no projeto europeu Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (adaptado a partir de MacBeath *et al.*, 2005).

Uma outra abordagem é o referencial do programa AVES- Avaliação Externa das Escolas que, apesar de se constituir como uma avaliação externa, visa envolver as escolas na tomada de decisão em função dos dados disponibilizados.

A proposta deste modelo de autoavaliação é ipsativa, ou seja tem em conta os resultados num momento anterior dos mesmos alunos, mas ao mesmo tempo procura ser

situacional, ao ter em conta dados de contexto e a comparação com outras escolas do projeto. Baseia-se em provas à entrada e saída de ciclo de âmbito disciplinar (Português e Matemática do 2.º ciclo ao Secundário e outras disciplinas no 3.º Ciclo), mas também contempla dados que permitem aferir valores e atitudes, estratégias de aprendizagem e a apreciação ou avaliação da escola pela comunidade. Este modelo está muito relacionado com o valor acrescentado (Fig. 10).



Fig. 10 – Esquema resumo dos níveis e dimensões de avaliação propostos no referencial AVES (adaptado do Referencial Genérico do Programa de Avaliação Externa das Escolas) (<http://www.fmleao.pt/projetos/programa-aves/>, acessido em outubro de 2017)

Iniciamos esta abordagem com referenciais de avaliação abertos, que sofrem constantes ajustes, mas há metodologias de avaliação que utilizam referenciais de avaliação fechados ou pelo menos mais estruturados, no sentido que não devem sofrer tantas adaptações na sua aplicação. O modelo CAF (*Common Assessment Framework*) é um exemplo desta metodologia (Fig. 11). Este modelo de avaliação poderá ser aplicado com apoio de entidades externas ou de forma mais autónoma e tem origem no sistema de garantia da qualidade oriundos do universo das empresas. O acrónimo CAF de origem inglesa pode ser traduzida com estrutura comum de avaliação dos serviços públicos e baseia-se no modelo de excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*).

Este referencial procura criar um quadro de avaliação dos vários componentes da instituição escola numa perspetiva sobretudo administrativa e dos resultados produzidos, não estando alinhada à partida com a melhoria do núcleo pedagógico da escola.

Segundo um estudo feito por Elvira Tristão (2016: 173) a 29 escolas das 79 identificadas com a utilização deste modelo, foram apresentados como principais argumentos para a sua implementação os relacionados com: 1) a aferição dos processos de melhoria da escola; 2) a reputação do modelos; 3) com a utilização de dados pelos atores e crescente domínio e facilidade de aplicação e 4) a certificação da qualidade e reputação da instituição que se obtém. Não é alheio a esta situação a facilidade de uso e algum incentivo à sua utilização quer por entidades privadas, quer pela formação em administração do INA – Instituto Nacional de Administração.

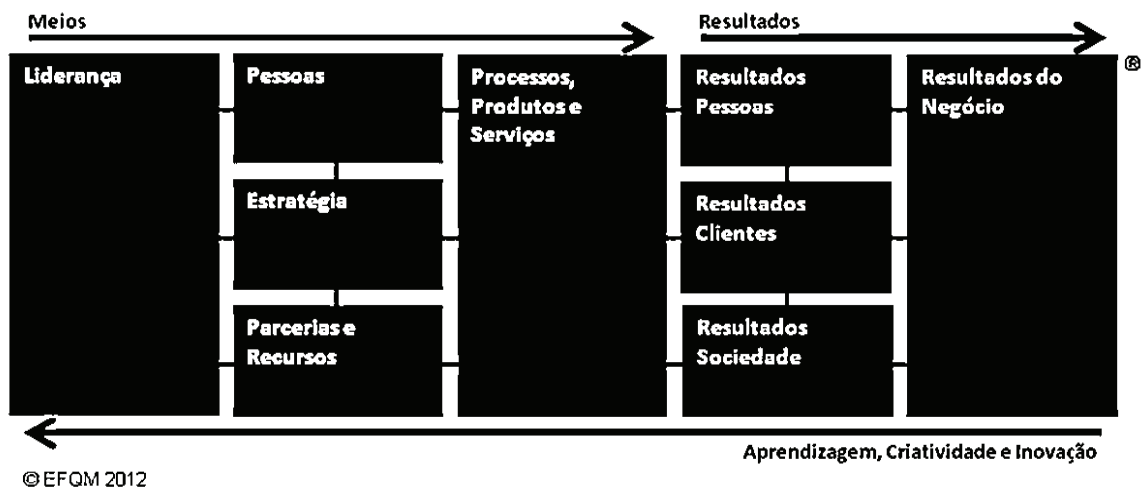


Fig. 11 – Esquema resumo do referencial CAF (<http://apq.pt/servicos-e-projectos/efqm#1465981971999-b3443ca7-ae26>, acessado em novembro de 2017).

Fizemos um roteiro por alguns referenciais de avaliação de escola que poderão nortear a reflexão interna de autoavaliação. Apesar de alguns referenciais serem mais fechados, por definição e princípio, a autoavaliação de escola deve obedecer a um referencial construído na escola, com envolvimento e participação dos agentes. No entanto, um referencial não deixa claro os processos a adotar, pelo que precisamos de clarificar o dispositivo de autoavaliação e as formas como ele vai colocar a comunidade educativa a dialogar e quais os protocolos instalados, que são o mote do próximo tema.

2.4. Dispositivos de autoavaliação de escola: uma (co)construção significativa

A avaliação de escola faz emergir diversas questões que ultrapassam todas aquelas que estão ligadas à produção de juízos de valor e de tomada de decisão, das quais destacamos: que modalidade(s) de avaliação de escola privilegiar? Que função da avaliação se deve contemplar? Qual a natureza dos referenciais? Que paradigma da avaliação sustentará a avaliação de escola? Há também questões relacionadas com a forma como se processa a avaliação e quem controla o acesso à informação levantadas por Correia (2011: 39), que estão diretamente implicadas com o dispositivo de autoavaliação que se construir.

Assim, tendo em conta todos estes pressupostos, importa montar um dispositivo de autoavaliação de escola que envolva e absorva a participação dos diferentes atores e agentes da autoavaliação em diferentes momentos, integrado na vida escolar e em tempo útil para gerar ação efetiva.

Segundo Azevedo (2007: 81-82), no estudo das práticas de autoavaliação em escolas de diversos países da Europa, foram identificadas características comuns às boas práticas de autoavaliação, que passamos a enumerar: 1) liderança forte; 2) metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar; 3) empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e de melhoria; 4) definição e comunicação clara de políticas e orientações; 5) atividades de autoavaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados; 6) forte empenhamento do pessoal na autoavaliação; 7) os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos; 8) bom planeamento das ações e da afetação de recursos; 9) um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade e 10) uma infraestrutura forte de apoio nacional e/ou local à autoavaliação como um processo (SICI, 2003:25).

Quando pensamos a implementação da autoavaliação, recorreremos ao ciclo de melhoria, que compreende um conjunto de fases que se repetem: 1) autoavaliação, 2) plano de melhoria e 3) implementação do plano (Alaíz *et al.*, 2003). Este ciclo revela a dimensão de produto inacabado do processo de autoavaliação, mas também a necessidade

de reinventar o plano de melhoria a cada ciclo. A simplicidade desta visão, não deixa de dar um papel central à implementação do plano de melhoria, razão última da autoavaliação.

O grupo de trabalho para a avaliação das escolas, que finalizou o seu mandato em 2006, procurou implementar uma proposta de autoavaliação articulada com a avaliação externa. A figura 12 procura ilustrar o ciclo de avaliação proposto por este grupo de trabalho, situando muito bem a definição de prioridades com base na avaliação diagnóstica e a monitorização e avaliação dos resultados, durante a fase de implementação.

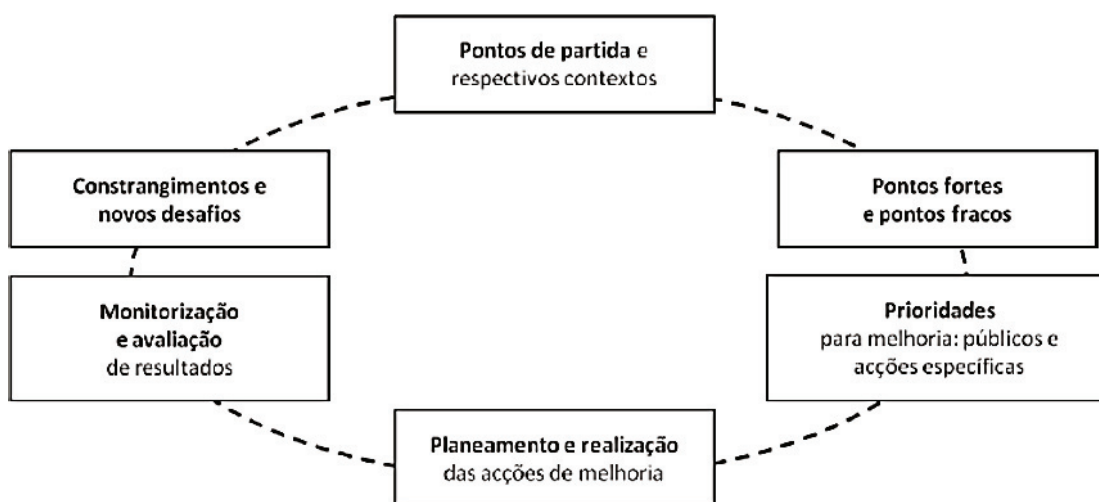


Fig. 12 - Ciclo de avaliação (Oliveira *et al.*, 2006: A505 3)

Na altura, muitas escolas estavam a iniciar a implementação de processos de autoavaliação, muitas vezes impulsionados pelos relatórios de inspeção do IGEC, pelo que há muita preocupação em apoiar as escolas a iniciar os procedimentos. O mesmo grupo de trabalho propôs um roteiro de implementação baseado no questionamento dos dados para encontrar informação útil (Fig. 13).

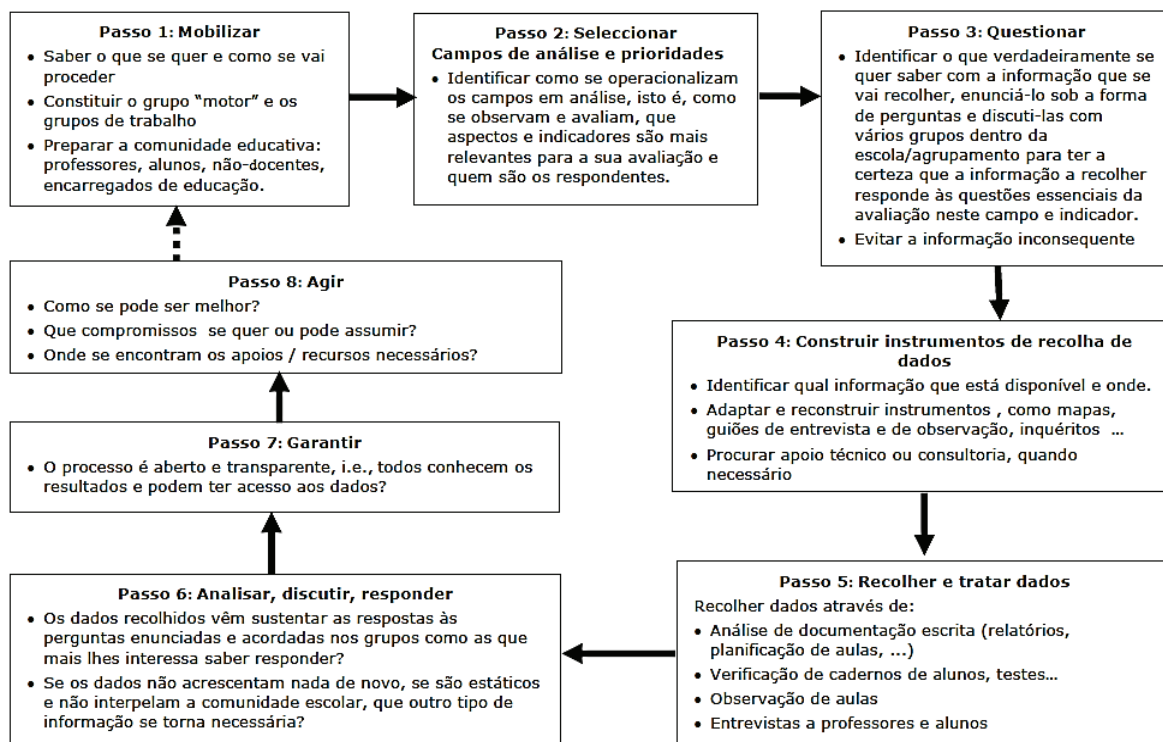


Fig. 13 – Passos a percorrer na organização da autoavaliação (Oliveira *et al.*, 2006: A505 5)

Alaíz, Góis e Gonçalves (2003: 112) propõem um percurso de implementação da autoavaliação que concilie a investigação e o campo académico com a realidade das escolas, centrado nas etapas evidenciadas na figura 14. Esta proposta introduz a referencialização como forma de interpretar os dados, mas também abre o campo da meta-avaliação.

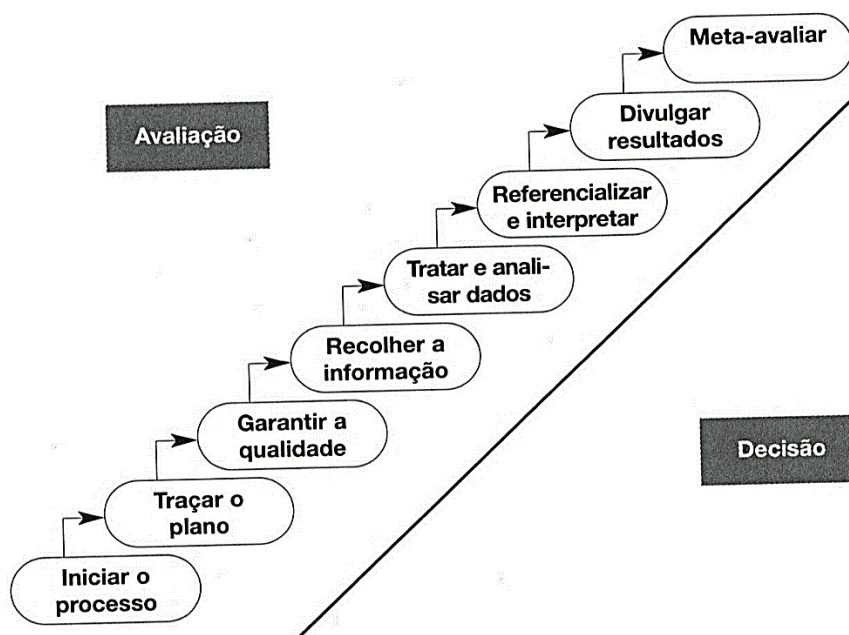


Fig. 14 – O processo avaliativo (Alaíz *et al.*, 2003: 112)

A qualidade das decisões tomadas e do trabalho implementado pelas equipas de autoavaliação vai estar sempre relacionada com a sua visão de educação e interpretação do seu papel. Como referido anteriormente, a referencialização pode ajudar a organizar a realidade, pelo que pegar nas questões de autoavaliação e enquadrá-las num referencial que toque, quer documentos externos, como investigação e normativos legais, quer documentos internos, como o Projeto Educativo, é uma boa forma de encontrar critérios e indicadores de autoavaliação (ver anexo I – exemplo de Referencial de Autoavaliação situado em documentos externos e internos).

Neste sentido, o gizar do referencial de avaliação pode acontecer na sequência das questões de avaliação levantadas pela equipa ou no trabalho de auscultação da comunidade, ou muito mais cedo, antes da interpretação dos dados, quando se está a planear a autoavaliação e a estruturar as formas como vai ocorrer a recolha de informação.

No campo da meta-avaliação, Alaíz *et al.* (2003: 110) reportam-se aos *American National Standards* de 1994 que elencam os padrões de qualidade na avaliação em quatro exigências fundamentais: 1) utilidade – a avaliação serve os destinatários da informação, destacando o papel da forma como se comunica; 2) exequibilidade – um processo realista, prudente, democrático e frugal, de acordo com um planeamento prévio; 3) legitimidade – implementada com ética, respeitando os atores durante a recolha de informação e 4) exatidão – em que a informação recolhida traduza aquilo que se pretende avaliar, com um bom tratamento de informação disponível. Quando olhamos para algumas recomendações práticas da autoavaliação podemos encontrar a questão da relevância (selecionar campos de avaliação como as práticas colaborativas dos professores é um ponto-chave que permite assegurar uma melhoria da cultura de escola e aprendizagem organizacional), da simplicidade e clarificação, bem como da validação de dados. A questão da legitimidade aparece com um subsidiário essencial: a definição de um protocolo de autoavaliação aceite pela comunidade e a importância do seu cumprimento depois de definido e negociado (The Inspectorate, 2016).

É comum categorizar o uso da informação fornecida pela autoavaliação como instrumental, quando usada para tomar decisões, conceptual, quando usada para compreender um programa de avaliação ou um uso simbólico (político ou estratégico), quando usada para persuadir os outros ou retirar dividendos dentro da organização. Patton (1998: 226) relembra a avaliação centrada no uso, como estratégia de aprendizagem: “Aprender a pensar avaliativamente”. Esta visão remete não só ao uso da avaliação, mas

também ao desenvolvimento do trabalho em equipa e aprender a refletir dos envolvidos na autoavaliação, numa avaliação como aprendizagem.

Os autores Murnane, Boudett, & City, (2009) preconizam a melhoria do ensino com base nos dados, estendendo o ciclo de avaliação (diagnóstico, tratamento de dados, plano de ação) à execução na sala de aula, com os seguintes passos: 1) criação da cultura de dados ou cultura de investigação-ação nos docentes; 2) trabalho da literacia dos dados para melhorar a sua análise; 3) resumo dos dados; 4) aprofundamento da interpretação dos dados; 5) revisão do ensino; 6) desenvolvimento de um plano de ação; 7) planificação da forma como se vai avaliar o progresso dos alunos e 8) atuação e avaliação. Esta proposta de avaliação é útil para enquadrar não só a assimilação dos dados da avaliação interna, mas também os resultados na avaliação externa, sobretudo as provas de aferição⁹ que materializam esta cultura de dados como fundamento da ação pedagógica subsequente.

Esta linha de trabalho de cultura dos dados procura centrar a autoavaliação de escola na sala de aula e no epicentro do sucesso académico – a avaliação das aprendizagens dos alunos que serve ela própria para a aprendizagem.

Olhando para as propostas de implementação da autoavaliação das figuras 13 e 14, ficamos com uma imagem um pouco linear, mecanicista, apelando à uniformidade e baseadas num paradigma positivista, ou seja, ficamos com uma visão do dispositivo de autoavaliação genérico de uso abstrato: ajudam a estruturar o pensamento e iniciar os processos, mas carecem de pensamento crítico e interpretação ajustada à sua utilização em cada escola, em diferentes momentos.

O grande desafio deste processo de autoavaliação baseado nos dados é transformá-lo num processo formativo, ou seja, procurar integrar a reflexão, planeamento e monitorização de ações de melhoria durante o processo de ensino-aprendizagem, em tempo útil.

Se o plano de melhoria estiver integrado nos documentos orientadores da escola, como o Projeto Educativo, ou nos vários Planos de Trabalho de Turma, nas ordens de

⁹ As provas de aferição introduzidas no ano 2016/17 produziram relatórios de avaliação de escola e de aluno descritivos (REPA – Relatório de Escola de Prova de Aferição e RIPA – Relatório Individual de Prova de Aferição), baseados em capacidades dos alunos, que se enquadram nesta lógica de utilizar dados sobre a aprendizagem para planificar a ação pedagógica.

trabalho de Conselhos de Turma e de Departamento Curricular, torna-se mais eficaz e articulado, originando um documento estratégico da gestão da escola.

Acima de tudo, o ciclo de melhoria depende da definição de um plano de melhoria que pode ser mais estratégico ou ficar-se por um conjunto de ações que podem não ter o impacto desejado. O plano de melhoria tem que ser apropriado pela organização, monitorizado e avaliado, para não ser um conjunto de boas intenções.

O dispositivo de autoavaliação conforme proposto por Alaíz *et al.* (2003: 74-118) é ainda completado com estratégias para aumento da participação e enriquecimento do processo. O amigo crítico, os grupos de focagem e a triangulação de dados são propostas de materialização de uma autoavaliação apoiada em evidências, participada e com sentido crítico.

A questão da intervenção de agentes externos, como o amigo crítico da autoavaliação de escola foi o mote de vários projetos de apoio às escolas, seja pelo fornecimento de consultadoria às escolas, numa perspetiva mais académica ou empresarial, seja como amigo crítico ou acompanhante do processo.

A Associação de Projeto de Avaliação em Rede - APAR, o projeto Serviço de Apoio à Melhoria da Educação – SAME da Universidade Católica ou o programa de Avaliação Externa das Escolas – AVES da Fundação Manuel Leão são exemplos de entidades que funcionaram neste espetro de apoio às escolas entre o amigo crítico, o acompanhante ou consultor externo de autoavaliação.

A rede APAR da Universidade do Minho, surgiu em 2008 e entrou por uma linha de suporte com formação e apoio na forma de amigo crítico, mas promovendo o diálogo entre escolas. Já o SAME da Universidade Católica do Porto surgiu em 2012, partindo do apoio às escolas com contrato de autonomia e no desenvolvimento da sua ação, com um serviço de consultadoria disponível no campo da autoavaliação. O modelo CAF também é promovido por algumas instituições privadas que apoiam a sua implementação na perspetiva de consultadoria. Conforme referido anteriormente, a validade do processo de autoavaliação pode ser fomentada com recurso a estas metodologias validadas externamente à escola.

No que diz respeito à constituição de grupos de focagem, esta é uma estratégia de excelência para o envolvimento da comunidade educativa num diálogo orientado por instrumentos de reflexão sobre a planificação da autoavaliação. Esta dimensão da autoavaliação é muito explorada por MacBeath *et al.* (2005), no âmbito do PAVE – Perfil

de Autoavaliação de Escola, com o envolvimento de encarregados de educação, alunos e professores na avaliação da escola no âmbito de um referencial de autoavaliação. Partindo de um conjunto de indicadores do referencial de autoavaliação, a comunidade educativa é convidada a partilhar as suas perceções relativamente à situação atual da escola e à evolução recente em cada um dos indicadores do referencial. Encontram-se assim áreas prioritárias de intervenção, com base em pontos fortes e pontos fracos, mas também se envolve a comunidade e ocorre apropriação do referencial de autoavaliação proposto.

Cumulativamente, os grupos de focagem são também uma estratégia por excelência de validação quer de instrumentos de recolha de informação, como inquéritos, quer de discussão de tratamento de dados, ou mesmo na definição do plano de melhoria.

No campo das ferramentas de autoavaliação das escolas, para além dos referidos referenciais de autoavaliação, do questionamento, dos documentos de organização do grupo de focagem e dos tradicionais inquéritos a alunos, encarregados de educação e profissionais, há várias alternativas cuja utilização poderá ser apoiada em abundante bibliografia, como por exemplo: as fichas e grelhas de observação/reflexão ou revisão (observação de aulas, reflexão sobre os resultados, quadros de monitorização); a análise documental, os relatórios de avaliação (relatório de diretor de turma, relatório de lideranças e até os relatórios de autoavaliação dos professores decorrentes da avaliação da carreira docente); as entrevistas e os respetivos protocolos de entrevista; as ferramentas de análise de dados e os muitos protocolos e tipos estandardizados de avaliação que foram desenvolvidos pela investigação (referências do uso das TIC, do trabalho cooperativo, das lideranças, da cultura de escola,...).

A escolha dos instrumentos de avaliação deve obedecer a critérios como: o objetivo do instrumento de avaliação; as consequências e uso dos resultados; os eventuais efeitos colaterais do seu uso, a exequibilidade e praticabilidade; o tempo necessário e intervalo de retorno de dados; o equilíbrio entre extensão e profundidade da informação recolhida; os dados e informação que serão obtidos e como envolver os diferentes membros da comunidade educativa (adaptado de MacBeath *et al.*, 2005: 184).

Ficamos assim com um enquadramento dos possíveis dispositivos de autoavaliação e pistas de percursos estratégicos para implementar um protocolo de autoavaliação eficaz e com algum impacto na mudança e melhoria.

2.5. Conclusões sobre a autoavaliação das organizações escolares em Portugal

Depois de traçado um percurso dos conceitos de avaliação das organizações educativas, desde os seus fundamentos, com a polarização de avaliação de resultados ou da avaliação do processo, passando pelo processo de referencialização e a mais recente introdução da busca pela eficácia e preocupação com comparações entre escolas e entre sistemas de ensino, importa analisar criticamente o percurso feito até ao momento.

Se, por um lado, as pressões internacionais, como a OCDE e os testes do PISA estimularam uma competição entre sistemas de ensino, numa abordagem hiper-eficientista, foram também um estímulo para a reformulação de políticas, promoção de aprendizagens e equidade social: o estudo comparativo de sistemas educativos criou uma nova visão das expectativas e continua a criar desafios à avaliação das escolas. Por outro lado, temos que ambicionar o ponto de equilíbrio entre a avaliação externa e interna que consiga produzir os efeitos desejados, com os recursos disponíveis.

