



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

AVALIAÇÃO: COMO PROMOVER A MELHORIA DAS ESCOLAS?

HELENA CASTRO¹ (diretora@escolasdesatao.pt) & JOSÉ MATIAS ALVES² (matiasalvesucp.porto@gmail.com)

¹ Agrupamento de Escolas de Sátão, Portugal

² Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

A presente comunicação refere alguns pontos relevantes da investigação desenvolvida para a dissertação de doutoramento intitulada “Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem” defendida na Universidade Católica em 2012 (I Parte) e, ao mesmo tempo procura ser oportunidade para partilhar o conhecimento adquirido com a experiência de implementação de um procedimento de autoavaliação conduzido por uma equipa multidisciplinar (II Parte). O objetivo principal é reforçar a importância da investigação em Ciências Sociais como um modo de promoção, transformação e desenvolvimento das comunidades humanas, nomeadamente as organizações escolares, podendo assumir-se como comunidades de aprendizagem.

ABSTRACT

This communication relates some relevant points of research developed for the doctoral dissertation entitled “School evaluation: between the ritual of legitimation and management of image”, held at the Catholic University in 2012 (Part I) and at the same time seeks to be opportunity to share the knowledge gained from the experience of implementing an internal assesment procedure, conducted by a multidisciplinary team (Part II). The main objective is to reinforce the importance of research in Social Sciences as a way of promotion, transformation and development of human communities, including school organizations, which can be considered as learning communities.

INTRODUÇÃO

A comunicação divide-se em duas partes. A I Parte apresenta de modo sucinto algumas conclusões decorrentes do trabalho de investigação desenvolvido para a dissertação de doutoramento no que concerne aos impactos da avaliação externa e interna, bem como da utilização de modelos certificados de autoavaliação. A II Parte pretende partilhar uma experiência de autoavaliação que se traduziu num Plano de Melhoria e que deu origem ao Projeto de Intervenção da Diretora.

Na primeira parte, as figuras são de autoria própria e pretendem resumir os aspetos fundamentais a ter em conta para compreender a complexidade das organizações escolares e conhecer as suas limitações e oportunidades. Na segunda parte são apresentados quadros exemplificativos do modo como a equipa de autoavaliação se organizou para produzir um Relatório de Autoavaliação que correspondesse a um efetivo conhecimento da escola e que possibilitasse um Plano de Melhoria exequível.

I PARTE – INVESTIGAÇÃO

1. ENQUADRAMENTO SOCIOPOLÍTICO

Vivemos num contexto de internacionalização da educação e de mundialização e globalização (Normand, 2008) das políticas educativas. Tais políticas encontram-se marcadas por orientações cada vez mais centradas na prática de prestação de contas, tendo em vista, entre outros objetivos, uma suposta melhoria de resultados do investimento público. Exemplos muito concretos deste contexto é a importância crescente dos rankings das escolas, a avaliação externa das instituições educativas e a publicação de uma lei que obriga à autoavaliação das escolas. Os pressupostos destas medidas políticas e sociais ambicionam ser o alcance de uma maior e melhor performance das organizações escolares no que diz respeito à eficácia e à eficiência, indicadores de qualidade cada vez mais quantitativos e baseados em dados considerados objetivos em torno dos diversos resultados escolares.

Independentemente de se poder questionar a intencionalidade submersa destas políticas e de se discordar de orientações meramente economicistas das decisões macro em torno da educação, a incidência em processos de avaliação e de monitorização dos resultados educativos tem também e claramente uma intencionalidade ética que não pode ser esquecida.

Sendo a autoavaliação prescrita como obrigatória e permanente¹, são, no entanto, diversos os propósitos que estão na sua origem e finalidade: acreditação, ordenamento, prestação de contas, tomada de decisões sobre incentivos e sanções, melhoria... (Ruiz, 2009). Deste modo, ganha atratividade social e organizacional a utilização de modelos certificados², que supostamente permitam garantir a credibilidade do processo.