Figari (1996, 35) resume os problemas que se colocam à evolução da avaliação das escolas, na seguinte sequência: 1) reina alguma confusão em torno da própria noção de *avaliação*, com a necessidade de todos os implicados cogerem os processos de regulação das aprendizagens; 2) cria-se uma mistura de papéis entre os decisores, quer ao nível da escola, quer de instâncias de controlo e os atores da base, que nem sempre colaboram entre si e 3) há uma certa profissionalização da avaliação, com práticas cada vez mais específicas que ao criarem observatórios de avaliação independentes e tecnicamente melhores, se afastam dos atores ou, pior, criam um sentido de desresponsabilização dos atores que são os agentes principais.

O diagnóstico deste autor pode consubstanciar-se a vários níveis do nosso sistema de ensino. Por um lado, nota-se a preocupação em implementar uma avaliação mais formativa, por exemplo com a substituição de Exames Nacionais e introdução em 2016 das Provas de Aferição a várias disciplinas, em vários anos, o que denota algumas discrepâncias políticas, sociais e profissionais, quanto à dominância da avaliação formativa ou sumativa. A esta dissonância avaliativa, junta-se o papel do Ministério da Educação e Ciência que, por um lado é a entidade responsável pela supervisão das instituições de ensino, mas, ao mesmo tempo, é o responsável tutelar da maioria dos estabelecimentos de ensino públicos. Só assim se justifica que as equipas de inspeção

esclareçam, muitas vezes, que o projeto de inspeção em curso tem um sentido formativo, procurando a colaboração dos atores educativos locais, afastando o carácter possivelmente sancionatório da sua ação.

Quanto ao terceiro problema levantado por Figari, verifica-se o recurso de várias escolas a figuras como consultores externos em avaliação, amigos críticos ou outras parcerias que carecem de uma ponderação crítica quanto ao seu papel, com as escolas capazes de fundamentar as escolhas que tomam. Este problema alerta também para a importância de desenvolver competências nos docentes da própria organização, num processo pensado a longo prazo, mais orgânico e em linha com a aprendizagem organizacional.

Olhando para a realidade portuguesa, o relatório de avaliação das escolas da IGEC, em 2011, expõe o menor nível de qualidade dos projetos de autoavaliação, face a outros aspetos das escolas em avaliação externa, o que é um sintoma claro das dificuldades de implementação de práticas de autoavaliação de forma sustentada¹⁰.

A mesma IGEC constatou no Relatório sobre a Efectividade da Autoavaliação das Escolas 2004-2007, que “as fragilidades mais evidenciadas no processo de autoavaliação prendem-se com a inexistência de referenciais, falta de planeamento e de sistematização das atividades de avaliação” (IGE, 2009, p.5).

Recorrendo às conclusões da investigação sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, Costa (2007: 232) recorda que os processos de autoavaliação de escola emergentes do referido programa:

“não foram muito além de um plano de intenções, ou seja, as melhorias concentraram-se fundamentalmente ao nível daquilo que podemos chamar procedimentos burocráticos. Desencadearam-se processos de autoavaliação, fizeram-se relatórios, modificaram-se projetos educativos, constituíram-se outros documentos, registou-se tudo em ata, mas, quando se tentou saber o que é que passou para a sala de aula, para as práticas efetivas, para as

¹⁰ No relatório da IGE de 2011, sobre a avaliação externa das escolas, nos anos 2006 a 2011, o campo do referencial onde as escolas demonstraram uma avaliação maioritariamente de nível suficiente, ou seja mais baixa, foi o ponto 5. - Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, o que traduz a importância de refletir sobre a questão da autoavaliação.

mudanças dos comportamentos, aí as opiniões foram, no mínimo, duvidosas.”

Alves e Correia (2008) realizaram um levantamento das principais dúvidas que se colocam às escolas depois da imposição legal da autoavaliação de escola e que dificultam a sua implementação:

1) dificuldade em perceber o âmbito e abrangência da autoavaliação; 2) dificuldades metodológicas para desenvolverem o processo; 3) ausência de dados que se constituam como evidências suscetíveis de serem utilizadas e que permitam às escolas identificarem pontos fortes e pontos fracos; 4) falta de clarificação sobre o conteúdo e sobre a função do relatório de autoavaliação; 5) dúvidas sobre a quem atribuir a responsabilidade pela implementação de medidas que a autoavaliação aconselha que devem ser implementadas e 6) clarificação do papel de outros parceiros, tais como pais ou outros elementos da comunidade, tanto na realização da autoavaliação, como na elaboração de propostas de melhoria.

Numa fotografia da autoavaliação das escolas realizada no âmbito da avaliação externa da IGEC, no intervalo de 2006 a 2010, António Fonseca (2010: 110) conclui que:

Há uma valorização da avaliação das escolas numa “lógica instrumental”, de prestação de contas sobre a verificação do cumprimento dos “procedimentos burocráticos”, revelando subjacente uma exigência do cumprimento formal dos requisitos legais, ou seja, a importância da verificação da existência de um relatório de autoavaliação com referência aos pontos fortes e fracos e recomendações, mais do que a valorização da sua componente de efetiva mobilização dos resultados na promoção de melhoria organizacional e de aumento da qualidade dos serviços.

Na tentativa de mitigar estas contrariedades surgiram várias iniciativas, quer do Ministério da Educação, com a criação do Grupo de Trabalho para a Autoavaliação de Escolas, com o objetivo de disponibilizar ferramentas e referenciais diversos e plurais para aplicar a autoavaliação, quer de diversas universidades.

Prova da necessidade deste suporte, foi o facto de as escolas investirem monetariamente nos vários projetos de apoio às escolas, como a associação APAR da Universidade do Minho desde 2008, o SAME da Universidade Católica desde 2012 ou o programa AVES da Fundação Manuel Leão, entre outras.

Segundo as conclusões do seminário do Conselho Nacional de Educação sobre a avaliação das escolas dos Ensinos Básico e Secundário (2011: 223 -225), podemos referir que, à data do relatório: 1) prevalece uma reduzida capacidade autorreguladora das escolas, havendo necessidade de fomentar o trabalho de autoavaliação; 2) as principais insuficiências verificadas situam-se no acompanhamento da prática letiva e organização das aprendizagens, participação dos alunos, pais e comunidade escolar e observação da prática letiva; 3) há insuficiência de recursos no acompanhamento pós-avaliação externa das escolas; 4) falta desenvolver capacidades e competências de análise de dados a todos os níveis (análises mais sofisticadas e indicadores de valor acrescentado); 5) o profissionalismo dos agentes escolares, em particular da direção e professores tem um papel importante e 6) o efeito redutor da utilização de resultados dos alunos em testes estandardizados.

As conclusões do referido seminário foram acompanhadas de debate e reflexão: em torno do conceito de *avaliação*, sobre as oportunidades de articulação entre avaliação externa e interna e articulação com um sistema de avaliação global do ensino, o conciliar das funções de prestação de contas e melhoria da avaliação, o uso dos resultados dos alunos para avaliação das escolas e o equilíbrio entre avaliar o processo e os resultados, a promoção da equidade e responsabilidade social das escolas, as parcerias com entidades externas estabelecidas pelas escolas e os requisitos de comunicação dos resultados.

Desde a Lei n.º 31/2002¹¹ que temos a obrigação de promover uma avaliação de escola integrada e articulada em diferentes dimensões, mas os dispositivos de autoavaliação das escolas ainda pecam pela falta de sistemacidade, são pouco participativos e nem sempre produzem os resultados desejados.

A legislação remete para a necessidade de formalizar uma equipa de autoavaliação, mas não define claramente a sua composição, nem sequer quais os órgãos da escola que a tutelam: Conselho Geral, Direção ou Conselho Pedagógico. A realidade é que se espera uma equipa de autoavaliação articulada com todas estas estruturas, com capacidade de envolver também outros agentes escolares, mas ao mesmo tempo com

¹¹ Desde 1989, no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que define o regime jurídico da autonomia das escolas, que a avaliação interna das escolas começou a figurar nos normativos legais, mas de forma consistente, sistemática e integrada foi a Lei n.º 31/2002 clarificou esta exigência para todas as escolas, constituindo o primeiro quadro legal exclusivamente dedicado a esta temática.

capacidade de liderança, de investigação bibliográfica e atualização científica e bom entendimento da instituição.

Os dispositivos de autoavaliação das escolas portuguesas apresentam diferenças acentuadas entre instituições no que diz respeito: à constituição e número de participantes na equipa de autoavaliação, à integração na escola e nas suas estruturas educativas (ex.: podendo ou não ter membros pertencentes à equipa de gestão); ao modelo de avaliação utilizado (com referenciais mais fechados, híbridos ou ajustados); ao nível de envolvimento de outros agentes para além dos docentes; aos ciclos de avaliação e sua duração; ao produto (os relatórios de autoavaliação variam desde análises *SWOT* com planos de ação, a documentos populados com tabelas e gráficos de maior ou menos complexidade) e acima de tudo nos efeitos da sua ação (Machado, 2014: 44).

A mesma autora refere ainda como características comuns: a fraca articulação da avaliação interna com outras práticas da escola (alguma desarticulação com o Projeto Educativo e Plano de Atividades, bem como pouca utilização de relatórios de lideranças intermédias e documentos disponíveis); os esforços individuais de profissionais e a aprendizagem organizacional dos envolvidos nos processos de avaliação.

São necessários dispositivos de autoavaliação que se centrem no essencial e que não sejam consumidores de tempo e recursos de forma pouco consequente: importa selecionar e escolher áreas de trabalho num processo interativo e evolutivo de organização em aprendizagem.

Quanto à questão do tratamento e utilização da informação e dados na autoavaliação é provável uma evolução dos sistemas no sentido de ajudar também os decisores locais, em tempo útil, a utilizar formativamente e refletir sobre os resultados quer da avaliação externa, quer da informação recolhida pelo sistema administrativo numa espécie de sistema de garantia de desempenho educativo propostos por Raymond e Negassi, (2015).

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – PNPSE, lançado em abril de 2016, é um exemplo desta tentativa de capacitar as escolas a olhar para os dados e elaborarem planos estratégicos que contém metas, indicadores e monitorização. Através da formação em cascata para chegar à maioria das lideranças das escolas públicas, visou-se capacitar as escolas para a elaboração de planos de melhoria consequentes. Passados catorze anos sobre a Lei n.º 31/2002, foi necessário apoiar as lideranças e escolas a finalizarem o ciclo de melhoria de uma forma mais eficaz. Ressalva-se que este programa

está alinhado com as recomendações enunciadas por conclusões internacionais acerca da autoavaliação (SICI, 2003), na medida em que estabelece metas muito claras a nível nacional e disponibiliza ferramentas de acesso aos dados locais que permitem o acompanhamento do programa.

Podemos considerar que o PNPSE se trata de uma articulação da autoavaliação interna com a pressão política externa necessária à mudança, num equilíbrio entre medidas com origem no poder central e a chamada decisão *bottom-up*, ou seja envolvendo as escolas e os seus decisores na definição do caminho para atingir as metas. O próprio nome da coordenação do PNPSE – Equipa de Missão – apela a uma visão mais do racional-burocrática das políticas.

Decorre deste processo, a necessidade de aprender a envolver e promover a cooperação da comunidade educativa, com professores abertos à autoavaliação e cooperantes, com uma visão de comunidade educativa em evolução e aprendizagem, obviamente sobre a batuta de uma liderança distribuída e preferencialmente transformadora, que consiga mobilizar positivamente e construir uma cultura de melhoria.

Como defende Bolívar (2012: 227), as políticas educativas têm que evoluir de uma lógica burocrática/gerencial para uma lógica orgânica e de compromisso. Esta lógica de compromisso considera a natureza do ensino um processo criativo num contexto incerto que também ele requer autonomia, compromisso e profissionalismo dos docentes. O objetivo é substituir uma gestão baseada em práticas rotineiras e standardizadas, com controlo do currículo por uma gestão baseada na escola, nas relações colegiais, com uma agenda de tarefas comum e valores partilhados, sendo que esta lógica de compromisso é a base para o aumento da autonomia das escolas, alicerçada na melhoria dos resultados enquadradas num modelo comunitário de escola. Menos administração e mais liderança são o fulcro da construção da mudança organizacional (tema seguinte).

3. A construção da mudança e melhoria na escola

Os processos de mudança da escola têm que ser contínuos, não só para fazer face às mudanças de contexto, como a legislação e orientações político-administrativas de funcionamento, mas também para se ajustarem à constante mudança de alunos, professores, profissionais não docentes e outros. Em termos externos à organização, a mudança em curso para a sociedade de informação verte-se inevitavelmente na escola e requer ajustes incrementais ou uma revolução, segundo diferentes perspetivas, para lidar com este mundo líquido, de rápidas alterações.

Quando olhamos para a história das reformas curriculares, percebemos que as mudanças só ocorrem de forma eficaz quando assumidas pelos professores, individualmente, e pelas escolas, como comunidade profissional (Azevedo, 2005: 70).

Como defende Elmore (2002) acerca das reformas educativas, mudar a estrutura não muda a prática, não muda o essencial. As escolas sabem como mudar, mas não sabem como melhorar, como encetar um processo sustentado e contínuo. A melhoria requer disciplina.

Como vimos, o objetivo final da autoavaliação de escola é a construção e implementação de planos de melhoria, que também são uma consequência/exigência dos relatórios de avaliação externa promovidos pelo IGEC, ou seja, contribuir para esta mudança.

No entanto, importa salientar que mudar e melhorar não são sinónimos. A melhoria da escola é um processo de elevação continuada da aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento da comunidade escolar, centrado na escola, implica todo o pessoal do estabelecimento, constrói uma comunidade de aprendizagem, baseada na reflexão da sua prática orientada na investigação, potencia o desenvolvimento dos professores, fomenta a capacidade dos alunos aprenderem e centra-se na análise do ensino e do currículo (Murillo, 2003: 3).

Os dispositivos de autoavaliação e os fluxos de informação interna visam ajudar esta melhoria e aprendizagem organizacional, mas as realidades complexas das instituições escolares só podem ser entendidas num paradigma da complexidade com os

visados, os profissionais, a sua cultura profissional, a cultura de escola e a liderança nos polos deste processo de melhoria.

Para que ocorra melhoria, ela tem que estar centrada no epicentro da ação educativa da escola que é a sala de aula, daí a importância de entender a organização, mas com os profissionais e os alunos como agentes desta ação.

3.1. A construção da mudança: dos profissionais à organização

É interessante enquadrar e entender os processos de mudança das organizações no plano teórico, acrescentando uma nova camada de interpretação para além das metáforas da organização burocrática, democrática ou comunitária, insuficientes para entender a mudança e sobretudo a resistência à mudança. Mais do que perspetivar imagens organizacionais estáticas, importa “ver o filme” da mudança e compreender os seus processos, sem esquecer a cultura escolar e a cultura profissional dos docentes.

Partimos do princípio que a mudança nunca é fácil, sobretudo se a maioria dos professores de uma instituição está habituada a trabalhar individualmente numa perspetiva mais individualista, balcanizada e até mesmo na cultura da colegialidade forçada, seguindo a classificação de culturas profissionais de Hargreaves (1998).

Podemos tentar perceber como é que os indivíduos experienciam a mudança, destacando que cada profissional vai ter uma reação diferente: os que normalmente são melhor sucedidos estão mais abertos à mudança, sendo que normalmente se cria o grupo dos que aderem à mudança e o grupo dos que criam resistência. Reportando às metáforas organizacionais, acrescenta-se que a mudança só acontece no seio dos poderes instalados na escola, considerando a forma como a mudança implica as alterações de poder e a organização como um todo. Se considerarmos um posicionamento dos profissionais segundo o modelo burocrático, há uma certa desresponsabilização pela melhoria de alguns profissionais, em detrimento dos superiores hierárquicos, com responsabilidade de gerir e liderar. Quando consideramos o modelo político da escola como organização, conseguir mobilizar um grupo de professores para a mudança é essencial, usando de influências, grupos ou amigos para encetar a mudança. Mesmo no modelo comunitário, a opção democrática por um novo paradigma exige esforço e comunicação de uma nova utopia ao grupo.

Assim, devemos partir da inevitabilidade do conflito intrínseco e/ou extrínseco dos indivíduos como parte do processo de mudança: sem desequilíbrio e descristalização o indivíduo e o sistema não mudam. O segundo aspeto a ter em conta é a necessidade de focagem no essencial: tentar mudar um grande número de situações ao mesmo tempo acaba por não levar a lado nenhum. Em termos organizacionais, a escola só pode mudar,

se as pessoas mudarem: não adianta alterar estruturas se as pessoas não mudarem (Killian e Roy, 2009).

Em termos de gestão do processo de mudança pelas lideranças, é essencial o equilíbrio entre a pressão para desencadear a mudança e o suporte em termos de recursos, encorajamento, acompanhamento e tempo de concretização. O diálogo e a negociação têm que partir das convicções e preocupações dos profissionais e das suas posturas. MacBeath *et al.* (2005) elenca uma possível classificação de professores quanto ao seu posicionamento face à mudança e melhoria: os missionários, os crentes verdadeiros, os detentores da verdade, os indiferentes, os acérrimos opositores, os mineiros e os emigrantes. Este espectro de metáforas ilustra a diversidade de posicionamentos e reforça a necessidade da negociação inteligente das mudanças propostas.

Machado (2016: 87-88) apresenta um modelo possível para compreender os processos de mudança no caso da formação de professores, mas que pode ajudar a tipificar alguns tipos ideais para uma hermenêutica das ações dos sujeitos. Este autor divide em dois os planos a mudança: o plano do pensamento, numa realidade complexa de representações, atitudes e intenções, e o plano das ações, que engloba práticas e concretizações. Posteriormente, cruza estes dois planos com duas grandes categorias de reações à mudança: a resistência total ou parcial aos conteúdos e ações da mudança em oposição à adesão total ou parcial a mudança.

O resultado deste cruzamento permite distinguir modelos de atitudes coerentes no campo do pensamento e da ação (R-R ou A-A) e as atitudes paradoxais, que juntam discursos e pensamento diferentes das ações (quadro V).

Os modelos coerentes correspondem a uma visão simplista e mecanicista da mudança que, quando aplicada ao entendimento das reformas educativas, criam alguma ilusão da causa-efeito das mudanças introduzidas em relação aos resultados e impactos reais. Já os modelos paradoxais acabam por ser mais realistas. O modelo de resistência no pensamento, mas cumprimento no plano da ação, explica a *esquizofrenia* da profissão docente em constante mudança, com uma adesão minimalista, nos limites da conformidade legal exigida e com cada vez mais resistência. Os modelos de adesão teórica, mas resistência prática são ainda mais interessantes para entender como mudanças curriculares, programáticas e metodológicas, pese embora implementadas, tardam em entrar verdadeiramente na sala de aula. Este último posicionamento

corresponde a uma certa *hipocrisia*, na medida em que a mudança e a tecnologia são aceites no discurso, mas depois tardam a chegar à sala de aula (Machado,2016: 87-88).

Quadro V – Um modelo para a compreensão da mudança individual (adaptado de Machado, 2016: 88).

	Plano do pensamento	Plano da ação	Observações
Tipo R-R	Resistência	Resistência	Modelo coerente de resistência à mudança: neofobia.
Tipo A-A	Adesão	Adesão	Modelo coerente de adesão à mudança: neofilia.
Tipo R-A	Resistência	Adesão	Surge em sistemas hierarquizados e controlados, em que o poder coercivo com múltiplas faces e estratégias obrigam à ação.
Tipo A-R	Adesão	Resistência	Traduz uma atitude socialmente correta em relação à mudança, mas que depois mantém a resistência no campo da ação.

Estes modelos de interpretação dos sujeitos individuais podem ser cruzados com o modelo político de escola, sendo que os discursos adotados se nutrem desta complexidade de posicionamento individual, com posições e coligações nas instâncias e órgãos de decisão das escolas naturalmente complexos.

Brunsson (2006: 7) propõe uma metáfora alternativa ao modelo político que pode ajudar a lidar com estes comportamentos paradoxais: a metáfora da hipocrisia. Embora mais relacionada com a compreensão da participação da comunidade, a *metáfora da hipocrisia* é vista não numa perspetiva do julgamento moral negativo, mas no sentido da solução para mediar os problemas da escola como organização, como instrumento para ajudar a enquadrar uma mudança na organização. Este autor identifica quatro possíveis formas de separações entre a organização para a ação e organização política no comportamento organizacional: 1) separação cronológica entre momentos de ação e momentos de resposta a condicionalismo políticos; 2) separação por assuntos, com temas a servir para produzir coerência da ação e outros para conduzir a política; 3) a separação por ambientes e interlocutores presentes e 4) a separação por unidades organizacionais, com estruturas votadas à ação e outras às exigências políticas.

Segundo o referido autor, a hipocrisia é uma solução necessária para a sobrevivência organizacional. Neste campo, a separação entre ação e política é uma resposta possível às exigências diamétricas e até contraditórias a que são submetidas as organizações.

Esta visão da metáfora da hipocrisia ultrapassa a simples gestão das micropolíticas da organização e da autoavaliação de escola e ajuda a enquadrar uma coabitação do modelo comunitário e da aprendizagem organizacional, com as restantes visões da organização, como o modelo burocrático ou político.

Importa recorrer a modelos que nos permitam evoluir da interpretação centrada nos indivíduos, e na forma como melhoram o seu desempenho profissional, para a melhoria das organizações.

Reeztig (2001) propõe um modelo para a melhoria eficaz da escola que contempla os fatores de contexto externo (como a pressão para melhorar, os recursos disponibilizados às escolas e correspondente autonomia e os objetivos educativos) em articulação com fatores internos (cultura de melhoria, processos de melhoria e resultados da melhoria).

Os processos de melhoria entram no campo dos dispositivos de autoavaliação já descritos anteriormente, nomeadamente no ciclo de autoavaliação: diagnóstico, plano de melhoria e avaliação do plano. Os resultados de melhoria podem materializar-se em melhores resultados nos alunos (conhecimentos, competências e atitudes); na qualidade dos professores ou na qualidade da escola como um todo.

O referido autor descreve uma cultura de melhoria interna à escola que é a base dos processos de melhoria. Esta cultura de melhoria diz respeito: à pressão interna para a melhoria; à autonomia das escolas; à visão partilhada sobre a educação; à vontade de tornar-se uma organização melhor; à formação e colaboração colegial; à experiência em matéria de melhoria; à apropriação da melhoria, envolvimento e motivação; à liderança; à estabilidade da equipa educativa e ao tempo para as atividades de melhoria (Reeztig, 2001).

Neste quadro, uma alternativa para pensar a mudança e melhoria nas escolas é a questão da aprendizagem organizacional. A figura 15 evidencia a interpretação de Bolívar (2000: 199) quanto ao papel das condições externas e internas nos processos internos da aprendizagem organizacional (materializada nas relações colegiais e aprendizagem coletiva, na experimentação de novas estratégias e processos reflexivos).

Este mesmo autor acaba por destacar a liderança com um papel-chave na mediação entre estes fatores e o contexto da instituição. A chave para a aprendizagem organizacional está na cooperação entre professores, na constituição de equipas de trabalho e na formação/desenvolvimento profissional vistos de forma integrada com a instituição e não numa perspetiva individualizada.

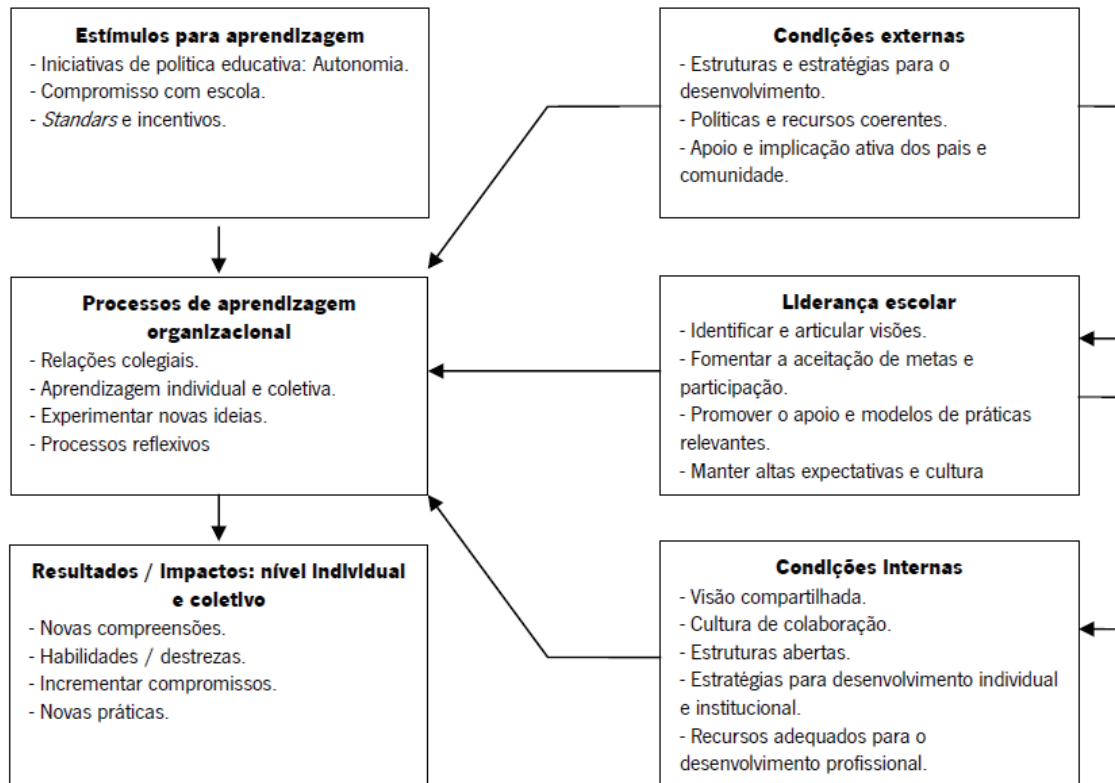


Fig. 15 - Fatores e variáveis que incidem nos processos de aprendizagem organizacional da escola (Bolívar, 2000, p.196).