Neste complexo contexto de grande pressão social sobre as instituições escolares como compreender que os procedimentos de autoavaliação e avaliação externa não produzam grandes mudanças nas escolas, mesmo quando utilizados os modelos certificados?

A investigação desenvolvida visou identificar alterações institucionais, funcionais e mudanças de mentalidade decorrentes da autoavaliação e da avaliação externa nas escolas e verificar quais as limitações à capacidade de adaptação das organizações a este ambiente, sendo já conhecidas algumas delas: inadequação de recursos, ceticismo institucional, incapacidade de gerir conflitos e pressões internas e inexistência de inconsciência sobre as limitações institucionais (Oliver, 1991).

2. QUESTÕES, OBJETO E ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Feita uma primeira leitura dos relatórios de avaliação externa de escolas públicas num período avaliativo entre 2008 e 2010 foi possível perceber que escolas com diferentes práticas de autoavaliação tinham a mesma avaliação no item “capacidade de autorregulação” do referencial da IGEC. Foram selecionadas 3 escolas próximas mas com características muito diferentes para tentar compreender quais as razões desta similitude. Estabeleceram-se 4 questões de investigação:

1. Qual o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria das escolas?
2. Qual o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria das escolas?
3. Que relação existe entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar?
4. Quais os constrangimentos e oportunidades dos modelos de autoavaliação?

¹ Lei 31/2002, de 20/12, artº 6º

² Em especial, a CAF (Common Assessment Framework), modelo utilizado por diversas instituições europeias e cuja última versão é a de 2013 e que se encontra na página da DGAEP com o seguinte endereço eletrónico: http://www.caf.dgaep.gov.pt/media//CAF_2013_atualizada_29%20set.pdf e a ferramenta QUALIS.

Perante o conjunto das questões, estabeleceu-se e foi-se clarificando a estratégia de investigação:

- decidiu-se que seria utilizada uma Metodologia Qualitativa de Paradigma Interpretativo;
- definiu-se que se iria fazer um estudo de caso múltiplo, por se considerar que os resultados do mesmo poderiam aproximar-se mais da realidade que se pretendia conhecer;
- escolheram-se as escolas em análise por proximidade, sendo todas elas escolas secundárias com 3º ciclo: as escolas A e C tinham sido avaliadas com Bom no domínio “Capacidade de Autoregulação” nos relatórios de avaliação externa e a escola B tinha sido avaliada com Suficiente nesse mesmo domínio;
- foram trianguladas diversas fontes de evidência: documentos (Relatório de Avaliação Externa, Projeto Educativo, Atas do Conselho Pedagógico), entrevistas (10 em cada escola a diferentes atores: Diretor, Presidente do Conselho Geral, Membros da Equipa de Autoavaliação, Alunos do 12º ano que estivessem a frequentar a escola desde o 7º ano, Assistentes Operacionais, Encarregados de Educação) e Observação direta.

3. PARADIGMAS CONCEPTUAIS E QUADRO TEÓRICO

Pretendia-se fazer uma abordagem em três níveis de análise:

- Societal, interorganizacional, externo e macropolítico, tendo sido mobilizadas para a leitura dos dados, as Teorias dos Sistemas Sociais e a Teoria Contingencial;
- Intraorganizacional, interno e micropolítico, sendo utilizadas as abordagens teóricas que apresentam a escola como burocracia, arena política e anarquia organizada;
- Meso-organizacional, isto é, entre as instituições sociais, entre o plano micro e o plano macro, com suporte nas Teorias do âmbito neoinstitucional.

Estas abordagens teóricas foram importantes para encontrar as categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos recolhidos (Fig.1).