Subjacente a esta visão de aprendizagem organizacional, está um modelo comunitário de escola e uma visão do líder transformacional que, como veremos posteriormente, nem sempre existem de forma constante, seja pela dimensão situacional das lideranças, seja pela existência de diferentes culturas de profissionais e seu enquadramento na cultura da escola.

Quando falamos na perspetiva da forma como a escola aprende, há dois problemas conceptuais que se levantam: por um lado, a distinção entre aprendizagem organizacional e organização aprendente como correntes distintas e, por outro, as diferenças e semelhanças entre a aprendizagem dos indivíduos e a aprendizagem organizacional (Rebello e Gomes, 2011: 101).

Começando pelas correntes da aprendizagem organizacional e da organização aprendente, a primeira atua mais no campo do processo e da forma como as organizações podem conhecer-se melhor para melhorar, enquanto o movimento da organização aprendente se centra mais nos resultados, num modelo próximo da gestão e mais prescritivo. Ambas as correntes são alvo de críticas, a primeira por ser demasiado conceptual, sem grande instrumentalidade, criando dificuldades na sua implementação. A segunda corrente, por preconizar o mesmo modelo independentemente do tipo de organização, do seu tamanho ou cultura e liderança (Huysman, 2000).

É natural a confusão entre aprendizagem individual e organizacional, pois só com a aprendizagem dos indivíduos pode ocorrer aprendizagem organizacional. No entanto, o facto de os seus membros aprenderem não significa necessariamente que a organização aprenda (Rebelo e Gomes, 2001: 108). Por exemplo, quando um professor faz uma formação sobre uma nova metodologia nem sempre a dissemina ao resto dos professores, nem isso significa que a organização incorpore automaticamente esta aprendizagem.

A aprendizagem organizacional é mais complexa e traduz-se, quer nos fenómenos de disseminação do conhecimento entre indivíduos da organização, quer na forma como são recebidos novos profissionais e imbuídos na cultura da organização, remetendo para a forma como se encontram soluções dentro das equipas e como essas soluções são incorporadas, bem como a compreensão das especificidades organizacionais (Rebelo e Gomes, 2001: 109).

A disseminação de conhecimento dos profissionais entre si e os fluxos de informação da instituição e referenciais partilhados são características da aprendizagem organizacional que a demarcam da aprendizagem individual, materializando-se de acordo com as especificações de cada organização.

Partindo de uma série de estudos relacionados com a aprendizagem organizacional, Jordão (2009) apresenta uma definição deste conceito relacionada com conhecimento e processos da organização, mas que orienta a organização para a performance e melhoria. No entanto, devemos ressaltar que nem sempre as novas aprendizagens dos indivíduos das organizações servem a organização ou mesmo os próprios indivíduos, por isso podemos ter um resultado das aprendizagens individuais na aprendizagem organizacional positivo, neutro ou negativo (Rebelo e Gomes, 2001: 105).

Rebello e Gomes (2009: 116) elegeram os seguintes fatores como catalisadores da aprendizagem das organizações em geral: estratégia, liderança, estrutura organizacional e gestão de recursos humanos.

No caso das escolas públicas como organizações, estes fatores catalisadores da aprendizagem estão todos muito correlacionados na questão das lideranças. Apesar de haver um esqueleto organizacional previsto na legislação, cabe à liderança alguma autonomia na combinação e articulação destes fatores para a sua operacionalização, sendo que a dimensão estratégica da escola, sobretudo no campo pedagógico, é provavelmente aquela que mais fica à descrição das diferentes lideranças, convocando uma postura de profissionalismo e espírito de missão próprias do serviço público ou compromisso social e com a comunidade educativa.

Tendo em conta as especificidades das organizações no sistema público de educação, Bolívar (2012) acrescenta a esta sua visão anterior de aprendizagem organizacional a importância de trabalhar os dados, numa cultura de melhoria baseada na aprendizagem a partir dos dados disponíveis e a importância de um sistema de avaliação dos professores que contribua para o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores poderá ser precisamente a chave para o aumento do trabalho cooperativo e colaborativo necessário à mudança organizacional. Um exemplo muito comum da materialização desta aprendizagem colaborativa é a frequência de formações por parte de um grupo de professores da mesma escola, permitindo uma reflexão efetiva e discussão de assuntos da organização. O facto de estas oportunidades serem muitas vezes aproveitadas para realizar uma “catarse organizacional” evidencia alguma falta de tempo ou de momentos para esta discussão e debates internos, que a formação proporciona.

Os grupos de focagem na autoavaliação visam contribuir para este envolvimento, mas têm normalmente um âmbito limitado e nem sempre as discussões colocam em confronto a prática, sobretudo de sala de aula, com a investigação bibliográfica e inovações pedagógicas, como é suposto acontecer nas formações de docentes.

Outras estratégias que podem ser proveitosas para a aprendizagem organizacional são a planificação conjunta do currículo, ou mesmo a planificação de instrumentos de avaliação com diferentes professores, sobretudo se for possível uma análise partilhada de resultados. Também a promoção do trabalho de grupo e cooperação como estratégia de ensino-aprendizagem com os alunos pode levar os docentes a identificar estratégias e

exemplos dos benefícios da cooperação (Killion e Roy, 2009). As mesmas autoras defendem que a aprendizagem profissional colaborativa não acontece ao acaso; é necessário definir papéis dentro das equipas (secretário, gestor do tempo, facilitador da discussão,...), definir regras para a participação e tomadas de decisão (os regimentos de estruturas aprovados no início do ano são exemplos desta normalização consuetudinária do grupo); partilhar a liderança e manter o espírito de equipa.

Santos Guerra (2001: 66-87) elenca os obstáculos que bloqueiam a aprendizagem das escolas: a rotinização das práticas profissionais; a descoordenação dos profissionais; a burocratização das mudanças; a supervisão temerosa; a administração e gestão das escolas; a excessiva centralização; a massificação dos alunos; a desmotivação da classe docente e uma ação sindical meramente reivindicativa.

Importa sobretudo que as escolas, como organizações, sejam capazes de lidar com o risco e com a mudança constante da sociedade de informação. Hargreaves (2003: 14) considera que a busca por padrões mais elevados de exigência educativa a nível mundial levou a que muitas escolas ficassem sufocadas por regulamentos e por rotinas de uma standardização sem alma, num obstáculo claro ao assumir o erro e o risco como parte da aprendizagem e da própria avaliação.

É no seio desta volatilidade de decisões que o papel das lideranças intermédias e liderança de topo podem realmente fazer a diferença na promoção da mudança, conforme evidenciado na figura 15, na proposta de Bolívar.

Uma classificação comum dos estilos de liderança, que surgiu nos anos 80, é a divisão em lideranças no estilo *laissez-faire*, transaccional e transformacional (Bass e Avolio, 1994). O primeiro estilo de liderança reporta a uma visão do líder passivo, evitativo, com falta de envolvimento. Já a liderança transaccional, mais adequada segundo alguns autores a contextos de mudança, assenta na negociação, troca e recompensa e punição num caminho claro em função de objetivos. O líder transformacional consegue obter níveis de desenvolvimento e produtividade elevados, num ambiente de trabalho coeso e aberto a inovações.

Atualmente, exige-se a um líder que saiba utilizar informação e recolher dados sistematicamente na organização, pelo que a colaboração da autoavaliação é um suporte não só à aprendizagem organizacional, mas também ao papel dos líderes que conseguem criar a mudança.

Recorrendo à metáfora da hipocrisia com a sua separação de ações e políticas, mas considerando também uma liderança situacional e ajustada em função de envolvidos, situações e resultados pretendidos, podemos equacionar uma liderança híbrida. Por exemplo, uma postura *laissez-faire* da Direção para certos grupos de docentes que procuram a inovação pode dar liberdade de ação, diversidade metodológica e resolução de problemas autónoma, contribuindo para um contexto de melhoria, apesar de localizada. A postura transacional pode ajudar a enquadrar as micropolíticas e diferentes expectativas dos profissionais, ajudando a produzir mudanças efetivas no interior da organização e nos seus processos com base num sistemas de trocas. Almejamos, assim, um líder situacional, em função das pessoas, das situações, dos objetivos e até do nível de maturidade da própria organização.

No entanto, uma postura do líder transformacional, que dá o exemplo e que adota uma postura de liderança em aprendizagem, pode ajudar à melhoria das organizações escolares, numa perspetiva mais comunitária, democrática e participativa. A questão da liderança ultrapassa muitas vezes o nível racional, destacando características como a autonomia, capacidade de distribuir poder, a inteligência emocional e a resiliência, como fatores que concorrem para o papel do líder numa fórmula transformacional.

A questão da liderança em Portugal tem que considerar a migração, em 2008¹², da forma de eleição da direção da escola democrática e colegial, para uma eleição restrita ao Conselho Geral, que está, aparentemente, mais apumada com um projeto de intervenção de acordo com a *nova gestão* e o mundo empresarial, voltado para os resultados. Esta liderança poderá depois alinhar toda a instituição, através de novos documentos orientadores, podendo nomear estruturas e organizar um organigrama próprio, envolvendo-se mais ou menos na nomeação das lideranças intermédias.

Apesar de o Diretor ver a sua autonomia administrativa um pouco cortada, no campo da autonomia pedagógica, são mais as possibilidades do que as limitações. É certo que os Diretores da Escola Pública não podem escolher os seus profissionais, mas podem nomear as suas lideranças intermédias e gozam de alguma liberdade pedagógica, conforme é possível ver em alguns projetos de escolas que se destacam da realidade

¹² Decreto-Lei 75/2008

nacional, como a Escola da Ponte, as escolas com projetos como o Turma Mais ou o Fénix (projetos com mudanças organizacionais fortes em função do Projeto Educativo).

O Conselho Geral aprova, assim, um Projeto de Intervenção que tem um rosto e uma linha de atuação dentro da escola. Posteriormente, cabe ao Conselho Geral o papel de supervisão informada, atenta, isenta e responsável, sendo que, para isso, o trabalho de autoavaliação poderá assumir um papel central.

Machado e Alves (2014: 11 -12) põem na mesa o trabalho de Miguel Santos Guerra na discussão do equilíbrio entre a racionalidade técnica e prática, em que o diretor é um aplicador (das políticas) ou é um diretor-investigador, que investiga, compreende e decide. Este autor avança dez verbos essenciais para imprimir um sentido pedagógico à liderança: interrogar-se, partilhar, investigar, compreender, decidir, escrever, difundir, debater, comprometer-se e exigir. O diretor, neste contexto, deve realizar uma quádrupla triangulação entre as estratégias, conteúdos, requisitos e âmbitos, ou seja, articular a inovação com as conceções e práticas, com as condições disponíveis e a vontade dos profissionais, consciente da comunidade educativa e das suas expectativas.

No contexto da obra referida, Miguel Santos Guerra (2014: 125) coloca a descoberto os perigos da nomeação do Diretor nas escolas, como eventual promotora da profissionalização, do gerencialismo e do autoritarismo na função de Diretor, correndo o risco de se tornarem burocratas, usar o controlo e a imposição. O diretor e as lideranças, para não caírem nestes perigos, devem adotar uma postura de: 1) querer aprender; 2) saber observar; 3) saber escutar; 4) fazer-se perguntas; 5) reconhecer os erros; 6) fazer autocrítica; 7) estar aberto a críticas; 8) ler e informar-se e 9) partilhar a experiência por diferentes meios de comunicação.

Se olharmos para estas expectativas em relação aos Diretores, encontramos o campo de atuação da autoavaliação. A recolha de dados, o trabalhar da informação, a comunicação e o diálogo fazem a mediação entre a Direção e lideranças e a comunidade educativa. Da mesma forma que o espírito de missão, a recolha bibliográfica e a investigação-ação da equipa de autoavaliação estão alinhadas com o papel de diretor-investigador.

No entanto, importa que a equipa de autoavaliação seja uma voz autónoma na escola, capaz de dialogar construtivamente com as várias lideranças, mas também com a restante comunidade educativa.

Quando pensamos a escola como organização, temos obrigatoriamente de convocar à discussão a importância das lideranças intermédias nos seus diferentes níveis. Os Coordenadores de Departamento são cruciais para a melhoria, podendo ter um papel muito forte de articulação e melhoria pedagógicas, alicerçados numa supervisão forte. Os Diretores de Turma, uma liderança intermédia mais orgânica, são provavelmente a ponte mais importante entre tudo o que se passa na e com a escola, mediando alunos, professores e encarregados de educação em situações concretas. Não foi por acaso que ocorreu o reforço para dois tempos letivos e dois não letivos atribuídos à direção de turma e respetivo secretário no Despacho de Organização Letiva do ano 2016/17.

Todo este diálogo em torno da mudança e da melhoria tem que se centrar na sala de aula, pois é aí que se materializa toda a ação da escola. As lideranças têm que estar focadas em perceber o que se passa nas salas de aula, interpretar esses dados e contribuir para a sua melhoria. A mudança e melhoria têm que ocorrer no plano pedagógico e necessariamente são os professores que têm que fazer essa transformação. As mudanças organizacionais adquirem validade pelo impacto que têm na aprendizagem nos alunos. Aliás, estes foram os motes do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – PNPSE de 2016, consciente da necessidade de centrar a promoção do sucesso escolar nos alunos e na sala de aula.

A profusão de temas relacionados com a melhoria, tocando, ora a postura dos indivíduos face à mudança, ora as lideranças e as culturas de escola, ilustra o carácter complexo da mudança. O primeiro passo da mudança é sempre a descristalização da organização, mas depois a melhoria organizacional requer um conjunto de condições que jogam no campo do bom senso e das capacidades das lideranças e cultura de escola, que fazem com que a soma das vontades individuais seja ultrapassada em função do bem comum.

O caminho feito até aqui procura deixar claro o papel das lideranças na implementação da mudança e melhoria, sendo que os indivíduos têm que, inevitavelmente, fazer parte desta mudança, considerando que os jogos micropolíticos que acontecem dentro da escola, os poderes oficiais e micropoderes podem ser um obstáculo maior ou menor à melhoria. É um desafio para as várias lideranças articular as culturas profissionais de cada professor com a cultura de escola e os processos organizacionais que se querem implementar.

Seja qual for o modelo de melhoria que tenhamos em mente, ela só pode ocorrer em articulação e diálogo dentro da comunidade educativa, perspetivando o valor acrescentado da organização em função do valor acrescentado de professores em paralelo com o valor acrescentado de alunos e demais comunidade (Reeztig, 2001). Por exemplo, quando olhamos para a forma como as escolas apropriam a sucessiva legislação na área da educação, baseada em correntes pedagógicas cada vez mais atualizadas, percebemos que nem sempre os resultados pretendidos são obtidos e os docentes vão aprendendo a lidar com esta mudança, muitas vezes de forma subversiva para os fins e missão da Escola, indo ao encontro da ilustração do romancista Giuseppe Lampedusa: “É preciso que alguma coisa mude, para que tudo fique na mesma”.

Esta consciência da importância das pessoas na melhoria é tanto mais válida quando perspetivamos o *locus* de controlo externo da atribuição de recursos humanos às escolas públicas, apelando ao papel das lideranças na integração e transmissão dos valores da organização aos profissionais.

A forma como uma escola integra os novos profissionais e como se organiza diz respeito àquilo que Caixeiro, Verdasca e Estêvão (2014: 4) entendem “como algo de objetivo, pertença interior e específica da organização”, a cultura de escola.

A cultura organizacional, segundo Schein (2004) pode ser dividida em três níveis de compreensão: na base, os elementos físicos da organização, posteriormente os valores que governam as pessoas/organização e, finalmente, os pressupostos inconscientes das pessoas, como sentimentos e perceções individuais. Nas escolas, os documentos internos, os artefactos, as salas de aula mostram este primeiro nível mais físico. No entanto, acrescentam-se muito outros rituais, mitos, tabus, valores, filosofias, crenças que, apesar de não concorrerem todos para a eficácia final da organização, fazem parte das normas daquele grupo de indivíduos que, como vimos, podem ser mais coerentes ou incoerentes no campo entre as crenças e a ação individual.

Para Hargreaves (1998: 185), as culturas criam a identidade de escola, na medida em que “fornecem um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas ao longo do tempo” e manifestam-se em “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as

soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade” (1998: 185 - 186).

Stoll e Fink (1996) categorizam a cultura escolar a partir de dois binómios - “eficácia *versus* ineficácia” e “melhoria *versus* declínio”- de que resultam cinco tipos de escola: as escolas em movimento, as escolas em velocidade de cruzeiro, as escolas que se passeiam, as escolas lutadoras e as escolas submersas.

Os autores Hopkins, Ainscow e West (1998) centram a análise da cultura escolar na questão da eficácia e ineficácia, em relação aos resultados, correlacionada com os processos de melhoria da escola. Encontramos, assim, escolas classificadas no campo da eficácia com processos de melhoria a decorrer, ditas “em movimento”, contra as escolas “encalhadas”, que são ineficazes e não têm processos de melhoria a decorrer. As escolas que revelam resistência à mudança, mas têm bons resultados são consideradas “afamadas”, enquanto as que procuram a melhoria, de uma forma quase hiperativa, mas não atingem os resultados são escolas “que vagueiam”.

Barroso (2013) distingue a cultura de escola da cultura escolar no sentido em que a primeira se reporta mais à função da escola na sociedade, enquanto a cultura escolar já apela à cultura organizacional de escola. O autor defende que, para referencializarmos a cultura escolar, temos que olhar para as normas, as estruturas e os atores.

Acrescenta-se que podemos olhar para esta classificação de cultura organizacional de escola, considerando diferentes atores, numa perspetiva mais homogeneizada entre agentes, diferenciadora ou integradora. Assim, podemos analisar níveis inferiores de complexidade e considerar diferentes unidades na organização, como as subculturas dos professores, de departamentos, de Grupos Disciplinares, de conselhos de turma, dos alunos e dos encarregados de educação.

Das culturas profissionais dos professores propostas por Hargreaves (1998) e Thurler (2004), destacam-se cinco das mencionadas pelos dois autores: individualismo, balcanização ou fragmentação, colegialidade forçada, colaboração e a grande família.

A cultura profissional com maior grau de isolamento e falta de partilha é o professor com uma cultura individualista, para quem a responsabilidade daquilo que se passa na sala de aula é sua, com algum isolamento e protecionismo. A fragmentação ou balcanização implica algum agrupamento dos docentes, por exemplo em função do grupo disciplinar ou da identificação pessoal, mas assente numa ligação de carácter político, muito baseado em interesses comuns.

A colegialidade forçada surge como uma imposição de cultura de colaboração entre docentes que não partilham valores comuns, nem participam ativamente nos processos de melhoria. Esta cultura nasce em escolas onde existem lideranças fortes que percebem a necessidade de planejar e implementar processos de melhoria sem que contudo tenham sido suficientemente discutidos com os professores, nem entendidos os objetivos dos processos encetados.

A cultura da colaboração apenas existe quando há verdadeira interação entre professores, sem necessidade de intervenção externa, baseada na confiança e partilha mútua. Segundo Sanches (2000: 50), este tipo de cultura permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas”, o que lhes permite experimentar a autonomia e o compromisso de partilhar ideias que promovem o estímulo intelectual e onde sentem que podem desenvolver-se como profissionais.

A cultura profissional da grande família surge como resultado da convivência da cultura do individualismo com uma paz social resultante de uma separação de campos de atuação bem delimitados por diferentes profissionais: desde que cada um haja de acordo com regras implícitas ou explícitas tacitamente definidas, o equilíbrio mantém-se.

As culturas profissionais dos professores constituem, com exceção da cultura da colaboração, alguma resistência à mudança nas escolas, porque os professores entendem a mudança como um colocar em causa as formas de trabalho instaladas e os direitos adquiridos (Alaíz *et al.*, 2003: 127). Estes autores referem sugestões de estratégias para facilitar a autoavaliação em função das culturas profissionais dominantes: 1) para professores individualistas, a autoavaliação é uma intromissão no seu trabalho, pelo que importa clarificar que a autoavaliação de escola é diferente de avaliação de professores e que se tem em conta o que cada um realiza no seu trabalho; 2) a constituição de grupos heterogéneos poderá ajudar a ultrapassar a balcanização; 3) quando a liderança é forte e cria uma colegialidade forçada, a autoavaliação não é entendida como um processo participado, sendo necessário criar uma abertura a mudanças sugeridas; 4) para o clima de grande família, a aparente facilidade do processo pode esbarrar na falta de empenho e responsabilização nas tarefas consideradas importantes.

Não podemos esquecer que estas perspetivas de cultura organizacional “deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objetivas da realidade organizacional” (Caixeiro *et al.*, 2014: 4). São úteis para compreender uma parte da realidade, no exercício de contextualizar os processos de melhoria.

Aventando a esta reflexão sobre a melhoria a pedagogia para a autonomia, aos alunos autónomos são-lhes exigidas as tarefas de reflexão, experimentação, regulação e negociação (Vieira, 2010: 29). Se queremos alunos autónomos, precisamos de profissionais autónomos e estruturas organizacionais emancipadas.

A emancipação das organizações escolares só pode ocorrer no seio de organizações conscientes da sua eficiência e dos processos que estão a desenvolver face às alterações externas, aportando à sua cultura de organização e à cultura dos seus profissionais as ideias validadas pela investigação pedagógica ou mesmo entrando no campo da investigação-ação, na perspectiva da experimentação de novas formas de trabalhar, sempre com os alunos e a missão da escola como orientadores do trabalho.

A complexidade da mudança organizacional relaciona-se com a natureza psicossocial dos indivíduos, mas pode ser enquadrada numa cultura de escola, em processos de melhoria sistémicos, guiados por lideranças conscientes do seu papel em diferentes situações, enquadrado por processos conscientes da comunidade educativa em causa.

Recorrendo novamente à comparação com a autonomia dos indivíduos, a equipa de autoavaliação tem o papel-base de estimular a reflexão da comunidade educativa a partir dos dados e informação produzida no contexto, ou seja, a recolha de dados e a sua transformação em informação útil à organização.

No entanto, a ultrapassagem da barreira da produção de conhecimento a partir desta informação-base, a proposta e experimentação de novas ideias contextualizadas e o desenvolvimento de estratégias de melhoria, depende dos vários sujeitos. Só uma cultura profissional de emancipação poderá trazer sabedoria e inteligência à organização em função da sua realidade, baseada em processos claros de autoavaliação. Esta questão apela ao posicionamento da equipa de autoavaliação como facilitadora do processo interno de reflexão, promovendo a comunicação e disponibilizando informação, sendo que a última palavra em relação à estratégia tem que partir sempre dos destinatários desta informação (docentes, lideranças, alunos, encarregados de educação e comunidade).

A construção da mudança tem ainda que estar consciente dos aspetos externos à organização, como o currículo e as mudanças sociais.

Quanto ao currículo, ele é definido por uma teia de documentos (programa das disciplinas propriamente dito, metas de aprendizagem, aprendizagens essenciais, perfil de aprendizagens do aluno) que resultam de sucessivas reformas curriculares, mais uma

vez fundeadas em princípios de áreas distintas que obrigam a uma interpretação local e individual do currículo. Acresce-se que os projetos de autonomia das escolas passam também por um novo olhar sobre o currículo, razão pela qual, no diálogo da autoavaliação, surgem necessariamente diferentes concepções de currículo.

Em termos das mudanças da sociedade, a questão das tecnologias da informação e a sua evolução é inultrapassável quando pensamos a escola e o currículo. A presidente do Conselho Nacional de Educação, Maria Emília Santos, refere a este propósito que as escolas podem posicionar-se de três formas face à mudança curricular: 1) recentrar-se nos saberes clássicos, concentrando a escola no essencial; 2) assimilar as inovações e ir introduzindo ajustes em função do mundo exterior ou 3) antecipar o futuro e procurar ajustar o currículo às necessidades futuras da sociedade.

Para terminar a questão da mudança, fica uma reflexão importante sobre a velocidade como a mudança pode ocorrer: de forma progressiva e introduzindo pequenas mudanças ou de forma mais disruptiva.