Figura 1: Articulação entre as Teorias e as Metateorias

As teorias (a escola como burocracia (Weber, 1997), arena política (Costa, 2003) e anarquia organizada (Weick, 1976; Friedberg, 1995)) permitiram definir a escola a partir de comportamentos dos indivíduos e das suas estruturas funcionais. As metateorias (contingencial (Tyler, 1996), dos sistemas sociais (Parsons, 1984; Luhmann, 1985) e neoinstitucional (Oliver, 1991; Powell e DiMaggio, 1999; Mohamed *et al.*, 1999; Berger e Luckmann, 2004) permitiram uma interpretação profunda dos contextos simbólicos que envolvem e influenciam toda a cultura de uma escola, enquanto sistema aberto e debilmente articulado (o sistema social e tecnológico, as necessidades institucionais dos indivíduos inseridos numa dada cultura socioeconómica e política, ...).

Mostrou-se muito vantajosa e enriquecedora a utilização deste quadro multiparadigmático, cruzando teorias e metateorias, que permitiram clarificar diversos aspetos da escola - realidade social multifacetada e complexa (Fig. 2).

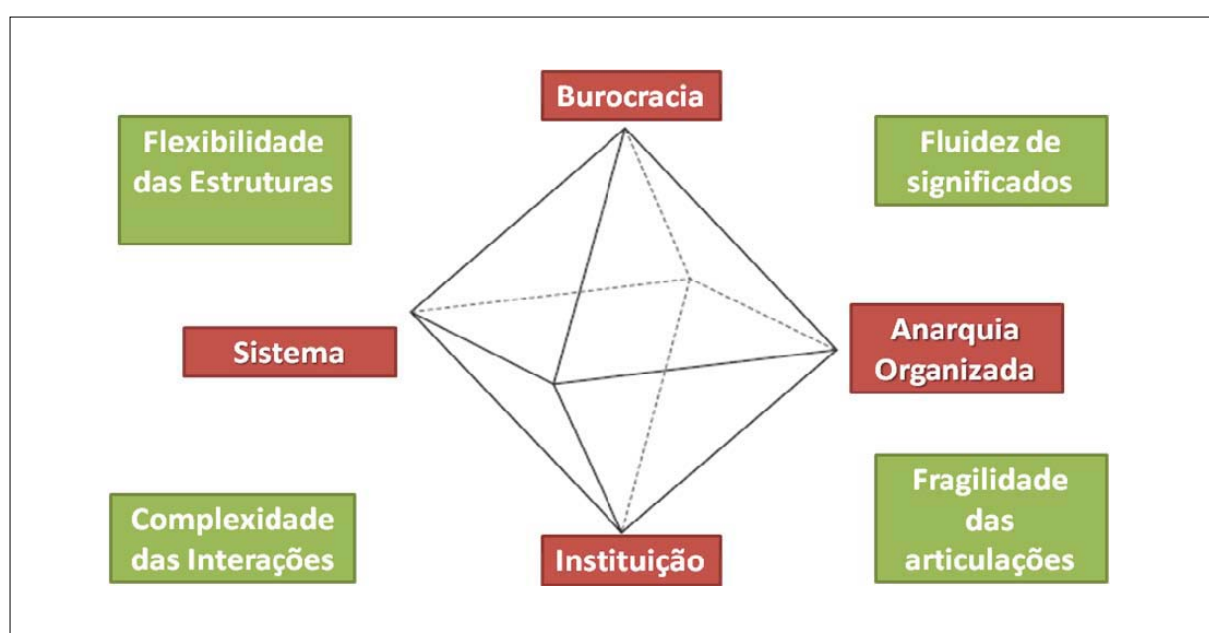


Figura 2: A escola – realidade poliédrica

Este conjunto de teorias pôs em relevo aspetos que têm de ser tidos em conta quando se estudam organizações dotadas de um conjunto de indivíduos altamente qualificados, com agendas próprias e corporativas que conflituam com os objetivos organizacionais, e mesmo sociais e simbólicos, definidos pelas estruturas burocráticas e políticas, sejam elas internas ou externas. Pode, por isso, considerar-se que a articulação débil e frágil é, até certo ponto, do interesse dos atores e até, certo ponto, uma necessidade funcional da organização, gerando uma complexa rede de interações onde os significados das funções, das tarefas e dos discursos são bastante fluidos e, eventualmente, contraditórios.

4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Uma vez recolhidos os dados foi possível definir categorias de análise que nos evidenciaram aspetos fundamentais a nível macro, micro e meso-organizacional (Fig. 3). Na Figura 3, encontra-se explicitada de forma esquemática a articulação entre estas três dimensões:

- do ponto de vista macro entram em jogo o controle e a subordinação, a articulação e a estabilidade, com os conceitos associados à visão da escola como sistema burocrático (formalismo, funcionalidade, especialização, poder hierárquico, legalidade, impessoalidade e resultados);

- do ponto de vista micro são mobilizados outros dinamismos, quase contraditórios com os anteriores, ligados à visão da escola como arena política (poder, interesses, conflitos, mudança, resistência, incerteza e duplicidade);
- no plano meso- organizacional, circulam entre o nível burocrático e o nível político, os dinamismos adaptativos dos indivíduos e das organizações que visam a estabilidade, embora mantendo a instabilidade (inércia/entropia, rotina, ritualização- padronização, legitimação/deslegitimação, estratégia – encenação).

Estes três níveis não só coexistem como se influenciam mútua e continuamente, na medida em que o mesmo indivíduo a quem é confiada uma determinada função é ao mesmo tempo “funcionário” (burocracia), mas também membro de um grupo de influência (política), dotado de pensamento simbólico e, portanto, produtor de objetivos e estratégias pessoais-políticas-institucionais, dentre elas a de resistir e, se possível, reduzir e contrariar, os efeitos das pressões externas e internas (institucional).