Cientes de que a mudança tem que ser sempre um pouco disruptiva, a dimensão do processo tem que estar consciente de um trabalho preparatório sério para a mudança. Quando olhamos para a Escola da Ponte ou para os Colégios Jesuítas da Catalunha, podemos ver uma organização escolar completamente diferente e disruptiva baseada num Projeto Educativo claramente único. Estas escolas produziram uma mudança muito forte da gramática escolar a tocar o currículo e a sua organização em disciplinas, a forma como a aprendizagem ocorre, alterando completamente o papel do professor. No entanto, este tipo de mudanças disruptivas tem que ser muito bem preparado, num processo participado e estrategicamente pensado.

O Sistema de Ensino, como um todo, tem vindo a assimilar progressivas alterações, como as modificações curriculares de disciplinas e áreas curriculares pontuais, a deslocação de áreas entre anos, como o Inglês introduzido no 1.º Ciclo, a introdução das novas tecnologias de uma forma mais ou menos integrada e eficaz, mas estas mudanças têm que estar conscientes dos atores que irão participar da mudança.

Parte II - Análise Reflexiva

1. Contextualização

O contexto de intervenção do relator é a sua ação no Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela – AECV- onde leciona desde 2006 e pertence à equipa de autoavaliação desde 2009. Este Agrupamento resultou da fusão do Agrupamento de Escolas de Vizela com a Escola Secundária de Caldas de Vizela, em 2012, fazendo parte de uma oferta educativa do concelho de Vizela constituída por este Agrupamento, o Agrupamento de Escolas de Infias, que conta com uma escola secundária integrada com 1.º ciclo, o Colégio de Vizela, cooperativa de ensino, e uma escola profissional privada.

O Agrupamento possui dez escolas e jardins de infância distribuídos pelas freguesias de Caldas de Vizela, Vizela e Santa Eulália num concelho relativamente recente e reduzido em área (raio aproximado de 5km entre as escolas). A escola-sede, Escola Secundária de Caldas de Vizela, para além da oferta educativa de 3.º Ciclo e Ensino Secundário, conta com três cursos profissionais e um Centro Qualifica que opera no campo do Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências - RVCC, da formação dual, cursos de Educação e Formação de Formação de Adultos – EFA e formação modular. A Escola Básica de Caldas de Vizela abarca os 2.º e 3.º Ciclos de ensino desde 1971, com um edifício recentemente renovado. Estas duas escolas proporcionam ensino articulado de música com a Academia de Música Filarmónica de Vizela em todos os anos dos 2.º e 3.º Ciclos. O Agrupamento conta ainda com três escolas do primeiro ciclo e três escolas do primeiro ciclo com jardim de infância e dois jardins de infância independentes.

Estão envolvidos cerca de 160 docentes, 10 educadores, 69 assistentes operacionais, 19 assistentes técnicos e um psicólogo na ação educativa deste

Agrupamento. Conta ainda com duas Bibliotecas com Bibliotecário atribuído e mais quatro bibliotecas distribuídas por escolas de primeiro ciclo. Todas as escolas possuem refeitório e só uma escola primária não tem equipamento desportivo edificado dedicado.

O AECV presta serviço a mais de 2000 crianças, alunos e formandos na diferente oferta formativa que disponibiliza. Todas as escolas possuem Associação de Pais e Encarregados de Educação, sendo que a Escola Secundária possui Associação de Estudantes. No caso dos jardins de infância e escola do 1.º Ciclo, a Associação de Pais assegura as atividades de animação socioeducativa e componente de apoio à família, sendo que o Agrupamento gere os profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular.

1.1. A autoavaliação nos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela

O Projeto Educativo à data está em reformulação, mas seguirá a linha do projeto educativo elaborado no ano de 2014, no seguimento da constituição do mega-agrupamento, em função da manutenção da maior parte da equipa de liderança.

A missão do AECV, inscrita neste documento, alicerça-se na promoção do sucesso educativo e na valorização da formação académica, pessoal e social dos seus alunos, enquanto elementos de uma comunidade, em interação com os demais agentes educativos.

Quanto à visão, o AECV pretende um Agrupamento que se revele como uma referência de qualidade e excelência, assente em estratégias que visem responder às necessidades formativas da comunidade envolvente, seguindo uma linha de inovação tecnológica e pedagógica, capaz de construir um ambiente relacional de referência¹³.

Quer os princípios orientadores, quer os objetivos gerais do Agrupamento assentam numa visão democrática e comunitária da educação, com atenção ao bem-estar e educação integral e com grande conexão à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Algumas das *práxis* que evidenciam esta visão e orientação são as atividades constantes em sucessivos anos letivos, os critérios de avaliação do Agrupamento, sobretudo no Ensino Básico, mas também o esforço pela disponibilização de recursos pedagógicos.

São constantes atividades para todo o Agrupamento no sentido de tornar sólida a ação do mega-agrupamento com atividades que contam com a participação de vários níveis de ensino, como o Carnaval ou a partilha entre escolas (visita e articulação entre Jardins de Infância e 1.º Ciclo, entre 1.º Ciclo e 2.º Ciclo e entre 3.º Ciclo e Secundário e Profissional), mas também o constante apelo a atividades destinadas a todos os profissionais do Agrupamento.

Os critérios de avaliação do Ensino Básico utilizam na classificação dos alunos uma ponderação dos conhecimentos, capacidades e atitudes quase equitativa (35%, 30%

¹³ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela aprovado em Conselho Geral de 17 de junho de 2014 (acedido em dezembro de 2017, obtido a partir de www.aevizela.edu.pt)

e 35% respetivamente), na busca de uma ação educativa que pondera, não só o sucesso académico, mas também o papel do sucesso educativo.

Por fim, destaca-se a materialização da disponibilização de recursos educativos e condições de trabalho de excelência em muitas unidades do Agrupamento, com destaque para um elevado investimento do Município e do Agrupamento na disponibilização de salas com Quadro Interativo, de uma rede interna de Bibliotecas bem dinamizada, ativa e bem articulada e de material e equipamento para as ciências, bem como equipamento informático e tecnológico suficiente para esta missão de inovação pedagógica e tecnológica.

Apesar desta imagem muito positiva e alinhada com o Projeto Educativo, a realidade mostra ainda um Agrupamento um pouco fragmentado em busca de um ponto de equilíbrio. A título de exemplo, a migração de vários docentes da Escola Secundária Caldas de Vizela para os 2.º e 3.º Ciclos e até mesmo 1.º Ciclo no âmbito do mega-agrupamento cria um choque entre realidades e exige tempo de adaptação dos profissionais a novas realidades, a critérios de avaliação e formas de trabalhar que demoram a ser apropriados. Também deve ser considerada a questão das lideranças intermédias que, com pouca proximidade, elevado número de docentes nas estruturas e conjugação de realidades tão dispersas, nem sempre conseguem realizar o seu papel. Basta fazer o exercício de elencar os assuntos a abordar numa reunião do Conselho Pedagógico de um mega-agrupamento com esta diversidade de oferta educativa para constatar as suas dificuldades.

A figura 16 evidencia o organograma do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela presente no Projeto Educativo de 2014-2016. A primeira conclusão a tirar é a ausência da representação da equipa de autoavaliação - Observatório de Autoavaliação do AECV na estrutura do Agrupamento (organograma) vertida no Projeto Educativo. Apesar da elevada articulação desta equipa com a Direção e o Conselho Geral, ela não figura neste esquema da estrutura burocrática do Agrupamento. Este facto pode traduzir um cariz orgânico da equipa, em detrimento de uma visão mais burocratizada, mas também destaca a sua independência institucional, no sentido de permitir uma intervenção não situada e delimitada, mas sim abrangente e integrada. Acima de tudo evidencia a ausência de um enquadramento legal claro desta estrutura, a equipa de autoavaliação, bem como a interpretação de pendor mais burocrático do organograma.

Também as Associações de Pais e Encarregados de Educação, bem como a Assembleia de Alunos dos 2.º e 3.º Ciclos não marcam presença, o que pode ser um indício de uma cultura de falta de participação e envolvimento da comunidade.

Destaca-se a verticalidade marcada no topo do organograma, mas alguma horizontalidade nas lideranças intermédias. A preocupação com o fortalecimento do mega-agrupamento, mas também da promoção de um trabalho articulado verticalmente, é patente no Conselho de Articulação que é a única estrutura destacada do Conselho Pedagógico.

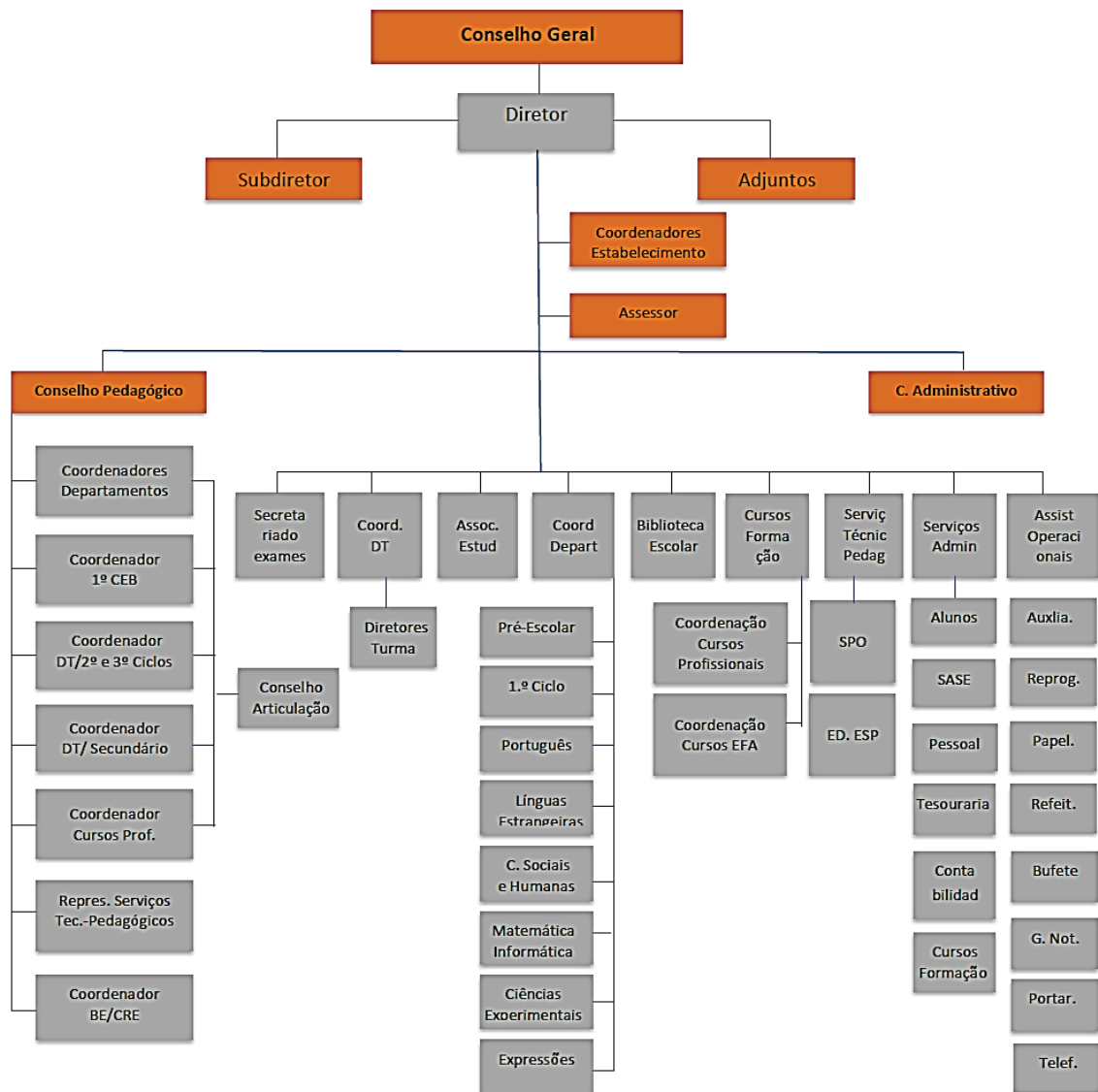


Fig. 16 – Estrutura do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela (Projeto Educativo 2014-2016 do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela)

No entanto, quando olhamos para o Regulamento Interno do Agrupamento, encontramos a equipa de autoavaliação como estrutura equiparada a outras estruturas de coordenação educativa, como a equipa da Biblioteca e Centro de Recursos Educativos ou a equipa de Educação para a Saúde. Este documento prevê uma equipa de autoavaliação com uma composição representativa do Agrupamento. Um aspeto aparentemente positivo é a definição de um grupo de focagem, bastante alargado, mas que, pela sua diversidade, será difícil de reunir ou trabalhar simultaneamente.

Este mesmo documento preconiza que a equipa de autoavaliação seja mandatada pelo Conselho Pedagógico numa determinada área do referencial previsto na Lei n.º 31/2002. A responsabilidade da equipa de autoavaliação mencionada neste documento está alinhada com um dispositivo baseado no tratamento de dados, diagnóstico de pontos fortes e fracos e apresentação de propostas, sem mencionar nem o plano de melhoria, nem a sua implementação.

Numa súmula do enquadramento nos documentos orientadores da autoavaliação no Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, podemos dizer que há algumas lacunas na conceção de autoavaliação, pois: 1) o projeto educativo na sua avaliação não contempla nem menciona o papel da autoavaliação, sobretudo no que diz respeito à monitorização das metas previstas de resultado académico ou à avaliação do plano anual de atividades; 2) o regulamento interno prevê um grupo de focagem genérico e demasiado alargado, sem ter em conta uma possível contextualização; 3) inerente às funções da equipa de autoavaliação não está o envolvimento da comunidade na definição do plano de melhoria, nem estratégias ou atores para a monitorização deste mesmo plano.

A lógica que presidiu à construção destes documentos não está alinhada com o dispositivo de autoavaliação que existe na realidade no Agrupamento. Nem está prevista a validação do referencial de autoavaliação pelo Conselho Pedagógico, nem quaisquer fluxos de informação de dados relacionados com o acompanhamento dos resultados académicos que na prática se verificam na instituição.

2. Reflexão sobre uma década de autoavaliação no Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela

Depois do enquadramento da equipa de autoavaliação no contexto do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela e dos seus documentos orientadores, importa traçar a linha do tempo do surgimento e implementação da autoavaliação no Agrupamento evidentes no Quadro VI e descritos no próximo tópico.

Posteriormente, far-se-á uma reflexão sobre o papel da rede de escolas do Projeto de Avaliação em Rede – PAR – no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação do Agrupamento, procurando contextualizar as opções deste referencial e do papel do amigo crítico no desenvolvimento da autoavaliação que, de outro modo, seria difícil de implementar.

O olhar que se segue procura ilustrar as dificuldades e estratégias adotadas no campo do ajuste do dispositivo de autoavaliação em função das necessidades e alterações externas introduzidas na escola.

Aproveitando esta oportunidade, fez-se uma meta-avaliação do próprio dispositivo de autoavaliação, fazendo o balanço em diferentes categorias de análise nos domínios dos processos de autoavaliação (estrutura, diversidade, sustentabilidade e equipa) e do uso da autoavaliação (Quadro VIII).

A concluir este retrato de aproximadamente uma década de autoavaliação, fica uma reflexão mais individual e na primeira pessoa do papel de um elemento numa equipa de autoavaliação e das dificuldades e pontos fortes desta tarefa.

2.1. A autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela- 2007 - 2017

Neste tópico, será narrada a evolução da autoavaliação do Agrupamento referido, desde os primeiros passos, passando por uma fase de desenvolvimento apoiado na Associação de Projetos de Avaliação em Rede – APAR¹⁴, integração no mega-agrupamento e a autonomização da equipa de autoavaliação, com produção do seu próprio instrumento de monitorização.

A interpretação da Lei n.º 31/2002 deixa em aberto, quer a constituição da equipa de autoavaliação, quer a subordinação às estruturas existentes na escola. A primeira equipa de autoavaliação foi constituída pela Direção do Agrupamento de Escolas de Vizela, em articulação com o Conselho Geral, no ano de 2009, em resultado de um relatório da equipa inspetiva que identificou a autoavaliação como ponto frágil¹⁵ dois anos antes, em 2007.

Esta equipa, nomeada pela Direção, constituiu-se como um grupo de três professores e uma educadora de infância que procuraram, com algumas limitações, implementar um modelo de avaliação tipo CAF com aplicação de inquéritos a uma amostragem de alunos, professores e encarregados de educação, cobrindo os aspetos deste referencial e outros aspetos considerados importantes.

A equipa estava intimamente articulada com o Conselho Geral, pois o Presidente e a Secretária deste órgão também faziam parte da equipa em conjunto com o relator deste relatório. Apesar do empenho em envolver várias pessoas e da colaboração de todos os Diretores de Turma da Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos de Caldas de Vizela no trabalho desenvolvido, a equipa era restrita em número de dinamizadores.

Foi produzido o primeiro relatório de autoavaliação do Agrupamento – 2007 a 2010 com dados do sucesso académico e resultados dos inquéritos à comunidade num documento muito extenso que cobria, não apenas os resultados académicos internos e

¹⁴ Inicialmente a rede de escolas liderada por investigadores da Universidade do Minho designou-se por PAR, sendo mais tarde transformada em APAR- Associação de Projetos de Avaliação em Rede.

¹⁵ O relatório de avaliação externa do IGE de novembro de 2007 refere “a inexistência de um modelo estruturado de autoavaliação, sistémico e coerente, a conseqüente falta de monitorização e de controlo dos resultados académicos”. (acedido em dezembro de 2017, disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Vizela%20R.pdf)

resultados na avaliação externa, mas também os resultados dos inquéritos realizados e uma caracterização do Agrupamento. Na linha do considerado por diversos autores acerca dos primeiros processos de autoavaliação como referido por Fonseca (2010), este relatório serviu mais o procedimento burocrático e a exigência legal do que o seu papel de promoção da reflexão.

Nem o trabalho desenvolvido servia convenientemente o principal requisito do relatório de avaliação externa – monitorização do sucesso académico, pois foi um relatório *a posteriori*, sem oportunidades de interação com docentes, nem a abrangência do estudo feito tocou todas as escolas e jardins de infância do Agrupamento de Escolas de Vizela.

A análise de dados dos inquéritos à comunidade foi importante para identificar pontos fortes e fracos, mas constituiu mais um inquérito de satisfação do que um projeto de autoavaliação, pois não houve um plano de melhoria no imediato. Não houve envolvimento nem do Conselho Pedagógico, nem das lideranças intermédias do Agrupamento, sendo que o relatório serviu sobretudo o Conselho Geral. A direção da escola acompanhou o trabalho, sem nenhum envolvimento direto ou grandes consequências da ação, até porque tinha, à data, mecanismos de regulação e acompanhamento dos resultados académicos baseado na recolha do sucesso dos alunos.

Foi no final deste ano de 2010 que surgiu o primeiro plano de melhoria do Agrupamento de Escolas de Vizela elaborado pela equipa de autoavaliação com uma análise *SWOT* do Agrupamento e propostas de melhoria através de 7 ações a desenvolver por docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação.

A principal consequência organizacional deste plano de melhoria foi a criação do Conselho de Articulação em anos subsequentes que procurou aumentar as atividades de articulação entre Ciclos do Agrupamento e organizar atividades globais para vários Ciclos, com diferentes escolas do Agrupamento. Deve ser mencionado que este Conselho de Articulação também decorreu da avaliação externa do Agrupamento, que destacou este aspeto como ponto fraco.

O impacto deste plano de melhoria elaborado no final do ano letivo 2009/2010 para o ano seguinte foi muito baixo, pois: 1) não foram envolvidos os docentes na planificação das ações (apesar da análise *SWOT* traduzir as diferentes evidências do inquérito realizado anteriormente); 2) o documento não foi explorado nas estruturas do Agrupamento e devidamente divulgado à comunidade educativa; 3) estava estruturado

em ações que não correspondiam a metas, nem previam uma monitorização. Este plano de melhoria não possuía referencialização ou bibliografia de base, pelo que não precavia convenientemente a validade científica e padrões de qualidade que a Lei n.º 31/2002 requer.

Em termos de envolvimento e negociação da comunidade educativa, o relatório e as medidas foram apresentadas mais como um produto final, sem envolvimento no processo da sua elaboração. Esta primeira abordagem de autoavaliação do Agrupamento mimetizou mais um processo sumativo do que um processo formativo.

No ano letivo de 2010/11, o Agrupamento estabeleceu um protocolo com o PAR – Projeto de Avaliação em Rede (mais tarde transformado em associação), no âmbito da formação da equipa de autoavaliação. Apesar de manter a equipa, o facto de a direção assumir este protocolo de cooperação, aumentou o seu envolvimento no trabalho de autoavaliação. A partir deste ano letivo, o Agrupamento passou a contar com um amigo crítico institucional, que contribuiu sobretudo para a formação dos membros da equipa em autoavaliação.

A associação APAR é uma rede de escolas com o apoio da Universidade do Minho que, desde 2008, com base na aprendizagem organizacional, procurou apoiar e capacitar as organizações escolares envolvidas a desenvolver dispositivos de autoavaliação institucional e a partilhar experiências e problemas. O processo de adesão a esta rede inicia-se pela formação de professores das instituições, mas também contempla o apoio à implementação dos processos através da figura do amigo crítico. Para além da partilha de recursos entre escolas e das visitas de estudo temáticas e encontros organizados, há programas de apoio às escolas, de onde se destaca o PAASA – Programa de Apoio à Autoavaliação do Sucesso Académico, que apoia a recolha e tratamento de informação do sucesso académico, permitindo inclusive *benchmarking* entre diferentes escolas e a discussão de estratégias no seio das estruturas internas, com o acompanhamento da investigação académica.

No primeiro ano de acompanhamento, três dos quatro elementos da equipa de autoavaliação frequentaram uma formação em autoavaliação da escola, com as principais vantagens enumeradas no relatório de reflexão individual de formação: a partilha entre escolas, as visitas de estudo a outras escolas, o trabalho de referencialização e o apoio à implementação do projeto na escola. Como a formação decorreu durante todo o ano letivo, foi uma formação de acompanhamento do desenvolvimento do processo de

autoavaliação. Conforme referido em relatório interno da autoavaliação de final do ano, um dos objetivos da equipa de autoavaliação passou pela implementação e divulgação de uma metodologia de autoavaliação. A equipa reunia-se todas as semanas para a realização das tarefas propostas pelo formador do PAR¹⁶.

As atividades desenvolvidas neste ano letivo focaram-se na divulgação no Conselho Pedagógico, Conselho Geral e Departamentos da Equipa de Autoavaliação, procurando começar a criar um conhecimento do papel da autoavaliação. Foram criados documentos de informação, um sítio na internet, um endereço de correio eletrónico e um folheto da equipa para divulgar as atividades. O principal desafio foi a utilização de referenciais de avaliação, apesar de ter sido utilizado um referencial modelo de suporte relacionado com o sucesso académico. Neste primeiro ano de análise do sucesso académico pela equipa, todos os diretores de turma e Departamentos utilizaram a metodologia proposta pelo PAR no Programa de Autoavaliação do Sucesso Académico - PAASA¹⁷, realizando a transposição e análise dos resultados escolares bem como a elencagem das causas e as propostas de melhoria. O trabalho de transposição dos resultados académicos, para grelhas de recolha, no final dos períodos, em reunião de avaliação, apesar de criar alguma resistência, foi implementado. Durante os primeiros anos, os docentes demonstraram alguma dificuldade em elaborar os documentos de forma completa, mas as rotinas acabaram por ser integradas.

No que diz respeito à reflexão sobre os resultados, os protocolos previstos na metodologia PAR foram implementados ao nível dos departamentos curriculares e Grupos Disciplinares. Os professores refletiram sobre os resultados e definiram estratégias que foram recolhidas para constituir o relatório final de autoavaliação. No entanto, os Diretores de Turma e do Conselho de Diretores de Turma nunca chegaram a assumir verdadeiramente o seu papel de interpretação de resultados das diferentes turmas, de supervisão dos resultados das diferentes disciplinas e de definição de estratégias para turmas específicas.

No ano de 2012, foi criado o Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela passando a integrar a Escola Secundária de Caldas de Vizela, o que obrigou à reformulação da equipa de autoavaliação. A equipa manteve quatro elementos, sendo a

¹⁶ Relatório anual da Equipa de Autoavaliação 2012/13

¹⁷ O dispositivo de autoavaliação proposto pelo PAASA no PAR é alvo de uma exposição e reflexão crítica no ponto seguinte.

educadora de infância substituída por uma professora da Escola Secundária. Aquando da fusão do Agrupamento de Escolas de Vizela com a Escola Secundária de Caldas de Vizela, as duas instituições tinham protocolo com o PAR – Projeto de Avaliação em Rede, mas ambos contavam com pouca experiência neste modelo de autoavaliação. A equipa de autoavaliação de três elementos da Escola Secundária acabou por não ser integrada na nova equipa de autoavaliação por não estar de pleno acordo com esta metodologia, sobretudo no que diz respeito à carga documental envolvida.