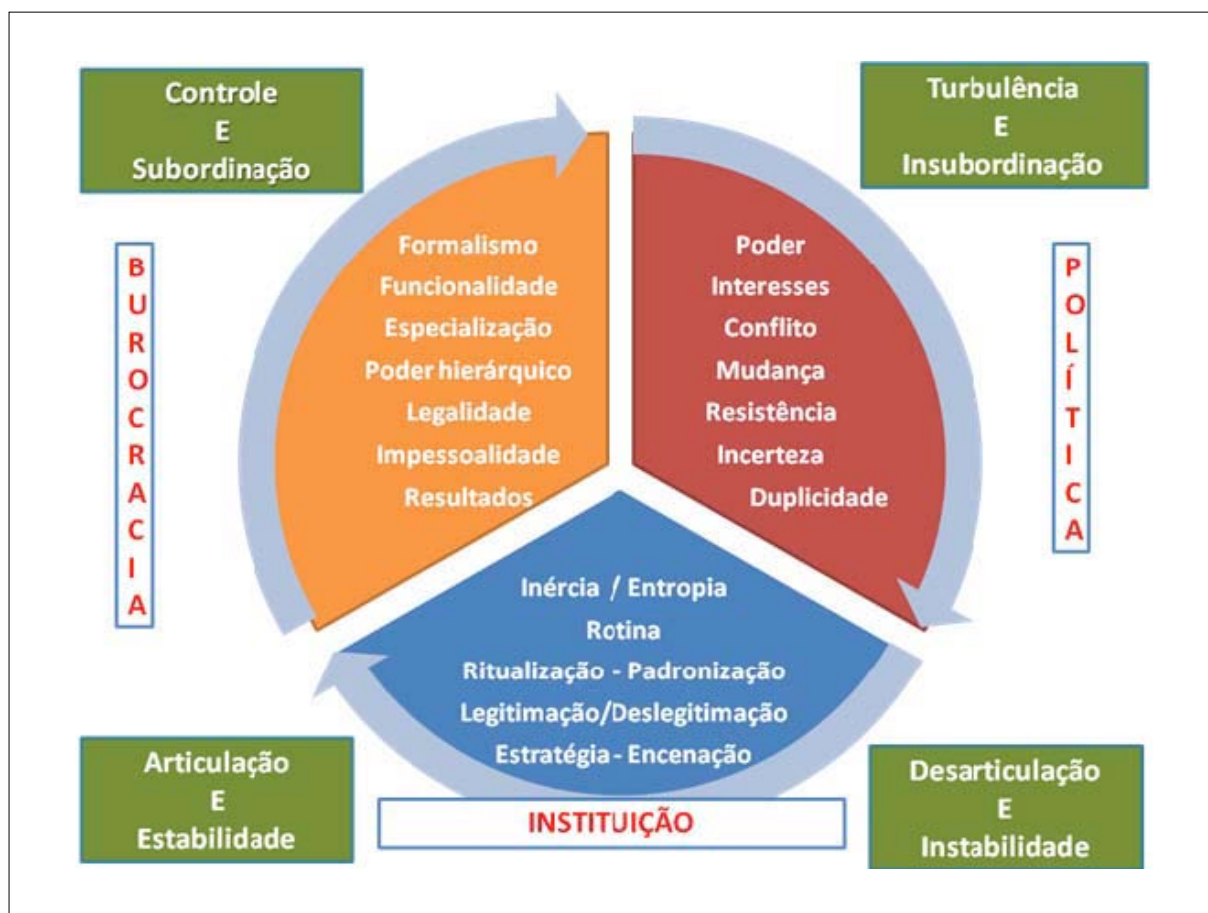


Figura 3: Articulação entre o nível macro, micro e meso-organizacional

Assim, relativamente à primeira questão, sobre o impacto da avaliação externa, o discurso dos entrevistados, bem como os documentos recolhidos, apresentam percepções predominantemente negativas, corroborando a ideia de um carácter cerimonial/ ritual da Inspeção/Avaliação Externa. É notório o receio de perda de legitimidade organizacional (Meyer e Rowan, 1999), bem como sentimentos de insegurança e incerteza. Por outro lado, os dados também revelam a falta de hábitos e de uma cultura de autoavaliação, a ausência de uma prática consistente de autorreflexão, a persistência de práticas individualistas e a conseqüente fuga ao trabalho em equipa.

Quanto à segunda questão, sobre o impacto da avaliação externa, as respostas dos entrevistados apresentam os procedimentos de autoavaliação/ avaliação como um constructo simbólico e ritual de grande aparato, girando em torno de estratégias que nada têm a ver com a intenção de melhoria. São elas, a redução da complexidade (Luhmann, 2009), legitimação (Meyer e Rowan, 1999; Berger e Luckmann, 2004), estratégias de manipulação (Oliver, 1991), gerenciamento de impressões (Mohamed *et al.*, 1991) e manutenção do *statu quo*.

No que concerne à terceira questão de investigação, acerca da relação entre a autoavaliação e a avaliação externa, os dados apontam para uma relação de indiferença e desconfiança que constitui, por si mesma, obstáculo à inovação e à mudança, gera hipocrisia (Sá, 2004; Brunsson, 2006), entropia e inércia e pode conduzir, se não houver uma alteração profunda do significado destes procedimentos, à cristalização da incompetência organizacional (Ott e Shafritz, 1994), que se caracteriza por padrões de pensamento, decisão e ação que não possibilitam ou não resultam de uma disposição para a aprendizagem, pondo em risco a sobrevivência da organização.