Dado este facto organizacional, foi necessário reiniciar os processos de autoavaliação, sendo importante a presença e acompanhamento do amigo crítico no recém-constituído mega-agrupamento para explicar novamente o processo e reforçar a importância da autoavaliação. Nos dois anos letivos seguintes, a equipa de autoavaliação centrou a sua atividade no PAASA, englobando todo o Agrupamento, digerindo e assimilando o processo.

Tendo em conta a utilização dada aos relatórios de autoavaliação, a equipa foi ajustando a metodologia, sobretudo no que diz respeito ao volume dos relatórios finais e nas ferramentas disponibilizadas aos docentes para reflexão.

No ano letivo 2015/16, apesar de manter o mesmo referencial, a equipa procurou centrar a utilização dos dados estatísticos na identificação dos alunos com dificuldades e no seu acompanhamento. Assim, foi criado um plano de mediação que visava o diálogo com os alunos em risco de retenção, sobretudo no 3.º Ciclo, que visou uma intervenção no sentido de dialogar com estes alunos, comunicar-lhes metas, estabelecer compromissos, mas também gerar conhecimento sobre a atuação da escola e dos encarregados de educação. Este foi um projeto de avaliação-ação que procurou contribuir para a melhoria do sucesso académico.

Nos anos letivos seguintes, o despacho de organização do ano letivo passou a contemplar o Apoio Tutorial Específico, pelo que podemos dizer que este projeto, iniciado em 2016, continua a acompanhar alunos em risco de retenção e a produzir informação sobre estes alunos, nomeadamente através dos relatórios do Apoio Tutorial Específico. Este trabalho de monitorização passou a ser paralelo à metodologia PAASA, ou seja, o relatório de autoavaliação passou a contar com dois campos de avaliação.

No ano letivo de 2016/17, um pouco como consequência da implementação dos Planos de Ação Estratégica, mas também para responder à inércia dos Diretores de Turma na definição de estratégias, a equipa de autoavaliação, em articulação com a Direção da

escola, procurou introduzir o acompanhamento de novos indicadores na autoavaliação dos 2.º e 3.º Ciclos dos Agrupamento. O dispositivo de autoavaliação foi ajustado, mantendo na sua essência o fluxo de informação do PAASA, mas com a correção de algumas situações que nunca foram convenientemente implementadas.

As grelhas de monitorização e recolha de informação dos 2.º e 3.º Ciclos do dispositivo de autoavaliação passaram a ser disponibilizadas na nuvem digital, através do programa Office 365, permitindo a edição partilhada em tempo real. Esta inovação tecnológica permitiu a disponibilização automática do tratamento de dados e organização visual automática, com aspetos como a comparação automática com o ano e com as metas do Projeto Educativo, bem como recolha e partilha de outros indicadores e informação de avaliação.

O referencial de autoavaliação reformulado (Anexo I) passou a contemplar metas e indicadores, não só para o acompanhamento das taxas de sucesso, da qualidade do sucesso e do sucesso perfeito, mas também para indicadores do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, número de contactos dos encarregados de educação e classificação pelo Conselho de Turma da qualidade da comunicação escola-família e aproveitamento.

Esta reformulação do referencial de autoavaliação foi um primeiro passo para autonomização da equipa de autoavaliação em relação à APAR, uma vez que as necessidades e alterações desejadas não eram passíveis de ser enquadradas nos dispositivos utilizados pela rede - PAASA. Assim, no ano letivo 2017/18, a equipa de autoavaliação foi ampliada, passando a conter um membro da Direção, um membro do Conselho Geral, um professor da Escola Secundária/ Ensino Profissional/ EFA e um membro do 1.º Ciclo em conjunto com o relator deste relatório. Esta equipa está neste momento a trabalhar autonomamente, com o dispositivo de acompanhamento do sucesso académico baseado no PAASA, mas ajustado às necessidades e funcionamento do Agrupamento.

Esta autonomização permitiu a introdução de inovação no processo de monitorização, pois o tratamento de dados de forma autónoma aumentou as competências de leitura de dados. Por exemplo, foi feito um novo estudo de evolução das classificações médias das diferentes turmas, expondo as turmas onde houve maior e menor evolução os resultados do sucesso académico.

Ao longo deste relato do surgimento e evolução da equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, ficou clara a necessidade de suporte externo na implementação de um programa de autoavaliação participado e com alguma eficácia. A APAR e o programa PAASA tiveram um papel central na formulação do dispositivo de autoavaliação vigente na escola, no entanto, é importante que as equipas de autoavaliação tenham autonomia e consigam ajustar o protocolo, mesmo de programas já testados e usados por várias escolas. A autoavaliação tem que fazer sentido, primeiro para a equipa de autoavaliação, que depois poderá ajudar a comunidade educativa a interpretar e aprender a ler a organização.

Um aspeto fundamental da rede APAR é a formação e partilha de experiências entre as escolas da rede, a grande abertura da equipa de investigadores e conhecimento académico que permitiu que um Agrupamento, sem uma cultura de autoavaliação instalada, pudesse iniciar e desenvolver um processo de autoavaliação aceitável.

Em termos internos, a equipa de autoavaliação tem vindo a promover a reflexão interna, apesar de haver um grande caminho para percorrer. A articulação com a Direção da escola é estável, o que permite adotar uma postura interventiva. A equipa de autoavaliação nunca teve uma liderança proactiva, mas foi sempre partilhada e democrática, permitindo uma gestão equilibrada.

O quadro VI procura sistematizar esta quase década de implementação da equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela antes e depois da fusão do Agrupamento de Escolas de Vizela com a Escola Secundária.

Quadro VI – A autoavaliação no AEV/AECV de 2007 a 2017

		Principais etapas da Autoavaliação do Agrupamento					
		2007	2009/10	2010/11	2012	2015/16	2016/17
Etapas da AA		Relatório de IGEC destaca ausência estruturada de Autoavaliação.	Autoavaliação baseada no modelo CAF com inquérito. Com grupo de focagem definido.	Adesão ao projeto PAR e PAASA.	Constituição do mega-agrupamento.	Complemento do programa PAASA com outras áreas de trabalho.	Autonomização da equipa de AA e ajustes de dispositivo de autoavaliação próprios.
Observações		Apenas a Direção usava e recolhia dados.	Primeiro relatório de autoavaliação com análise <i>SWOT</i> e ações previstas.	Relatórios trimestrais de análise do sucesso académico com envolvimento de maioria dos docentes.	Amigo crítico apoia o processo de autoavaliação junto da direção e docentes.	Relatório de AA contemplou dados dos alunos em risco de retenção e intervenção.	Novas grelhas de recolha. Reflexão no final do ano sobre o uso do dispositivo.

2.2. O Projeto de Avaliação em Rede e a implementação da autoavaliação do Agrupamento

Conforme referido no tópico anterior, a adesão do Agrupamento ao projeto APAR foi crucial para a melhoria da autoavaliação, não só pela formação proporcionada à equipa, como pela implementação do dispositivo de autoavaliação do sucesso académico – PAASA, que passou a ser um elemento central da autorreflexão organizacional.

O quadro VII apresenta a proposta de matriz do quadro de referência APAR, que visa ajudar as escolas a definir áreas de autoavaliação. O programa PAASA – Projeto de Autoavaliação do Sucesso Académico inclui-se no ponto 5.1 – Acompanhamento do sucesso académico, sendo que o Agrupamento se inseriu neste projeto desde o início.

Quadro VII – Matriz do Quadro de Referência APAR



Matriz do Quadro de Referência APAR

1. PROCESSOS DE LIDERANÇA

- 1.1. Visão estratégica / coerência
- 1.2. Motivação e empenho
- 1.3. Abertura à inovação
- 1.4. Relações

2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

- 2.1. Infraestruturas
- 2.2. Gestão dos recursos humanos
- 2.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros
- 2.4. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade
- 2.5. Escola de todos para todos

3. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

- 3.1. Escola como lugar de aprendizagem dos alunos
- 3.2. Escola como lugar de aprendizagem da restante comunidade educativa

4. RELAÇÕES COM O EXTERIOR

- 4.1. Família
- 4.2. Organismos públicos e/ou privados
- 4.3. Instituições do ensino superior
- 4.4. Mundo do trabalho

5. RESULTADOS

- 5.1 Sucesso académico
- 5.2. Desenvolvimento pessoal e social
- 5.3. Comportamento e disciplina
- 5.4. Valorização das aprendizagens
- 5.5. Destinos dos alunos

O quadro de referência APAR não está colado ao quadro referência da IGEC, destacando diferenças no ponto 2 – Organização e Gestão, bem como o ponto 4 – Relações com o Exterior. Já o ponto 3 – Desenvolvimento Curricular, surge de uma forma mais simplificada no referencial APAR. Quando comparado com outros referenciais estrangeiros ou com o referencial de MacBeath *et al.* (2005), é aparentemente menos

auspicioso ao nível dos processos de ensino e aprendizagem, deixando em aberto uma interpretação parcelar e ajustada a cada instituição. Outro aspeto de relativa neutralidade do referencial APAR é o trabalho docente, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho colaborativo, que está correlacionado com o desenvolvimento da aprendizagem organizacional e desenvolvimento de uma cultura de melhoria das escolas. Aliás, o referencial da IGEC é mais rico em áreas relacionadas com os docentes e o seu trabalho do que o referencial APAR.

Outro aspeto que deve ser tido em conta é a comparação deste quadro-referência com as áreas a avaliar segundo a Lei n.º 31/2002. Acrescenta diversas áreas aos requisitos legais de avaliação, como as relações com o exterior, mas importa não esquecer os tópicos que a referida lei preconiza: o trabalho colaborativo, a avaliação das atividades e da implementação do projeto educativo, bem como os resultados e acompanhamento do sucesso académico.

Apesar de ser a Lei n.º 31/2002 que orienta o processo de autoavaliação, a análise e acompanhamento dos resultados académicos volta a ser reforçado na legislação seguinte. O Decreto-Lei n.º 137/2012 refere o papel do Conselho Geral na apreciação do processo da autoavaliação (alínea K do 13.º artigo), reiterando o relatório de autoavaliação e o acompanhamento dos resultados escolares como instrumentos de autonomia das escolas. Mais recentemente, o Despacho Normativo 1-F/2016, referente à avaliação das aprendizagens, salienta no seu preâmbulo a necessidade das escolas criarem um fluxo de informação a partir da avaliação, salientando a importância da monitorização da avaliação das aprendizagens ao nível de escola. O programa PAASA acaba por ter um papel importantíssimo no cumprimento dos requisitos legais, ao mesmo tempo que permite um envolvimento significativo da comunidade na reflexão dos resultados, alinhado com as recentes tendências de organizações educativas que conseguem aprender com os dados da avaliação.

O quadro-referência APAR é suficientemente aberto para promover a aceitação junto dos diretores, junto da comunidade escolar, mas ao mesmo tempo suscetível de promover uma reflexão útil das equipas de autoavaliação. Mais do que considerar o quadro de referência, o questionamento e a construção dos referenciais de avaliação é que vai ditar a ação mais ou menos eficaz das equipas de autoavaliação.

A figura 17 procura traduzir de forma simplificada o fluxo de informação no dispositivo de autoavaliação proposto para o campo do acompanhamento do sucesso académico – PAASA do projeto PAR, numa interpretação do relator.

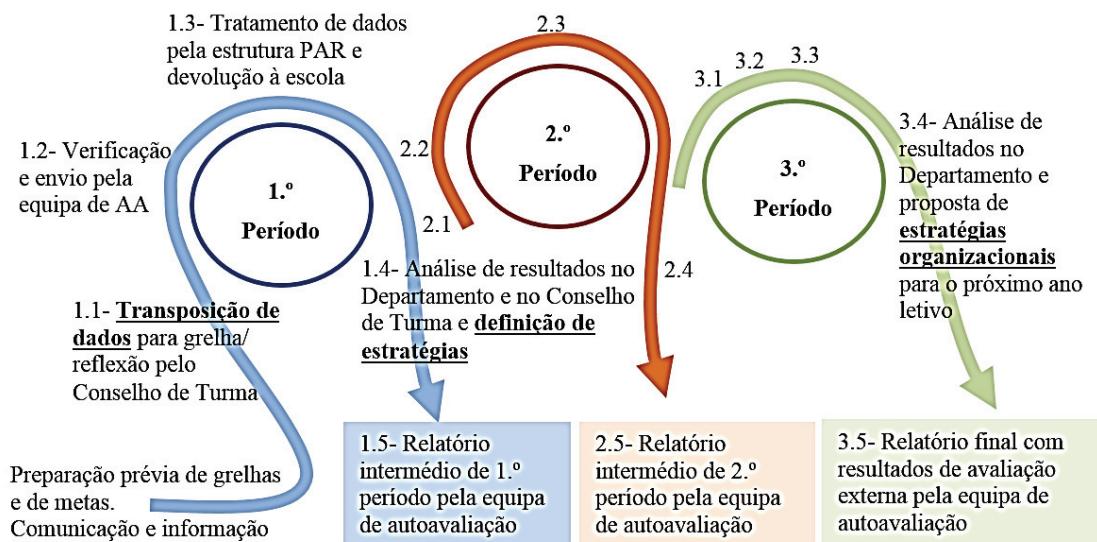


Fig. 17 – Interpretação esquemática do ciclo avaliativo aplicado no PAASA da Associação Projeto de Avaliação em Rede.

A metodologia proposta pelo PAASA implica o acompanhamento direto da estrutura APAR que fornece todas as propostas de grelhas de recolha de dados, mas também instruções para o uso do dispositivo de autoavaliação nos seus diferentes passos. A equipa de autoavaliação faz adaptações e ajustes ao nível do referencial de avaliação, nomeadamente no que diz respeito às metas de comparação (definidas no projeto educativo ou comparadas com resultados de anos anteriores).

A grelha de registo PAASA inicial foi ajustada a pedido do Agrupamento para contemplar uma síntese estatística da situação dos alunos pelo Conselho de Turma, de acordo com o protocolo já existente, implementado pela Direção. Este pedido mostra o carácter de partilha e introdução de inovação da rede APAR, sendo que mais Agrupamentos passaram a tratar dados de sucesso perfeito e número de alunos com níveis inferiores a três.

As grandes vantagens deste dispositivo de autoavaliação são o envolvimento, quer da equipa, quer da direção, quer das lideranças e estruturas do Agrupamento e a partilha de um protocolo entre várias escolas. A metodologia é clarificada desde o início, apresentada e comprovadamente validada pelo uso em diversas escolas, pelo que a aceitação é maior.

Os Conselhos de Turma, na transposição das classificações sumativas para as grelhas, acabam por ser convidados a refletir sobre os resultados com base em taxas de sucesso e qualidade, através da média de classificações, sucesso perfeito e eventuais resultados de avaliação externa. Conforme evidenciado na figura 17, os Departamentos e Grupos Disciplinares também analisam os resultados no final de cada avaliação sumativa e definem estratégias de melhoria ou propõem estratégias organizacionais no final do ano. Os relatórios de autoavaliação incluem as estratégias definidas nestas estruturas, podendo ou não a equipa realizar intervenções/comentários com base nas estratégias registadas.

O PAASA reporta-se sobretudo à promoção do sucesso académico, que está diretamente relacionado com o que se passa dentro da sala de aula, por isso a mudança efetiva tem que ocorrer a partir dos professores e o programa está bem desenhado neste sentido, mas a informação recolhida fornece muito poucas pistas sobre como ajustar o processo de definição de estratégias concretas com alunos.

A principal desvantagem do dispositivo de autoavaliação proposto pelo PAASA em termos de implementação é a extensão dos relatórios produzidos, que requerem uma digestão e segmentação da informação em função dos seus destinatários. A estratégia tomada foi a simplificação da informação disponibilizada aos Departamentos.

Acresce a esta situação alguma inércia do dispositivo de autoavaliação perante a definição de estratégias ineficiente pelas lideranças intermédias. Quer os Coordenadores de Departamento, quer os Diretores de Turma definiram mais ações de melhoria isoladas, sem grande estratégia e sem monitorização. Ressalva-se por este facto a importância de capacitar as lideranças no processo de autoavaliação e de construção de melhoria.

Outro aspeto que não foi implementado na sua plenitude foi a devolução aos diretores de turma da responsabilidade de introduzir na grelha de registo da média de cada ano, para comparação com a turma, visto que acontece de uma forma extemporânea.

Outro ponto fraco foi a impossibilidade de promover a reflexão séria e comparação entre os resultados das diferentes turmas nos Conselhos de Turma nos primeiros anos de implementação do PAASA. Esta foi uma das razões para a alteração do dispositivo introduzida posteriormente.

Tendo em conta a exigência de implementação do projeto PAASA em termos de colaboração da comunidade educativa, durante alguns anos a equipa de autoavaliação centrou-se no acompanhamento do Sucesso Académico e só pontualmente se dedicou a outros pontos de análise da autoavaliação.

2.3. Um novo instrumento de recolha de dados estatísticos do sucesso académico nos 2.º e 3.º ciclos no ano 2016/2017

No ano letivo 2016/17, a equipa da autoavaliação desenhou um novo instrumento com vista à recolha de informação e reflexão sobre o sucesso académico das turmas dos segundo e terceiro ciclos, mais ajustado à reflexão e com dinâmicas de análise em tempo real, procurando uma melhoria da implementação de processos previstos pelo PAASA da rede APAR.

De entre os aspetos que mais contribuíram para esta reformulação, destaca-se a mudança da legislação da avaliação de escola – Despacho Normativo 1-F/2016 – onde a avaliação formativa vê reforçado o seu papel na definição de estratégias de sala de aula, complementada por uma série de avaliações externas – as provas de aferição de 2.º, 5.º e 8.º anos. A inércia das lideranças intermédias no processo de autoavaliação também foi ponderada, bem como o Plano de Ação Estratégica do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - PNPSE. Queria a equipa contribuir para a reflexão interna sobre os resultados académicos, mas com um pendor mais mediato e eficaz, introduzindo alguma informação qualitativa para consubstanciar os dados do sucesso académico.

Os aspetos deste novo dispositivo de autoavaliação foram:

- a) A maior responsabilização dos Diretores de Turma e Conselhos de Turma na reflexão sobre os resultados da avaliação e possibilidade de comparação em tempo real com as outras turmas e com as metas do projeto educativo em vigor;
- b) A recolha de informações múltiplas sobre fatores que concorrem para a definição do sucesso educativo: 1) número de instrumentos de avaliação utilizados em cada turma e disciplina; 2) classificação do aproveitamento da turma; 3) classificação do nível de comunicação entre escola-família e 4) número médio de contactos efetuados com os encarregados de educação.
- c) O terceiro aspeto desejado foi a recolha e partilha de estratégias entre Conselhos de Turma do mesmo ano, bem como a sua partilha no relatório parcelar de autoavaliação do primeiro período.

Apesar de ser um processo que aumenta a necessidade de registo de informação e a criação de novas rotinas burocráticas, o principal objetivo do novo fluxo de informação é aumentar a comunicação entre lideranças e agentes educativos, propiciando um diálogo interno mais forte. Neste sentido, surge a dualidade do modelo racional burocrático, com a sua necessidade de registo, mas também o modelo de escola como comunidade que

consegue comunicar e promover a reflexão conjunta. Este processo é um exemplo de algo que pode ser entendido como um registo burocrático, realizado por novas ferramentas – partilha de ficheiros de registo na nuvem digital entre diferentes utilizadores – que poderá assumir um papel mais abrangente de partilha, mas também de autorregulação¹⁸ das instituições.

Conforme evidenciado na figura 18, o ficheiro estatístico partilhado permite a reflexão sobre os resultados em tempo real, encaminhando os Conselhos de Turma para uma ação mais pensada. Um outro aspeto muito importante é que, com o aumento das funcionalidades, aumentam as razões justificativas do uso da ferramenta, o que em princípio aumenta o compromisso com o processo.

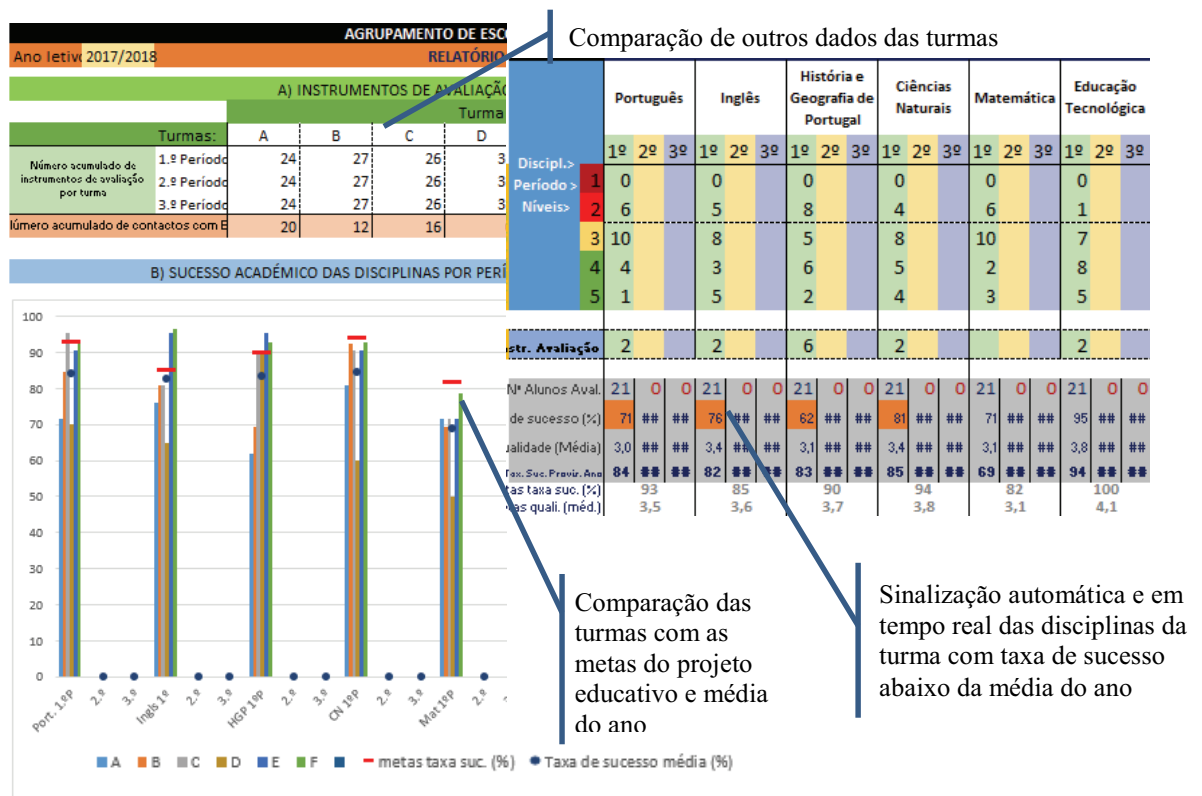


Fig. 18 – Alguns pormenores da grelha de monitorização implementada em 2016/17.

A implementação desta estratégia foi um pouco imposta pela Direção, com o principal argumento de facilitar o processo e de pouco diferir do protocolo de

¹⁸ Os diferentes professores acabam por desempenhar um papel de autorregulação, pois os documentos são editados de forma partilhada por vários professores. Por exemplo, surgiram questões como: “É possível a disciplina X ter 7 instrumentos de avaliação? Não têm tempo...” OU “Fui chamada à atenção pelos meus colegas, se eu faço em média 7 contactos com encarregado de educação, com 20 alunos, pensam que fiz 140 contactos num período.”

autoavaliação existente. Apesar de já existir um registo das avaliações das diferentes turmas no PAASA, ele não tinha em conta os aspetos mencionados anteriormente, pelo que criou algumas resistências na sua implementação. A estruturação desta alteração no dispositivo de autoavaliação e sua implementação foi dialogado com a Direção, que deu apoio incondicional, mas foi pouco comunicado, com pouca aceitação dos professores inicialmente.

Os dois Conselhos de Diretores de Turma do primeiro período receberam a participação da equipa de autoavaliação, mas não houve tempo suficiente para promover a reflexão sobre a alteração estratégica proposta e a coerente resposta a dúvidas do processo. A situação ideal teria sido a marcação de uma reunião dedicada a esta temática para negociar e explicar melhor as alterações.

No entanto, tratando-se de um instrumento de autoavaliação com alguma monitorização e supervisão, é difícil obter consensos e gerir democraticamente a implementação de novos processos de gestão das organizações. Será que, para criar mudança se pode usar um modelo puramente democrático, ou é preciso ir mais além? Os agentes que mobilizam a mudança na escola conseguem “persuadir” a maioria ou terá mesmo que haver alguma “imposição” da mudança contra o *statu quo* instalado? Acima de tudo, a questão relativa a esta nova forma de recolher informação é mais de protocolo de atuação do que reformulação completa da estratégia, razão pela qual a Direção deu suporte à alteração, que apenas disse respeito aos 2.º e 3.º ciclos. Na linha do defendido por Killian e Roy, 2009, e outros autores, tem que haver um equilíbrio entre pressão para a mudança e suporte e apoio à mudança para que os membros dentro da organização alterem procedimentos.

Certo é que os Diretores de Turma foram sensibilizados desde o início do ano para a necessidade de um papel mais interventivo na supervisão do Conselho de Turma, mas a materialização e operacionalização desta nova metodologia só foram comunicadas na reunião de preparação das reuniões de avaliação. No entanto, o despacho de organização do ano letivo previu um reforço das horas atribuídas aos Diretores de Turma e/ou Secretários, pelo que a mudança na introdução de dados e recolha estatística não pode ser considerada um verdadeiro aumento do trabalho injustificado ou sem cobertura pelas competências dos Diretores de Turma.

Por outro lado, na perspetiva da equipa de autoavaliação, foram consideravelmente reduzidos quer a complexidade do fluxo de informação, quer o tempo

de devolução de dados: a metodologia PAASA requeria uma rigorosa revisão das grelhas recolhidas pelos Diretores de Turma e envio para a equipa PAR que tratava todos os dados estatisticamente. A equipa de autoavaliação passou a ter controlo sobre o tratamento de dados e pôde corrigir em qualquer momento a informação recolhida e ajustar os instrumentos de recolha.

Acima de tudo, esta descrição de processos de mudança e dificuldades encontradas no Agrupamento põe a descoberto as diferentes conceções, quer do papel da escola, como instituição de educação ou de instrução, mas acima de tudo sobre os conceitos de sucesso educativo numa perspetiva do rigor e exigência académicos ou numa perspetiva do sucesso educativo social. As múltiplas visões e discordâncias nos termos educativos podem começar em termos básicos da linguagem pedagógica, como o conceito de *instrumento de avaliação*, mas também na definição de critérios de avaliação ou, mais globalmente, na definição de sucesso académico e na visão da escola na sociedade e o seu papel.

Por exemplo, houve uma grande discussão na escola acerca dos instrumentos de avaliação a referir num dos campos da nova grelha de monitorização preenchida pelo Diretor de Turma e Conselho de Turma. É que esta discussão obriga a definir clara e previamente o que são instrumentos de avaliação, o que não foi feito, por a equipa considerar um termo claro. No entanto, a prática mostrou tratar-se de uma pergunta complexa, tendo a discussão atravessado muitas estruturas, sem contudo, haver uma conclusão clara. Se alguns pretendiam mencionar apenas as fichas de avaliação, com classificação comunicada aos alunos e encarregados de educação, muitos outros referiram os outros instrumentos de avaliação, como relatórios, avaliações na aula, apresentação de trabalhos, entre outros. Outros docentes tinham uma visão de uniformização: todas as turmas e alunos deveriam ser sujeitos ao mesmo número de instrumentos de avaliação definidos em cada grupo disciplinar. Assim, foi feita uma clarificação dos instrumentos a contabilizar no próprio instrumento e junto dos docentes.

A própria monitorização do número de instrumentos de avaliação pode ser enquadrada por diferentes professores em diferentes perspetivas: podemos analisar esta monitorização numa perspetiva mais doméstica e comunitária, procurando uma partilha e informação sobre os momentos de avaliação dos alunos e reflexão mútua; numa perspetiva com pendor para o mundo cívico, no sentido de dar igual oportunidade a todos os alunos de ter sucesso na avaliação pelo aumento da quantidade de instrumentos e,

consequentemente, da diversidade; ou numa perspectiva mais relacionada com o mundo industrial, na busca da padronização e definição conjunta do número de instrumentos de cada ano e turma no sentido de todos os alunos serem sujeitos às mesmas condições de avaliação.

Mais uma vez, no âmbito do questionamento deste indicador de avaliação, podemos pôr em confronto na autoavaliação a lógica da prestação de contas frente à lógica da melhoria da escola, ou seja, mesmo pequenas alterações nos dispositivos de autoavaliação, podem pôr a descoberto diferentes perspectivas dos agentes educativos e criar a reflexão e conflito necessários para o processo de melhoria.

Esta monitorização faz parte de um processo a longo prazo de, paulatinamente, introduzir a reflexão e melhoria nos processos do Agrupamento. O objetivo foi encontrar um indicador simples, com muito pouco trabalho de recolha, que permitisse promover a reflexão sobre a quantidade e diversidade de instrumentos de avaliação. Esta recolha permitiu também a monitorização dos instrumentos utilizados em diferentes turmas, por diferentes disciplinas, criando uma base de trabalho para o futuro.

A intervenção no campo da avaliação é uma área onde mais facilmente se tornam visíveis as conceções de educação, de justiça e das crenças pedagógicas. Como diz Santos Guerra: “Diz-me como avalias e dir-te-ei quem és como profissional e como pessoa.” (Santos Guerra, 2003: 112).

Esta discussão relacionada com a avaliação também recrudescer a falta de entendimento comum pelos professores dos critérios de avaliação do Agrupamento.

Esta descrição das várias problemáticas da mudança do dispositivo de autoavaliação está na linha das palavras de Figari (1996: 35) reina alguma confusão em torno da própria noção de *avaliação*, mas também há uma mistura de papéis na questão de autoavaliação, que criam necessariamente entropia e discussão nos docentes.

Outro aspeto que foi introduzido no ano letivo 2016/17 foi a análise nos 2.º e 3.º períodos da evolução dos resultados médios das diferentes turmas de 2.º e 3.º ciclos. Esta estratégia faz parte da chamada “cultura dos dados” e de uma tentativa de tornar a sua interpretação uma ferramenta de apoio à decisão. Apesar de esta informação figurar, quer nos relatórios de autoavaliação intermédios, quer na informação enviada às lideranças, não foi alvo de reflexões e análise, nem de utilização no apoio à decisão. Este tipo de informação visa transformar informação de autoavaliação situada e estática, numa

informação dinâmica sobre a evolução dos resultados que permite a instituição adotar uma postura formativa e ajustar a intervenção de forma mais inteligente.

Muito provavelmente esta análise evolutiva corre o risco de ser interpretada somente como um forma de promoção do mérito das turmas que mais evoluíram, em vez de ser compreendido como uma ferramenta que contribui para identificar as turmas que necessitam de reforço de intervenção e ajuste de recursos.

Esta monitorização pela parte da equipa de autoavaliação visou também perceber e acompanhar um fenómeno que é particularmente visível desde o início da monitorização dos resultados neste Agrupamento: a avaliação média do primeiro período desvia-se muito da avaliação final, ou seja, ano após ano, o número de níveis inferiores a três no primeiro período é muito superior ao atribuído no terceiro período.

Este fenómeno de excesso de níveis negativos no primeiro período, conjuntamente com a constante redução das taxas de sucesso e do sucesso perfeito ao longo dos 2.º e 3.º Ciclos, de ano para ano, evidencia provavelmente uma combinação das seguintes situações: 1) o Agrupamento não consegue acrescentar valor de forma consistente aos alunos, pois a qualidade da avaliação sumativa vai descendo de ano para ano; 2) os critérios de avaliação não são totalmente aplicados, pois atribuem 30% às capacidades e apenas 35% à área conceptual, sendo que as capacidades não são potencialmente perdidas depois de adquiridas; 3) o nível de exigência de ano para ano e entre ciclo aumenta demasiado e evidencia pouca articulação vertical; 4) os níveis negativos e a retenção são usados para outros fins que não a monitorização e avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos; 5) existe uma pressão para atingir resultados de sucesso e subida de avaliações no final do ano.

Tal como referido por Elmore (2010), as mudanças na aprendizagem dos alunos só ocorrem se mexermos no núcleo didático: professores, conteúdos e alunos. Pelas evidências mostradas, suportadas pelas referências bibliográficas, a avaliação das aprendizagens assume um papel central no sucesso das aprendizagens. O elevado impacto entrópico na organização de uma pequena medida de monitorização da avaliação poderá ser a indicação de que a equipa de autoavaliação está no caminho certo. O mesmo autor, já em 2002, defendia que apenas a disciplina e consistência da mudança podem provocar alterações. Neste sentido, a manutenção de um dispositivo de autoavaliação com rotinas de monitorização e reflexão ao longo de quase uma década são o caminho para promover a aprendizagem organizacional.

2.4. Meta-avaliação do dispositivo de autoavaliação ao AECV

No final do ano letivo 2016/17, a equipa realizou um inquérito de meta-avaliação do processo de autoavaliação e das inovações introduzidas nesse ano letivo. A primeira conclusão deste inquérito interno foi a baixa taxa de resposta, responderam 83 docentes do universo de aproximadamente 160 docentes. Dos professores que responderam, 88% concordam que o processo de autoavaliação envolve todos os docentes e Grupos Disciplinares, sendo que 84% concorda que o processo desenvolvido contribui para a gestão do Agrupamento e promoção do sucesso educativo.

Com esta questão pretendeu averiguar-se a perceção dos docentes do Agrupamento quanto ao dispositivo PAASA adaptado e se este está ajustado aos seus objetivos, sendo que, globalmente, podemos considerar que o dispositivo serve os propósitos a que se destina.

De entre as alterações introduzidas no dispositivo de autoavaliação no ano letivo 2016/17, a única considerada pouco importante foi a contabilização do número de instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, pois foi, desde o princípio, o indicador de monitorização e autoavaliação mais polémico. Esta ideia foi reforçada pela resposta à pergunta sobre quais as alterações mais importantes para o dispositivo de autoavaliação no ano seguinte, sendo que a maioria dos docentes considerou pouco importante recolher informação sobre a diversidade de instrumentos de avaliação utilizados, ou seja, aprofundar esta linha de trabalho. Esta resposta reitera a importância das lideranças na criação da mudança: sem pressão e negociação dificilmente se gera mudança.

Uma das propostas de alteração mais consensuais foi implementada no dispositivo de 2017/18, o cálculo automático da classificação do aproveitamento escolar da turma, no entanto com alguns problemas metodológicos¹⁹.

Concluindo esta interpretação pontual do dispositivo de autoavaliação realizada em 2017, verificamos que, apesar de termos um dispositivo de autoavaliação do sucesso académico funcionar há vários anos, o consenso da sua utilidade ainda não é total e

¹⁹ No ano letivo 2017/18, o dispositivo passou a atribuir automaticamente uma avaliação do aproveitamento da turma com base no resultado médio da mesma, sobretudo para corrigir grandes disparidades presentes nesta avaliação no ano letivo anterior.

No entanto, este cálculo carece sempre de um julgamento, pois uma simples média de classificações não consegue julgar a complexidade da avaliação de uma turma. Por exemplo, uma turma com vários alunos em risco de retenção, poderá ter uma média de classificações satisfatória.

Esta experiência apela à necessidade de os professores julgarem em Conselho de Turma uma avaliação global da turma, traduzindo o cariz qualitativo da avaliação, mesmo quando discutimos avaliação sumativa de final de período.

podemos contar sempre com vozes discordantes. O desafio está em transformar as falhas e limitações do modelo em mudanças úteis ao propósito da missão da organização.

No sentido de apoiar esta reflexão final, irei analisar o trabalho desenvolvido na autoavaliação do Agrupamento com base num referencial de avaliação externa do processo de autoavaliação usado por Fonseca (2010: 73 a 74), a partir do trabalho de Maria Luís (2009) não publicado. Estes autores dividiram a análise da autoavaliação nos domínios: 1) processos de autoavaliação (estrutura, diversidade, sustentabilidade e equipa); 2) usos e fins do processo de autoavaliação (conhecimento, reflexão, instrumentos e apoio à decisão) e 3) avaliação da IGEC do processo de autoavaliação. No entanto, para efeitos da análise da autoavaliação do Agrupamento, centrar-me-ei nos dois primeiros domínios (quadro VIII).

Quadro VIII - Reflexão sobre o processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela com base na categorização proposta por Maria Luís (2009).

Domínio	Categorias	Análise
Processo de autoavaliação	Estrutura do processo de autoavaliação	Existe um processo formal, institucionalizado com recolha de dados, baseado em protocolo assimilado.
	Diversidade dos campos de análise	Poucos campos de análise, sobretudo acompanhamento dos resultados académicos. Embora toque no ensino-aprendizagem e relações escola-família.
	Sustentabilidade do processo	Sistemático, mas depende apenas de equipa interna atualmente.
	Constituição da equipa de autoavaliação	Praticamente só docentes, com pouco envolvimento e participação.
Uso e fins do processo de autoavaliação	Conhecimento dos pontos fortes e pontos fracos	Permite conhecer pontos fortes e fracos, mas reflexão não é alargada e baseia-se nos resultados académicos.
	Reflexão sobre os resultados da autoavaliação	Docentes envolvidos na reflexão sistemática sobre resultados académicos, mas menos no compromisso com autoavaliação.
	Instrumento de desenvolvimento/ melhoria	Definição sobretudo de ações de melhoria, sem planificação sistemática de metas e monitorização.
	Apoio à decisão/ influência no processo de decisão	Apoia minimamente a decisão e gestão, mas pouco o planeamento.

O dispositivo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, quanto ao primeiro domínio – processo de autoavaliação, no critério estruturação do processo de autoavaliação, pode dizer-se que tem um processo formal e institucional instalado, sobretudo baseado na recolha de dados do sucesso académico. Para este processo institucional, muito contribuiu o uso da metodologia PAASA e o apoio do

amigo crítico da APAR, sendo que o fluxo de informação obedece a uma metodologia testada e usada por diversas instituições. No entanto, a recolha de informação sobre as práticas dos docentes e monitorização de outros domínios previstos na legislação ou em referenciais de avaliação de escolas, foi pouco dinamizada.

Assim, quanto ao critério da diversidade de campos de análise da autoavaliação, o trabalho focou-se praticamente no acompanhamento do sucesso académico durante a maioria dos anos, deixando um vazio em diversos campos de possível acompanhamento. No início do processo de autoavaliação do Agrupamento, o inquérito modelo CAF tocou muitos aspetos de avaliação na maioria dos referenciais de autoavaliação, mas este trabalho não voltou a repetir-se de forma abrangente. A partir do ano letivo 2015/16, o relatório de autoavaliação passou a contar com informação sobre os alunos em risco de retenção, primeiro com base num programa interno de mediação para o sucesso e acompanhamento pela própria equipa de alunos dos 7.º e 9.º anos e, posteriormente, pela introdução do Apoio Tutorial Específico e acompanhamento deste processo.

Conforme referido, o referencial de autoavaliação no ano letivo 2016/17, em virtude da mudança das grelhas de monitorização preenchidas pelos diretores de turma, começou a acompanhar outros campos de análise, como a comunicação escola-família e o número de instrumentos de avaliação.

Quando consideramos a sustentabilidade do processo de autoavaliação, ele conta já com vários anos e a equipa tem sido mais ou menos constante. Um dos requisitos para uma autoavaliação sustentável é o tempo de implementação. Pela descrição feita, o processo de autoavaliação existe desde 2008, apesar de só a partir de 2010 se ter tornado mais eficaz e sustentável, muito graças ao apoio da rede APAR.

Neste momento (2018), a autoavaliação do Agrupamento enfrenta, por um lado, o desafio da autonomização, com a ausência de amigo crítico externo, mas com maior quantidade de responsáveis, pois a equipa passou a integrar um membro da Direção, conjuntamente com o membro do Conselho Geral. As rotinas e protocolos de autoavaliação e acompanhamento do sucesso académico estão instalados e são utilizados pela comunidade de docentes, mesmo pelos recém-chegados em virtude dos concursos ou mudanças de papéis.

A categoria de análise da constituição da equipa de autoavaliação é um ponto crítico da autoavaliação do Agrupamento. Por um lado, por opção, a equipa deixou em 2017 o amigo crítico da rede APAR, por sentir que não estava a evoluir no sentido que a

equipa de autoavaliação desejava, sobretudo no que diz respeito ao controlo do tratamento dos dados. Por outro lado, a equipa responsável pela dinamização da autoavaliação sempre foi relativamente reduzida, com alterações no presente ano letivo. Esta equipa, apesar de bem articulada com as estruturas de liderança, não é eficaz em todos os níveis de ensino do Agrupamento, sobretudo nos Ensino Pré-Escolar, Ensino Profissional e Cursos EFA.

Quanto à constituição dos grupos de focagem para trabalho na autoavaliação, nos primeiros anos eles foram formalmente constituídos, com convite de diversas pessoas, mas com a implementação do PAASA, reduziu-se a necessidade de consulta interna.

Este pode ser considerado um ponto fraco do projeto de autoavaliação do Agrupamento, pois o envolvimento de alunos, não docentes e encarregados de educação na reflexão sobre a autoavaliação é baixa e esporádica. Ao contrário dos docentes, que são regularmente envolvidos na reflexão segundo a metodologia do PAASA, os restantes membros da comunidade educativa não são suficientemente envolvidos.

Passando ao domínio do uso e fins do processo de autoavaliação, tudo o que está contemplado no dispositivo de autoavaliação PAASA, relacionado com o sucesso académico, ocorre de forma sustentável na categorização que estamos a considerar. O processo permite conhecer no final de cada período os pontos fracos e fracos em termos de taxas de sucesso e qualidade das aprendizagens numa comparação com metas do projeto educativo e comparação com anos anteriores. O processo proporciona a análise e reflexão sistemáticas dos resultados académicos, sendo que os Grupos Disciplinares são convidados a desenvolver estratégias de melhoria que são registadas e recolhidas num processo participado.

No entanto, no que diz respeito ao uso da informação como instrumento de desenvolvimento e melhoria, o programa PAASA não interfere na forma como os Grupos Disciplinares se organizam. Assim, temos verificado a definição de apenas ações de melhoria, muitas vezes sem consequências visíveis. Há, assim, um esbarrar do projeto de autoavaliação no papel das lideranças intermédias que não conseguem materializar um Plano de Melhoria na verdadeira acessão da palavra, com metas e objetivos mensuráveis que orientem a ação educativa. Acima de tudo, a informação obtida é de cariz quantitativo – evidencia disciplinas, anos e alunos com resultados académicos menos bons, mas a informação é neutra quanto a possíveis usos e decisões fundamentadas nestas fragilidades

encontradas. Como já referido, esta foi uma das razões da alteração do dispositivo, para incluir mais informação, como o número de instrumentos de avaliação.

Na mesma linha do referido, a categoria apoio à decisão e influência no planeamento e decisão é um ponto fraco. Apesar de a Direção acompanhar o processo e parecer tomar decisões fundamentadas nesta informação, falta tornar esta tomada de decisão alargada primeiro às lideranças intermédias e depois a todos os docentes. Esta lacuna é visível em diferentes aspetos do Agrupamento, por exemplo o tratamento dado aos RIPA e REPA (Relatório Individual de Prova de Aferição e Relatório de Escola de Prova de Aferição) foi mais burocrático, com uma reflexão sobre os resultados em ata, não chegando à definição de um plano de melhoria estruturado, com responsável e metas.

O Plano de Ação Estratégica decorrente do PNPSE de 2016 procurou mitigar esta dificuldade de definição de planos de melhoria, mas este procedimento ainda não foi totalmente assimilado pela gramática dos docentes do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela. Os pontos fracos identificados nas medidas deste plano tocam os resultados académicos da Matemática que decorrem do conhecimento proveniente do acompanhamento do PAASA e dados da direção, mas depois enumeram fragilidades genéricas, como a leitura no primeiro ciclo e a falta de observação de aulas, que foi reforçado por relatórios de avaliação externa do Agrupamento antes do mega-agrupamento.

Um problema que o dispositivo PAASA não consegue resolver é o círculo vicioso criado dentro da definição de estratégias pelos próprios professores: chegará a um ponto onde, sem introduzir investigação bibliográfica ou novidade externa, as ações propostas ou estratégias serão insuficientes. A conceção do dispositivo de autoavaliação PAASA implica profissionais autónomos, com capacidade de melhoria, ou então a introdução de melhoria a partir do exterior, ou seja, vale a pena recordar Santos Guerra, a respeito da escola como um todo: uma avaliação de iniciativa interna, levada a cabo pelos mesmos, pode conduzir à falta de perspetiva e de objetividade, considerando que a melhor opção é aquela que combina a iniciativa interna com a participação de “facilitadores”, avaliadores externos (Santos Guerra, 2002a: 17-18), daí a importância do amigo-crítico na fase de iniciação do processo de monitorização do sucesso académico.

Complementando esta análise do uso da informação da autoavaliação e do processo, podemos destacar ainda que a equipa de autoavaliação, para além de carecer de uma liderança transformacional assumida, não tem apresentado um projeto de

autoavaliação do Agrupamento suficientemente abrangente e com campos de análise diversificadas. Tal como defende Alaíz *et al.* (2003), a planificação do processo deve preceder cada ciclo de avaliação, mas nem sempre a equipa tem planificado o processo por forma a diversificar os campos de análise e apoiar a definição de planos de melhoria em vez de ações de melhoria. Um outro aspeto crítico é a comunicação e divulgação da informação junto dos docentes e especialmente na comunidade.

Se considerarmos o ciclo de avaliação baseado nos dados de Murnane, Boudett, & City, (2009), o Agrupamento com o projeto PAASA já realiza alguns passos deste ciclo, mas falta melhorar a literacia dos dados juntos dos docentes, o trabalhar a revisão do ensino, sobretudo através de um melhor planeamento do plano de melhoria, que preveja a forma como se vai avaliar o progresso dos alunos.

Podemos dizer que o processo de autoavaliação depende sobretudo das pessoas, pelo que, quantos mais agentes envolvidos, maiores são as possibilidades da sua eficácia. Mesmo um bom dispositivo de autoavaliação não servirá de nada, se os docentes e as lideranças intermédias não forem capacitadas e sentirem a necessidade de se envolverem no trabalho de melhoria da escola.

A introdução de alterações no dispositivo de autoavaliação deve estar consciente da cultura de escola e das culturas de profissionais. A primeira barreira que se levanta é a uniformização de processos ao nível do mega-agrupamento, quando as unidades apresentam realidades distintas.

Numa reflexão sobre a cultura escolar segundo os autores Hopkins, Ainscow e West (1998), podemos dizer que o mega-agrupamento se encontra no campo das escolas que vagueiam, ou seja, tem alguns processos de melhoria a decorrer, mas no campo da eficácia, reportada apenas ao sucesso académico, ainda tem um largo campo para melhorar a sua eficácia, sobretudo em certas escolas e algumas turmas.

Como defende Barroso (2013), uma referencialização de cultura engloba normas, estruturas e atores, sendo que no Agrupamento as normas e estruturas são partilhadas formalmente, mas os atores criam em cada unidade culturas e sub-culturas profissionais que vale a pena olhar.

A Escola Secundária de Caldas de Vizela integra estruturas distintas, pelo que é possível observar culturas profissionais de colaboração, por exemplo no Centro Qualifica e no Ensino Noturno, mas com um grande individualismo e balcanização de alguns grupos profissionais, sobretudo dado o tempo de permanência no quadro de escola. A

cultura dos profissionais noutras unidades do Agrupamento vai mudando em função do número de profissionais e da sua proximidade. Na Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos, pela sua dimensão, encontramos alguns profissionais mais individualistas ou balcanizados em função das relações pessoais, sendo que de uma forma geral impera uma cultura profissional de colegialidade forçada, visto que a escola teve, nos últimos anos, a ação de uma liderança forte, com uma presença muito assumida, em alternância com a postura da cultura de grande família.

Estas diferentes culturas materializam-se na forma como a autoavaliação se realiza. Por um lado, a Escola Secundária, onde os Cursos Profissionais e do Centro Qualifica são autónomos na autoavaliação, goza de menor acompanhamento e monitorização, com instrumentos mais simples. No caso dos 2.º e 3.º Ciclos, pelo constante nível de insucesso, a autoavaliação recorre a um dispositivo com maior capacidade de monitorização e com maior apelo à partilha. No primeiro ciclo, o processo também é mais simples, com os profissionais a conseguirem alguma colaboração.

A forma como foram introduzidas as alterações no dispositivo de autoavaliação dos 2.º e 3.º ciclos e as reações dos docentes descritas nos pontos anteriores, ilustram claramente as dificuldades de produzir melhoria. Os processos de autoavaliação evidenciam alguma capacidade de reflexão sobre os dados, mas a intervenção baseada na monitorização serviu mais para criar o desassossego e descristalização, carecendo ainda da mudança da cultura profissional.

Em termos de utilidade do processo de autoavaliação no Agrupamento, ela poderá ainda aumentar, como vimos pela questão da planificação da melhoria e acompanhamento. A exequibilidade é aceitável, mas tem que ser mais democrática e acima de tudo participada. Tem vindo a sofrer ajustes e carece de maior aproveitamento pelos agentes educativos para aumentar a sua pertinência. A legitimidade tem vindo a ser trabalhada pela manutenção de um protocolo, mas também pela maior comunicação e discussão dos referenciais de avaliação, sobretudo quando estamos a migrar para um dispositivo que não é neutro em termos de opções pedagógicas.

As questões do acesso à informação é uma área a ter em atenção, sobretudo no que diz respeito ao tratamento de dados com o nome e número dos alunos, por exemplo em risco de retenção e dos alunos acompanhados pelo Apoio Tutorial Específico. A personalização do tratamento de dados é importante, mas tem que assegurar a segurança e qualidade dos dados. Por outro lado, a forma como os dados são tratados e

disponibilizados, a transparência dos processos e a comunicação dentro da organização podem ainda melhorar muito, até pelo aspeto da evolução das tecnologias da informação e comunicação.

A exatidão dos dados é um ponto que conta com a supervisão da direção, mas faltam rotinas de verificação de dados, uma vez que a introdução de dados pelos Diretores de Turma é uma forma de envolvimento e promoção da discussão, reflexão e acompanhamento, mas pode gerar alguns erros de interpretação e de introdução de dados.

Conforme referido no ponto Dispositivos de autoavaliação de escola: uma (co)construção significativa da Parte I, a escolha dos instrumentos de autoavaliação deve obedecer a critérios como: o objetivo do instrumento de avaliação; as consequências e uso dos resultados; os eventuais efeitos colaterais do seu uso, a exequibilidade e praticabilidade; o tempo necessário e intervalo de retorno de dados; o equilíbrio entre extensão e profundidade da informação recolhida; os dados e informação que serão obtidos e como envolver os diferentes membros da comunidade educativa.

Quer o dispositivo PAASA, quer o dispositivo que lhe sucedeu no Agrupamento são eficazes a envolver todos os docentes, são exequíveis e razoavelmente equilibrados. No entanto, como referido, o dispositivo precisa de mais eficácia a produzir melhoria. O ajuste do dispositivo, realizado em 2016/17, melhorou muito o tempo de retorno dos dados ao Conselho de Turma, que era um ponto fraco verificado, apesar de ter criado um pouco de redundância de dados na questão da definição de estratégias de Conselho de Turma (apesar de ser definido em ata, solicitou-se a partilha no documento partilhado no sentido de incentivar a partilha de boas práticas entre diretores de turma).

Este ajuste no dispositivo de autoavaliação criou a recolha de informação também ao nível do processo de avaliação das aprendizagens e a relação escola-família de forma frugal, mas suficiente para ajudar a planificar a ação futura, com capacidade de monitorizar melhorias. Aumentou assim a profundidade da informação recolhida, apesar de o processo ser um pouco extenso.

Num balanço global, podemos afirmar que os protocolos do dispositivo de autoavaliação montados são aceitáveis e são respeitados pelos docentes do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela.

Um aspeto que ressalta nesta reflexão é alguma ausência de autorregulação da própria equipa de autoavaliação. O regulamento interno prevê uma equipa com representantes dos alunos e dos encarregados de educação, mas estes elementos não tem

participado de forma regular no processo. É certo que os relatórios de reflexão da equipa de autoavaliação traduzem em parte esta autorregulação, mas este é um ponto onde a existência de um amigo crítico poderá fazer muito sentido, pois introduz um olhar externo sobre este órgão de coordenação.

No entanto, também devemos ter presente que, sendo a Direção a nomear os docentes e coordenador, é importante escolher pessoas autónomas e capazes de refletir sobre a sua ação em todos os sentidos, nomeadamente no que diz respeito à equipa de autoavaliação.

Acima de tudo, a equipa de autoavaliação tem que trabalhar para deixar de ser uma equipa restrita e passar a ser uma equipa alargada nas várias escolas, com cada profissional a entrar na cultura profissional colaborativa, numa perspetiva emancipatória, mas também os alunos e encarregados de educação serem capazes de avaliar o sentido da comunidade construída.

O dispositivo de autoavaliação deve ser enriquecido, ora nas dimensões da participação, ora no tipo de informação recolhida, avançando para um diálogo mais baseado em informação qualitativa, nos diferentes campos dos referenciais de autoavaliação.

2.5. A reflexão individual sobre o percurso profissional na equipa de autoavaliação de escola

A título de reflexão individual, o envolvimento na equipa de autoavaliação permitiu-me ter uma visão diferente da escola e a aquisição de competências que de outra forma não seriam desenvolvidas. Comungo da opinião que a distribuição de responsabilidade, nomeadamente no que diz respeito à autoavaliação, permite a melhoria da autonomia e cumprimento da missão dos profissionais, incluindo-me neste quadro.

A competência profissional no âmbito da autoavaliação mais difícil de adquirir, que considero que ainda estou a desenvolver, é a criação de referenciais de avaliação fundamentados na bibliografia, consonantes com o que o quadro legal exige, na linha da referencialização proposta por Figari (1996) e ajustados à ação contextualizada.

Ser capaz de olhar para um campo da educação e dividir o trabalho a desenvolver em critérios e indicadores é um desafio à visão de educação que se possui. Como é óbvio, ajuda olhar para vários referenciais-base, como foi feito na Parte II, mas acima de tudo é preciso integrar estes conhecimentos e perceber o seu contributo para o global da instituição num determinado momento.

Este desafio é ainda complexificado na equipa de autoavaliação por dois aspetos: 1) a necessidade de produzir um referencial que seja apropriado pela comunidade e 2) o desafio deste referencial encontrar critérios e indicadores que possam obedecer aos entendimentos da meta-avaliação da autoavaliação (utilidade e usabilidade, exequibilidade e simplicidade, legitimidade, exatidão, protocolo). Quanto ao primeiro desafio, a abordagem foi partir do referencial de autoavaliação APAR, já testado e validado, para usar no Agrupamento de forma mais tolerada e respeitada.

O desafio de encontrar indicadores a partir do referencial já ultrapassa um pouco a própria equipa de autoavaliação, pois remete para a gestão das lideranças de topo e intermédias, na transformação de objetivos em indicadores e em metas de operacionalização das ações propostas. Conforme referido na reflexão sobre o dispositivo de autoavaliação do Agrupamento, os relatórios de autoavaliação elaborados segundo a metodologia APAR formularam mais planos de ação do que planos estratégicos, com enumeração sobretudo de ações a realizar pelos professores.

Este problema foi um dos focos do PNPSE implementado a nível nacional: ajudar as escolas a produzir efeitos a partir do diagnóstico efetuado nas escolas, com capacidade de monitorização de metas e indicadores.

A principal barreira do processo de autoavaliação do Agrupamento foi a baixa cultura de partilha e trabalho cooperativo, que leva a entender muitas vezes a avaliação segundo um conjunto de representações, que não facilitam, nem a reflexão, nem a aprendizagem organizacional.

Conforme referido anteriormente, coabitam no mega-agrupamento culturas profissionais e até mesmo culturas de escola distintas em função da estrutura organizacional considerada. A existência de um dispositivo de autoavaliação essencialmente comum, baseado nos resultados académicos, é entendido de formas muito díspares. Apesar de uma Direção forte e com sentido da missão claro, de acordo com o inscrito no Projeto Educativo, as lideranças intermédias nem sempre comungam desta visão e acima de tudo não conseguem impor-se, nem a montante, com Conselhos Pedagógicos longos e dispersos nas temáticas abordadas, pouco participados até por limitação de tempo, nem a jusante, com a falta de liderança estratégica nos Departamentos Curriculares, no Conselho de Diretores de Turma e nos Conselhos de Turma.

O caminho com mais sentido neste panorama de culturas profissionais, sobretudo individualistas, é a promoção do diálogo interno e da cultura de colaboração. Neste sentido, o próprio dispositivo de autoavaliação deve ver reforçada a sua dimensão qualitativa, em detrimento de instrumentos de recolha estatísticos qualitativos, pois só assim teremos uma avaliação mais centrada nas pessoas, com a possibilidade de ajustar a comunicação em função dos grupos.

Esta reflexão revela a importância do envolvimento de professores, alunos, não docentes e encarregados de educação no processo de autoavaliação das escolas. Só com um envolvimento alargado poderemos ter mais pessoas preocupadas com o impacto da escola na comunidade educativa. Esta necessidade comunga do espírito do quadro legislativo, nomeadamente a Lei n.º 31/2002, mas também do quadro da investigação no que diz respeito à autoavaliação (ponderando os trabalhos de autores como Alaíz *et al.*, 2003 e MacBeath *et al.*, 2005) e à capacidade das escolas aprenderem (Bolívar, 2012).

Esta questão do envolvimento na autoavaliação leva-nos a uma reflexão ainda mais profunda, tocando o campo da escola como organização. A visão da escola como

uma unidade racional burocrática ajuda a enquadrar a distribuição dos papéis rígidos de cada agente na escola, numa organização vertical muito clara, patente por exemplo nos organogramas das instituições.

No entanto, nem a equipa de autoavaliação está enquadrada legalmente neste esqueleto hierárquico de forma uniforme em todas as escolas, nem os papéis dos diferentes agentes devem ser encarados como estanques. A autoavaliação de escola implica pensar na função uns dos outros, no sentido de ajudar a perceber como a instituição poderá funcionar melhor.

Comummente, coabitam na escola visões de escola mais como comunidade do que estrutura burocrática organizada verticalmente, em imagens de organização mais alinhadas com um modelo democrático e comunitário. A própria equipa de autoavaliação é uma estrutura pertencente a este mundo cívico e escola cidadã, onde, sem envolvimento, não há melhoria. Como defende Estêvão (2001:47), esta visão de escola políptica que toca vários mundos, obriga a esta interpretação múltipla das organizações.

A título de reflexão sobre esta realidade, há questões que, tal como os bons indicadores de autoavaliação, ajudam a demarcar claramente o posicionamento dos profissionais face à profissão. Uma das questões que costumo usar para criar dissenso é se o Diretor de Turma deve ou não fornecer o seu contacto pessoal aos encarregados de educação, bem como o endereço de correio eletrónico institucional. Estas questões, aparentemente inocentes, põem em evidência as conceções profissionais distintas: por um lado, há aqueles que acham que a escola não termina no toque da campainha e que valorizam a relação humana e educativa, mesmo com os encarregados de educação (numa postura alinhada com o mundo doméstico), por outro, os profissionais com uma visão mais restrita e alinhada com um papel tecnocrático bem delimitado do professor e do diretor de turma (relacionada com o mundo industrial). A segunda parte da questão mostra quais os canais de comunicação que são abertos aos alunos e pais, bem como disponibilidade para contacto, apelando à importância do uso de novas formas de comunicação, como o correio eletrónico ou aplicações móveis como o *ClassDojo* de comunicação professor – aluno – encarregado de educação²⁰.

²⁰ Uma das conclusões do estudo interno realizado em 2016, no âmbito da mediação para o sucesso, envolvendo alunos em risco de retenção, foi o facto de 85% destes alunos possuírem acesso à internet em casa, e os professores, na sua maioria, não tentarem usar esta via comunicacional para melhorar resultados.

Outra conclusão importante dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação destes alunos, foi a falta de conhecimento da realidade escolar e desajuste entre as razões do insucesso enumeradas por Alunos e por Encarregados de Educação, o que traduz a importância de melhorar a comunicação Escola-Família na nossa e em qualquer escola.

Certamente estas ilações acarretam em si muitos riscos de julgamento, mas este é um risco que temos de nos habituar a correr em avaliação.

Encontrar indicadores-chave de avaliação num processo de autoavaliação e construção de um referencial de avaliação é sempre um risco de reduzir a complexidade, mas *valores mais altos se alevantam*, como o aspeto prático e eficácia que se impõem à autoavaliação.

Por outro lado, quando estamos muito focados nos dados, como é o caso do programa PAASA ou qualquer outra forma de acompanhamento dos resultados académicos, não podemos cair na confusão entre *correlação e causalidade*.

Por exemplo, quando olhamos para os relatórios do Apoio Tutorial Específico de alunos com dupla retenção do ano letivo 2016/17 do Agrupamento, verificamos que poucas ou nenhuma melhorias dos resultados académicos destes alunos surgem no primeiro período, o que nos poderia levar à conclusão de que é uma medida sem efeito positivo. No entanto, este nexos de causalidade nunca pode ser assim tão direto, pois concorreram para as retenções destes alunos, no passado, fatores demasiado díspares para caberem na simplicidade deste raciocínio causal. Da mesma forma, quando no final desse ano letivo, de forma oposta, uma percentagem elevada desses mesmos alunos transita, também não podemos afirmar categoricamente que isto foi resultado do Apoio Tutorial Específico.

Este é o principal risco da cultura dos dados, pois coloca-nos muitas vezes numa perspetiva positivista simples, quando a realidade dificilmente pode ser traduzida por números. Para enfrentar este e outros riscos da avaliação, resta-nos o diálogo, a negociação e a comunicação. O envolvimento da comunidade educativa é essencial para fazer cada um colocar-se no lugar do outro numa comunidade educativa.

Neste sentido, importa procurar informação bibliográfica para uma ação contextualizada pela investigação e facilitada pela digestão prévia, como foi o caso do programa PAASA implementado no Agrupamento, mas temos que correr riscos como refere Hargreaves (2003).

Outras competências individuais que foram desenvolvidas no âmbito desta função foram a capacidade de liderança, a capacidade de resistência ao inevitável conflito e o pensamento estratégico. Compreender e assimilar a situação da organização num determinado momento, tomando ações que contribuem, a longo prazo, para um objetivo maior faz parte de uma visão estratégica de organização que acabei por melhorar, quer

pela participação direta no PNPSE, quer pelo envolvimento na equipa de autoavaliação durante esta década.

A título de exemplo deste posicionamento estratégico, menciono o reposicionamento do dispositivo de autoavaliação em condições de recolher dados sobre o número de instrumentos de avaliação utilizados por cada docente, numa estratégia a longo prazo de melhoria dos resultados, por monitorização de um indicador diretamente relacionado, quer com o sucesso académico, quer com a sala de aula.

Para enquadrar esta discussão, passo a citar a introdução dos relatórios de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela de 2016/17, que mostra a postura e visão da equipa de autoavaliação no seu contexto:

A autoavaliação de escola pode ser vista como um instrumento de diálogo interno e construção de informação sobre o sistema, que permita a sua melhoria.

Neste sentido, são princípios da autoavaliação a implementar: 1) incluir a pluralidade de metodologias e estratégias que cada agente educativo defende; 2) o envolvimento de todos os agentes na reflexão e proposta de soluções; 3) a reflexão e definição de estratégias em tempo real; 4) a partilha de estratégias entre professores; 5) a responsabilidade partilhada pela qualidade das aprendizagens (Conselho Pedagógico e Grupos Disciplinares; Diretor de Turma e Conselho de Turma; Conselho de Turma e Encarregados de Educação).

O referencial de avaliação foi complementado em função destes objetivos no 2.º e 3.º ciclos e em função do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (pretende-se o aumento da participação dos Conselhos de Turma na reflexão sobre os resultados, a transformação de documentos estatísticos em documentos de reflexão e ajuste da autoavaliação a alterações legislativas).

Não poderei terminar esta reflexão, sem descrever o funcionamento da própria equipa de autoavaliação. Pelo seu reduzido número de dinamizadores, a equipa nunca funcionou como um órgão tecnocrata: não há atas de reuniões, a liderança é muito partilhada e a discussão muito aberta. A própria distribuição de tarefas funciona com base nas competências de cada um.

Este modo de funcionamento, se, por um lado, está relacionado com uma elevada autonomia dos seus participantes, poderá sentir a falta de uma liderança e orientação mais forte para a estratégia.

O alargamento do envolvimento na autoavaliação a mais agentes da comunidade educativa, que não os professores, foi certamente a principal falha estratégica desta primeira década de autoavaliação no Agrupamento, mas esta tomada de consciência é em si um passo em direção à melhoria de todo o processo. Não só a questão da triangulação da recolha de informação poderá melhorar, com o necessário confronto entre diferentes perspetivas na recolha de dados e informação, como será importante planificar processos de envolvimento e diálogo constante com a comunidade. Sobretudo num momento em que a autoavaliação se encontra sem apoio externo, importa recorrer novamente ao grupo de focagem interno, no sentido de decidir a planificação do trabalho, mas também encontrar uma nova forma de apoio externo ou amigo crítico que ajude a escola a atingir uma cultura de melhoria.

Reportando-me à redação deste relatório *per se*, ajudou-me a clarificar conceções e a compreender melhor o meu papel na equipa de autoavaliação e na organização. Ilustrando esta reconstrução profissional pela reflexão, chamo à redação ideias estratégicas que foram iniciadas com a reformulação do dispositivo PAASA, no sentido de responder às necessidades da organização, mas também uma clarificação dos próximos passos: 1) intervir no epicentro da ação educativa, nomeadamente na questão da diversidade e qualidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores; 2) melhorar o envolvimento de alunos, encarregados de educação e profissionais na ação da organização, começando pelo acompanhamento da comunicação, mas com objetivo de esboçar um plano de autoavaliação que, a partir do trabalho de pares e de equipa na sala de aula, contribua para a melhoria do trabalho cooperativo dos docentes e articulação com e na comunidade educativa.

Acima de tudo, fica a vontade de colaborar com as lideranças, nomeadamente as intermédias, no sentido de imprimir esta cultura de autonomia (com capacidade de reflexão, de experimentação, de regulação e de negociação) e contribuir para uma escola pública com mais sentido e direção.

Assim, se o envolvimento da comunidade educativa é uma condição indiscutível para uma autoavaliação da escola, sem comprometimento das pessoas, com a instituição

e com a comunidade local e global, não há melhoria sustentável das pessoas, da escola, do Sistema de Ensino e da sociedade.

A mudança e melhoria são processos inevitáveis. Tal como o Homem está condenado a aprender, também as organizações entram neste conceito, sobretudo num regime político em constante mudança, com derivas muito claras entre posturas e concepções introduzidas no Sistema de Ensino. À falta de um pacto de regime na Educação, os profissionais, as lideranças e as organizações têm que desenvolver um sentido ético que lhes permita perceber o seu papel, sobretudo tendo em conta a questão da Justiça, não apenas no sentido normativo, mas no sentido da Justiça Social na linha do preconizado por Estêvão (2004: 128) no seu trabalho sobre *Educação, Justiça e Democracia*.

Parte III - Conclusões

«Havia burburinho na escola. As pessoas falavam mais sobre aprendizagem e sobre educação. Não havia aquele tipo de harmonia que esperara; começaram a surgir mais diferenças e desacordos entre professores. Mas o ambiente parecia mais saudável do que aquele que existia anteriormente.»

MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen, 2005:85

A avaliação na educação começou por ser uma prática, no sentido em que é necessário avaliar na escola e a escola, mas cedo foi preciso pensar sobre a forma como se avalia, surgindo assim a avaliação como metodologia. Atualmente, podemos afirmar que é um campo de investigação próprio e disciplina com identidade (Scriven, 1991: 11).

Este relatório iniciou-se por uma revisão bibliográfica útil para entender a escola como organização, a avaliação de escola, com especial destaque para o enquadramento da autoavaliação e do dispositivo de autoavaliação, da referencialização e a sua correlação com a mudança e melhoria, enquadradas na questão da cultura de escola e das subculturas, especialmente a dos profissionais.

Quando a avaliação está ao serviço da produção de um relatório, a conceção de escola é uma visão burocrática, muitas vezes cumprindo um ritual de fachada. Já na conceção de escola como empresa educativa, com o objetivo de captar clientes, surge a associação a uma avaliação de mercado. Por seu lado, se a avaliação se orienta para a melhoria, a conceção de escola subjacente é de uma comunidade de aprendizagem, entendida esta como um processo democrático, de construção coletiva, com base no desenvolvimento de capacidades profissionais dos seus membros (Costa, 2007: 231).

O conceito de *escola eficaz* nasceu com Edmonds (1979), que a definiu como uma instituição onde não há relação entre os antecedentes a nível familiar dos alunos e o seu desempenho escolar. Este conceito evoluiu até chegarmos à melhoria eficaz das escolas,

trazendo à discussão os modelos de melhoria na escola que consideram os vários fatores internos e externos que permitem a construção da melhoria, sem esquecer a dimensão organizacional da escola, mas com o núcleo didático em mente (professores, conteúdos e alunos), ou seja, dando relevância ao que acontece na sala de aula.

Com este enquadramento teórico em mente, foi possível narrar o surgimento e evolução da autoavaliação de um agrupamento de escolas público, com um entendimento mais consciente e alargado das questões que criaram as equipas de autoavaliação, analisando criticamente as opções tomadas e compreendendo melhor os desafios que permanecem, depois de quase uma década de autoavaliação no Agrupamento de Escolas de Vizela, despoletada por um relatório de avaliação externo da IGEC de 2007 (ver Quadro VI).

Em termos de articulação e equilíbrio entre avaliação externa e interna, ressalta o facto de neste Agrupamento, tal como em muitos outros, ser a pressão externa da IGEC que criou a necessidade de implementar processos de autoavaliação participados e alargados. Esta pode ser vista como uma vantagem da avaliação externa conforme referida por Alaíz *et al.* (2003: 17), na perspetiva da complementaridade defendida por David Nevo (1997).

Olhando para esta década de implementação do dispositivo de autoavaliação no Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, a primeira conclusão que podemos tirar é o seu baixo nível de desenvolvimento (Quadro VIII). Por um lado, há ainda muitos campos dos vários referenciais de autoavaliação ou da legislação por onde alargar a sua atividade, ou seja, deveriam ser tocadas outras temáticas de forma sistemática, simultaneamente com o acompanhamento dos resultados académicos.

A sua incipiência traduz-se também em algum falta de envolvimento metódico e protocolado de toda a comunidade educativa na autoavaliação, especialmente quando pensamos o caso dos alunos e encarregados de educação. Também a abrangência de todas as áreas de atuação do Agrupamento, desde os Jardins de Infância, até ao Centro Qualifica e Formação Profissional, é um ponto fraco.

Sobretudo, falta aprender a usar mais e melhor os resultados desta autoavaliação de uma forma abrangente, conseqüente e consciente para a melhoria. Por outro lado, conforme foi descrito, o dispositivo de autoavaliação foi utilizado nos 2.º e 3.º ciclos com um caráter de monitorização mais forte, o que o afasta de uma visão comunitária da construção da melhoria. Esta interpretação está relacionada com um cultura profissional

de alguma colegialidade forçada que impera nesta escola. Devemos ter presente que a disparidade de estruturas do mega-agrupamento e até o diferente posicionamento dos mesmos profissionais em função da estrutura em causa, limita a ação de um dispositivo de autoavaliação, de alguma forma uniforme e centrado nos resultados académicos dos alunos.

Este facto mostra lacunas na construção de uma cultura profissional de autonomia, mas também de responsabilização. Neste sentido, precisamos de uma visão dos processos de autoavaliação muito mais alargada, considerando os resultados da melhoria institucional, não só no campo dos resultados dos alunos, mas também convocar processos de melhoria dos profissionais numa cultura de melhoria consciente como defende Reeztig, 2001. Só com uma cultura profissional de cooperação teremos uma escola mais comunitária e democrática onde impere um clima de diálogo e acima de tudo confiança. Em suma, a par de estratégias de recolha de informação e de tratamento de dados já protocoladas, importa criar uma nova dimensão de autoavaliação mais qualitativa que permita um maior diálogo interno e articulação de discursos.

A segunda conclusão a tirar foi o papel da rede APAR no desenvolvimento e acompanhamento do processo de autoavaliação no Agrupamento. Se estão instaladas rotinas e protocolos de monitorização dos resultados académicos no Agrupamento, este facto deve-se quase exclusivamente à formação providenciada pela rede, ao acompanhamento do amigo crítico e aos instrumentos fornecidos, com uma metodologia validada e supervisionada. Foi este acompanhamento que permitiu a instalação de rotinas de acordo com o preconizado na legislação e referente teórico (ver resumo do Quadro VI). A introdução de conceitos e práticas como referencial de avaliação, amigo crítico, grupos de focagem, triangulação de dados, bem como relatórios de equipa de autoavaliação deve-se muito à partilha junto desta associação e rede de escolas.

O dispositivo de autoavaliação montado – PAASA – centra-se na aprendizagem a partir dos dados do sucesso académico, o que levanta o risco de conclusões precipitadas, pelo que deve ser acompanhado de um sentido crítico e, acima de tudo, servir para mediar o diálogo interno em torno da promoção da melhoria. Importa relembrar os requisitos de utilidade, exequibilidade, legitimidade e exatidão no processo, sobretudo quando trabalhamos dados como o sucesso académico.

Sobressaem, pela negativa, neste dispositivo, alguma complexidade e elevado volume de informação produzida sobre os resultados académicos, bem como a inércia em

lidar com a eventual falta de compromisso das lideranças intermédias com esta cultura de melhoria, nomeadamente dos Diretores de Turma na implementação do dispositivo de autoavaliação PAASA, facto que levou a alterações internas e ajustes de procedimento no sentido de promover a reflexão e discussão internas.

Esta focagem em dados quantitativos do PAASA dá poucas pistas sobre o que tem que ser feito e como deve ser feito. Mostra onde estão os problemas, nomeadamente turmas e disciplinas, mas não indica caminhos nem produz informação sobre o que se está a passar na realidade da sala de aula. Esta foi também uma das razões da alteração do dispositivo de autoavaliação pela equipa em 2016.

Assim, paralelamente ao aumento do envolvimento da comunidade educativa é importante criar compromisso com a autoavaliação e melhoria. *Aprender a pensar avaliativamente* e encarar os dados de uma forma formativa para a organização é, neste caso, um primeiro passo para a criação de uma cultura de escola consonante com a aprendizagem organizacional referida por Bolívar ou o modelo de melhoria eficaz da escola de Reeztig (2001).

A terceira conclusão diz respeito ao evidente tempo necessário para colocar uma organização, não só a utilizar um protocolo de fluxo de informação, mas a tirar partido desse dispositivo de uma forma partilhada. A construção do diálogo interno de autoavaliação é um processo moroso e que exige estratégias bem estruturadas, de preferência validadas pela investigação, com apoio de entidades externas. Este diálogo tem que estar consciente, não só daquilo que se pretende, mas também dos interlocutores, numa ação consciente das culturas de escola e das culturas profissionais dominantes.

Quanto ao tempo necessário para a utilização do processo de autoavaliação na melhoria, a constituição do mega-agrupamento em 2012 foi um dos fatores que mais atrasou a evolução do processo de autoavaliação, pois dificulta o diálogo interno pela quantidade de pessoas envolvidas, mas também pela artificialidade da imposição de criação do mega-agrupamento. Esta artificialidade reforça o carácter administrativo da liderança, tornando mais difícil compaginar a diversidade de escolas, níveis de ensino e até culturas de escola e culturas profissionais, que acabam por ser um pouco obrigadas a coabitar.

Ganhou-se em articulação vertical e na partilha de recursos humanos, mas o processo é pouco orgânico. Mesmo em termos de autoavaliação, constatamos a coabitação de várias metodologias: estruturas com autoavaliação autónoma como a

Biblioteca Escolar ou o Centro Qualifica, que respondem a referenciais de avaliação externos, com um dispositivo de autoavaliação um pouco desarticulado, no sentido em que bebe de diferentes referenciais e procura conciliar culturas de escolas e culturas profissionais muito distintas.

No atual quadro de legislação, o Diretor possui alguma autonomia interna para organizar e estruturar a escola em função dos seus pontos fortes e fraquezas, numa ação estratégica contextualizada. As lideranças intermédias também poderão ser mais ou menos alinhadas com esta linha estratégica. Em última análise, cabe ao Conselho Geral supervisionar todo este processo. Importa lembrar a perspetiva situacional das lideranças: em função da situação, dos atores, dos objetivos, do nível de maturidade das estruturas, da cultura profissional presente, pode ser requerido um estilo mais *laissez-faire*, transacional ou transformacional.

A equipa de autoavaliação, no caso deste mega-agrupamento, entra como mediador entre as lideranças e a comunidade educativa, promovendo a comunicação e o diálogo, a recolha e tratamento de informação e ajudando a centrar a ação das lideranças, mas também a fazer chegar a palavra de todos aos responsáveis pelas decisões. Conforme evidenciado, por exemplo na modificação do dispositivo de autoavaliação do Agrupamento, muitas vezes a articulação tem que ser orgânica, diluindo os limites entre as duas estruturas (Direção e Equipa de Autoavaliação), o que reforça a importância de uma equipa diversa e constituída por diferentes elementos.

Para as lideranças há uma linha ténue entre a pressão para a mudança e a gestão democrática do processo estratégico de melhoria que carece da manutenção da autoridade consentida, ou seja, sem cair no autoritarismo. A autoavaliação tem um papel importante, quer na recolha, quer na proposta, quer no acompanhamento das ações e estratégias dos planos de melhoria.

No caso do Agrupamento referido, o processo PAASA falhou no sentido em que as lideranças, sobretudo intermédias, não foram capazes de assumir o seu papel estratégico de forma plena na promoção da reflexão e acima de tudo na definição de estratégias com metas claras. A criação do programa PNPSE a nível nacional, em 2016, com formação em cascata destinada aos Diretores e às lideranças intermédias, nomeadamente os Coordenadores de Diretores de Turma e Coordenadores de 1.º Ciclo, evidencia este diagnóstico de falta de intervenção das lideranças intermédias.

A autoavaliação incorpora e apoia o espírito de investigação na ação que o Diretor têm que assumir, conforme defendido por Santos Guerra (2014: 125), mas esta lógica é extensível às restantes lideranças. Todos devem acompanhar a experimentação de novas estratégias, a decisão fundamentada em evidências, mas também na busca de referenciais de autoavaliação que, com contributos da investigação, da administração central e da comunidade educativa, ajudem a enquadrar as realidades de cada comunidade educativa.

Podemos inferir que temos um modelo de avaliação das escolas altamente hibridizado: Híbrido entre avaliação interna e externa, sendo esta mistura que despoletou os processos de autoavaliação em muitas escolas, como o caso do Agrupamento em causa nesta reflexão; Híbrido entre resultados e processos, pois há publicação de *rankings* de avaliação externa e seriação normativa das escolas, mas ao mesmo tempo, processos de autoavaliação interna mais criterial e atenta aos processos; Híbrido entre uma gestão burocrática, com uma administração central pesada e uma liderança que sempre assume margens de autonomia que lhes foi conferida, e uma gestão democrática, com a necessidade de comunicação, envolvimento, participação e Híbrido entre a lógica de prestação de contas e avaliação sumativa, e o desenvolvimento organizacional com base numa avaliação formativa, que permitem a maior ou menor autonomização das escolas.

Enquadrada na busca de um modelo de gestão pós-burocrática, a autoavaliação de escola é uma condição *sine qua non* para a autonomia das escolas e a distribuição do poder central, numa oportunidade para o sistema educativo responder aos desígnios que os utentes, os profissionais e a sociedade lhe colocam.

Na comparação do nosso sistema de ensino com os padrões dos países da OCDE, onde a tomada de decisão sai mais da esfera do poder central, a gestão das escolas portuguesas tem que aprender a usar a autonomia disponível, sobretudo no campo da pedagogia, com base em estruturas de autorregulação fortes e bem fundamentadas na autoavaliação de escola.

No entanto, como defende Bolívar (2012: 308-309), para além do foco da autoavaliação, nos processos educativos e no acompanhamento dos resultados, é importante colocar no prato da balança a avaliação externa como processo complementar, e uma avaliação de docentes que articule o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento organizacional.

Os Planos de Ação Estratégica definidos no âmbito do PNPSE podem ser interpretados como um complemento da autoavaliação de escola que materializam as

políticas de articulação da avaliação interna e externa de cariz híbrido. Os planos estão também relacionados com a falta de envolvimento das estruturas locais, como câmaras municipais e comunidades intermunicipais que, até ao momento, têm sido pouco envolvidas na tomada de decisões no Sistema de Educativo. Acima de tudo, este programa visa ajudar as lideranças das organizações a integrarem o planeamento de metas e sua monitorização num claro complemento à autoavaliação de escola que, pela sua disparidade entre escolas, nem sempre consegue ser efetiva na produção de melhorias.

A autoavaliação, os modelos de autoavaliação e os dispositivos montados neste campo devem estar preparados para o paradigma da complexidade, pois, apesar das escolas estarem repletas de rotinas e repetição, são organizações compostas de pessoas e de grandes incertezas e mudanças constantes. Os fatores e variáveis em estudo na autoavaliação só podem ser entendidos numa perspetiva de causalidade complexa, sem positivismo inocente ou expectativas de simplicidade (Alaíz, 2007).

O modelo que mais se adequa ao entendimento destas organizações é polimórfico e polifónico, no sentido que mistura interpretações e ações com referenciais muito diferentes, onde, muitas vezes, nem as ações são coincidentes com o discurso apresentado pelos diferentes agentes educativos e muito menos com o lavrado nos documentos internos das organizações.

Só por si, recolher e tratar informação em autoavaliação é sempre um tipo de intervenção e, conseqüentemente, uma potencial interferência com pessoas e as situações sociais em que se encontram (MacBeath *et al.*, 2005: 177). Assim, a utilização de métodos de autoavaliação não é apenas uma questão de recorrer a um procedimento heurístico (por exemplo, recolher dados, interpretar dados, apresentar dados), mas é também um processo contínuo de interpretação e negociação” (Schratz, 1997, p.17)

Recorrendo novamente à pedagogia para autonomia, aventada no tema da construção da mudança e melhoria na escola, se queremos alunos autónomos, precisamos de professores autónomos, que certamente querem organizações autónomas à imagem dos seus indivíduos: com capacidade de reflexão, de experimentação, de regulação e de negociação. Constituindo um campo de trabalho distinto da autonomia dos indivíduos, a autonomia e emancipação das organizações escolares acrescenta a complexidade social, pelo que os processos de mudança e melhoria devem estar conscientes dos processos organizacionais conducentes à disseminação de conhecimento e informação, à cultura institucional e forma como engloba os profissionais, aos processos de resolução de

problemas e partilha de estratégias entre equipas, bem como culturas profissionais dominantes. Decorrente do título deste relatório, procurou-se evidenciar o papel dos dispositivos de autoavaliação na construção da mudança, mas a melhoria é um processo complexo, que vai muito além da monitorização de dados e reflexão interna.

Se, por um lado, precisamos do diálogo interno construtivo, ilustrado na citação de MacBeath que inicia estas conclusões, sujeito a fraturas próprias da construção da mudança, não podemos esquecer as dimensões éticas das organizações, apelando ao que Estêvão (2004: 129) chama de justiça escolar *inter-esférica*, respeitando uma justiça social compósita que respeita vários mundos de vida dos atores envolvidos.

Quanto à produção deste relatório *per se*, ele serviu o relator no propósito primeiro de organizar o conhecimento relacionado com esta temática decorrente de formações, atividades e participação na autoavaliação, bem como em processos de apoio à gestão. Houve uma preocupação em buscar o enquadramento da questão da autoavaliação, quer no contexto nacional, quer perspetivando as evoluções conceptuais e teóricas que nos trouxeram a este ponto, bem como a reflexão sobre o processo especificamente no Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela.

Nesta linha de pensamento, a redação do relatório permitiu clarificar as opções que foram sendo tomadas ao longo do tempo, explicando os acontecimentos externos à equipa de autoavaliação e aprofundando a discussão de opções possíveis. A meta-avaliação do dispositivo de autoavaliação e a reflexão individual são uma consequência direta deste labor que não seriam feitas noutro contexto.

Aliás, a sua redação acompanhou e contínua a seguir a atividade na equipa de autoavaliação, onde prossigo a incorporação dos conhecimentos e reflexões aqui vertidas. Neste momento, a estratégia a propor e a imprimir na equipa de autoavaliação está mais clara e com opções melhor fundamentadas.

Termino com a certeza de que este processo contribuiu para um profissional mais autónomo e mais consciente dos desafios que se levantam ao Sistema de Ensino e à sua autoavaliação, num campo que requer aprendizagem constante e um sentido ético bem alicerçado.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2000) Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. *In: Costa, J. A. ; Neto Mendes, A. & Ventura, A. (Org.) Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro. pp. 201-216.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alaíz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*. n.º301. CRIAP-ASA. (acedido em janeiro de 2018, disponível em: https://www.academia.edu/8041784/Autoavalia%C3%A7%C3%A3o_das_escolas_H%C3%A1_um_modelo_recomend%C3%A1vel).
- Alves, M. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. & Correia, S. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, 11, 2, pp. 355-382.
- Anderson, G. & Blase, G. (1994). El contexto micropolítico del trabajo de los profesores. *In: Muñoz, J. & González, M. (Org.) Escuelas y profesores: Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. pp. 97-114.
- Ardoino & Berger (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes: le cas des universités*. Paris: Matrice/ANDSHA
- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. *In: Conselho Nacional de Educação (Org.). Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (acedido em dezembro de 2017, disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos>).
- Baldrige, V. (1983). Organizational characteristics of colleges and universities. *In: Baldrige, V. e Deal, T. (Edit.). The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation. pp.38-59
- Barbier, J. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barroso, J. (1996 a.). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação

- Barroso, J. (1996 b.). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In: Barroso, J. (Org.). O estudo da escola*. Porto: Porto. pp. 167-189.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, pp. 49-83.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade* 30, N.º 109. pp. 987–1007.
- Barroso, J. (2013). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Princípios Gerais da Administração Escolar*. volume 1 - D26 São Paulo: Unesp/UNIVESP (acedido em janeiro de 2018, disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>).
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, N.º 17, (3), pp. 541-554.
- Bernoux, P. (1995). *A sociologia das organizações*. Porto, RÉS-Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, N.º 1, vol.9, pp. 37-60.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Brunsseu N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- Busher, H. (1990). Micro-political processes: negotiating the implementation of change in schools. *In: Saran, R. & Trafford, V. (Edit). Research in education management and policy: retrospect and prospect*. London: The Falmer Press.
- Caixeiro, C., Verdasca, J. & Estêvão, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Évora: Universidade de Évora.

- Caldwell, B. (1993). *Decentralising the management of Australia's Schools*. Melbourn: Melbourn National Education Forum (acedido em agosto de 2017 em <https://eric.ed.gov/?id=ED461143>)
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.
- Carr, D. & Littman (1998). *Excelência nos serviços públicos: Gestão da qualidade total na década de 90*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo* [Actas do Seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010]. Lisboa: CNE (acedido em dezembro de 2017, disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/742-avaliacao-das-escolas-dos-ensinos-basico-e-secundario-perspectivas-para-um-novo-ciclo-avaliativo>).
- Correia, S. (2011). *Dispositivos de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa
- Costa, J. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei. In: CNE (Org.) *Avaliação das escolas modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 229-236.
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*. V.37 N.º1 pp. 15-24
- Elmore, R. (2002). The limits of “change”. *Harvard Education Letter*. Janeiro-Fevereiro de 2002. (acedido em dezembro de 2017, disponível em http://hepg.org/hel-home/issues/18_1/helarticle/the-limits-of-change__195)
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile- Área de Educación.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2006). *Educação, justiça e democracia- Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- EURYDICE (2007). *Autonomia das escolas – Políticas e medidas*. Lisboa: Unidade Portuguesa da Rede Eurydice. (acedido em julho de 2007, disponível em <http://eurydice.gepe.min-edu.pt>).
- Figari, G. (1996) *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

- Figueiredo, C.; Leite, C. & Fernandes, P. (2017). Avaliação externa de escolas: do discurso às práticas – uma análise focada em Portugal e em Inglaterra. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, pp. 1-31.
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Auto-avaliação e resultados dos alunos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J.; Fernandes, A.; Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- IGE (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2008-2009*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- IGE (2010). *Programa Acompanhamento – Auto-avaliação das Escolas. Relatório 2010*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- IGE (2010). *Avaliação externa das escolas: Avaliar para a melhoria e confiança. 2006-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica dela razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Gronn, P. (1986). Politics, power and the management of schools. In: Hoyle, E. e McMahon, A. (Edit.). *The management of schools*. London: Kogan Page.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hadgi (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses related to achivment*. London: Routledge
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1998). *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European. Journal of Work and Organizational Psychology*, N.º 9 (2), pp. 133-145.

- Jordão, A. C. (2009). *O que se diz e o que se faz em aprendizagem organizacional: Uma revisão bibliométrica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lima, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas Neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*. Nº. 14, pp. 119 - 139.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, J. e Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- MacBeath, J. & McGlynn. (2002) *Self-evaluation: wath's in for schools*. London: Routledge Falmer
- MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D. & Jakobsen, L (2005). *A história de Serena – viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Asa Editores.
- Machado, C. (2014). *Autoavaliação: um processo de melhoria das escolas*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Machado, E. (2016). *Educação que vem: entre a performatividade e a esperança*. Santo Tirso: Whitebooks
- Machado, J. & Alves, J. (2014) *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Morgan, G. (1980). *Paradigms, methaphors and puzzle solving in organization theory*. Administrative Science Quartely. Vol. 25, Nº. 4, pp. 605-622.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Motta, F. (1980). *Teoria geral da administração. Uma Introdução*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- Murillo, F. Javier (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. REICE, Vol. 1, N.º 2 (acedido em dezembro de 2017, disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2>).
- Murnane, R., Boudett, K., & City, E. (2009). *Using assessment to improve instruction*. Cambridge: Harvard Education Press. (acedido em agosto de 2017, disponível em www.uknow.gse.harvard.edu/decisions/DD2-4.html).
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: António Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing (acedido em junho de 2017, disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>).
- Oliveira, P.; Clímaco, M.; Carravilla, M.; Sarrico, C.; Azevedo, J. M. & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da atividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Patton, M. (1998). Discovering process use. *Evaluation* N.º 4. Londres: Sage Journals pp. 225-233.
- Quintas, H., & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. In *Escolas e Avaliação Externa - Um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais. pp. 7–26 (acedido em maio de 2017, disponível em <http://hdl.handle.net/10400.1/4936>)
- Raymond, M. & Negassi, Y. (2015). *O quinto compromisso: desenvolvimento de um sistema de garantia do desempenho educativo em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rebelo, T. & Gomes, D. (2011). Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. In Gomes, D. (Org.) *Psicologia das organizações do trabalho e dos recursos humanos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 95-131.
- Reeztig, G. (2001). *A framework for effective school improvement. Final report of the effective school improvement project*. Groningen: University of Groningen.
- Rocha, M. (2005). *Educação, género e poder: Uma abordagem política, sociológica e organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nódoa (Org.), *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora. pp.15-76
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45- 64.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002a). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002b) Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas. In J., AZEVEDO (Org.). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: ASA, pp.11-31.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2014) As feromonas da maçã. In J. Machado & J. Alves (Org.) *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica. pp.123-130. (acedido em dezembro de 2017, disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf)
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Scriven, J. (1991). *Evaluation thesaurus*. California: Sage Publications.
- SICI (2003). *Effective School Self Evaluation (relatório final)*. (acedido em setembro de 2017, disponível em http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc1/1_avaluacio/plugin-essereport.pdf)
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Stufflebeam, D. (1978). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In L. Bastos & L. Paixão (Orgs.), *Avaliação educacional. Perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Editora Vozes. pp.102-129.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- The Inspectorate (2016). *School self-evaluation guidelines 2016-2020 – post-primary*. Dublin: The Inspectorate. (acedido em dezembro de 2017, disponível em

http://www.pdst.ie/sites/default/files/School-Self-Evaluation-Guidelines-2016-2020_Post-Primary_English_WEB.pdf)

Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Tristão, E. (2016). *A autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa da escola*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa

Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In: Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, S. (Org.) *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 15-44.

Weber, M. (1971). Os Fundamentos da organização burocrática: Uma construção de tipo ideal. In: Campos (Org.) *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. pp. 15-28.

Weber, M. (1979). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Documentos respeitantes ao Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela:

AECV (2010) *Relatório de Autoavaliação 2010*. Vizela: AECV. Documento interno não disponível para consulta externa.

AECV (2012) *Relatório da Equipa de Autoavaliação*. Vizela: AECV. Documento interno não disponível para consulta externa.

AECV (2014) *Projeto Educativo*. Vizela: AECV. (acedido em novembro de 2017, disponível em www.aevizela.edu.pt).

AECV (2014) *Regulamento Interno*. Vizela: AECV. (acedido em novembro de 2017, disponível em www.aevizela.edu.pt).

AECV (2017) *Relatório de Autoavaliação – 1.º Período 2017*. Vizela: AECV. Documento interno não disponível para consulta externa.

AECV (2017) *Resultado de inquérito de avaliação do dispositivo de autoavaliação aos docentes*. Vizela: AECV. Documento interno não disponível para consulta externa.

IGE (2007) *Relatório de avaliação externa do IGE*. Lisboa: IGE (acedido em dezembro de 2017, disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Vizela%20R.pdf).

ANEXOS

ANEXO I - Referencial de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela

ÁREA A AVALIAR: Resultados e Relações com exterior (família)			
DIMENSÃO: Construído		SUBÁREA: Sucesso Académico e Relações com Encarregados de Educação	
REFERENTES	EXTERNOS	<p>Administração central</p> <ul style="list-style-type: none"> — Despacho Normativo n.º 1-F de 2016 — Lei n.º 46/86 Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (e alterações). Artigo 2.º (Princípios Gerais) — Lei n.º 51/2012 Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar Artigo 39.º (Responsabilidade dos Membros da Comunidade Educativa) <p>Investigação</p> <ul style="list-style-type: none"> — Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Perrenoud, P. (2003). Cadernos de Pesquisa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 119, 7-26 — Características das escolas eficazes: monitorização do progresso (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, citados por Lima, 2008) — Metodologia APAR – Correia, S. (2011). Dispositivos de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação. 	PERÍODO DE AVALIAÇÃO 2016/17
	INTERNOS	<p>Contexto local</p> <ul style="list-style-type: none"> — Projeto Educativo do Agrupamento — Relatórios do sucesso académico do PAR relativos aos anos letivos anteriores. 	
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	CRITÉRIOS	INDICADORES	PISTAS A INVESTIGAR
ENSINO BÁSICO	Eficácia interna	<ul style="list-style-type: none"> - As taxas de sucesso das diferentes disciplinas estão de acordo com as metas definidas. - As taxas de transição/aprovação por ano de escolaridade estão de acordo com as metas definidas. <li style="padding-left: 20px;">As taxas de transição/aprovação com sucesso perfeito melhoraram relativamente ao ano letivo anterior. 	Instrumentos de recolha estatística Pautas de avaliação Relatórios do IAVE
	Eficácia externa*	<ul style="list-style-type: none"> - As taxas de sucesso alcançadas na avaliação externa dos alunos (exames nacionais) são superiores às registadas no ano letivo anterior. - As taxas de sucesso alcançadas na avaliação externa dos alunos (exames nacionais) são superiores às taxas de sucesso nacional. 	
	Qualidade interna	<ul style="list-style-type: none"> - As médias das classificações das diferentes disciplinas são superiores às registadas no ano letivo anterior. 	
	Qualidade externa*	<ul style="list-style-type: none"> - As médias alcançadas na avaliação externa dos alunos (exames nacionais) são superiores às registadas no ano letivo anterior. - As médias alcançadas na avaliação externa dos alunos (exames nacionais) aproximam-se das médias nacionais. 	
	Coerência*	<ul style="list-style-type: none"> - As taxas de sucesso interno e as taxas de sucesso externo (das disciplinas de Português e Matemática) são idênticas. - As médias das classificações internas e as médias das classificações externas (exames nacionais) são idênticas. 	
	Cumprimento	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos concluem o ano letivo. 	
	Diversidade e frequência da avaliação formativa**	<ul style="list-style-type: none"> - O número de instrumentos de avaliação utilizados é superior à média do ano nas turmas com rendimento escolar abaixo de satisfatório. - O número de instrumentos de avaliação utilizados em cada disciplina, nos diferentes anos é superior a 2. 	
ENSINO SECUNDÁRIO Cursos Científico-Humanísticos	Eficácia interna	<ul style="list-style-type: none"> - As taxas de sucesso das diferentes disciplinas são superiores às registadas nas metas do projeto educativo. - As taxas de transição/aprovação por ano de escolaridade estão de acordo com as metas definidas. 	Instrumentos de recolha estatística Pautas de avaliação MISI Fichas ENES
	Qualidade interna	<ul style="list-style-type: none"> - As médias das classificações obtidas por disciplina são superiores às registadas no ano letivo anterior. 	

ENSINO SECUNDÁRIO Cursos Científico- Humanísticos	Eficácia externa*	- As taxas de sucesso na avaliação externa dos alunos às disciplinas sujeitas a exame nacional atingem ou superam as obtidas no ano letivo anterior. - As taxas de sucesso na avaliação externa dos alunos às disciplinas sujeitas a exame nacional atingem ou superam as taxas de sucesso nacional.	Instrumentos de recolha estatística Pautas de avaliação MISI
	Qualidade externa*	- As médias alcançadas na avaliação externa dos alunos nas disciplinas sujeitas a exames nacionais atingem ou superam as registadas no ano letivo anterior. - As médias alcançadas na avaliação externa dos alunos nas disciplinas sujeitas a exames nacionais atingem ou superam as médias nacionais.	
	Coerência*	- As diferenças das médias das classificações internas e as médias das classificações externas das disciplinas sujeitas a exame estão integradas num intervalo de 3 valores.	
	Cumprimento	- A taxa de abandono escolar, por ano de escolaridade, reduziu relativamente ao ano anterior. - O número de transferências é semelhante ao registado no ano letivo anterior. - A percentagem de anulações/exclusões, por disciplina, diminuiu em relação ao ano letivo anterior.	
Cursos profissionais	Eficácia interna*	- A taxa de sucesso em cada módulo nos cursos profissionais melhorou em 10% em relação ao ano anterior. - O número de módulos concluídos no final do ano aumentou em 10%. - A taxa de conclusão do curso é de pelo menos 80%.	Dados recolhidos pelos Diretores de curso
	Qualidade interna*	- A taxa de conclusão do curso em 3 anos é de pelo menos 70%.	
	Cumprimento*	- A taxa de abandono escolar, por ano de escolaridade, reduziu relativamente ao ano anterior.	
Cursos EFA	Eficácia interna*	- A taxa de conclusão é igual ou superior a 95% dos formandos que se encontrem a frequentar.	
DIMENSÃO: Proposto		SUBÁREA: Relações com exterior (família)	
COMUNICAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA NO 2.º E 3.º CICLOS	Número médio de contactos**	-O número médio de contactos efetuados em cada turma encontra-se 1 ponto acima ou abaixo da média de contactos da escola. -O número de contactos efetuado com a família é diferente de acordo com o perfil do aluno.	Instrumentos de recolha estatística
	Qualidade da comunicação**	-O diretor de turma classifica o nível de comunicação como satisfatório.	

*-Indicador de avaliação que depende da recolha de dados externos OU mobilização de recursos.

**-Indicador de avaliação introduzido no ano letivo 2016/17, apenas nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.