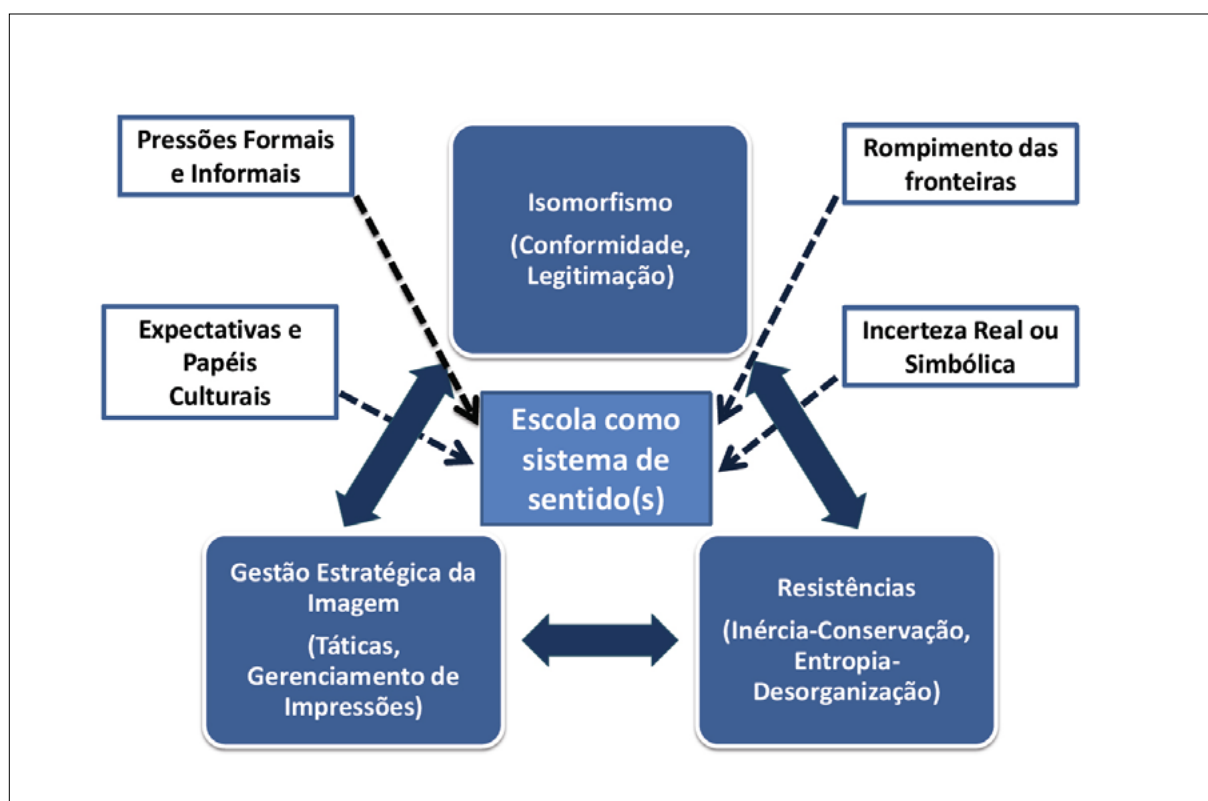


Figura 3: A escola como sistema de sentidos

Relativamente à última questão de investigação, que procurou conhecer as oportunidades e os constrangimentos dos modelos de autoavaliação/ avaliação resultou o seguinte conjunto de percepções: os modelos são meros instrumentos, que têm o significado simbólico de assegurar credibilidade aos procedimentos e aos resultados da autoavaliação, mas implicam um aparato técnico complexo e moroso que não é compatível com o modo como o tempo está organizado dentro das escolas. As equipas de autoavaliação consideram que estes modelos são extremamente burocráticos e que a relação custo-benefício é negativa, uma vez que os dados encontrados ou não são relevantes, ou são de difícil interpretação ou extremamente morosos, e quando se conclui o procedimento, já a escola tem outros atores e outro contexto, dando assim, uma leitura tardia ou inadequada da realidade que se quer conhecer. Independentemente

de outros fatores de constrangimento já conhecidos, como é o caso da independência e autonomia da equipa de autoavaliação relativamente aos órgãos de gestão e aos pares, salientou-se ainda que o objetivo do conhecimento obtido não é mudar a realidade, mas manipular a opinião dos interessados.

Ao longo do processo de interpretação dos dados esteve sempre patente a presença de um pensamento/comportamento estratégico (Crozier e Friedberg, 1990) como pano de fundo das leituras e sentidos que são dados à escola e aos seus procedimentos (Fig. 4).

Enquanto sistema de sentidos, a escola absorve pressões formais e informais advindas de atores internos e externos (Estado-Cultura-Indivíduos), expectativas e papéis culturais atribuídos tanto aos indivíduos como à organização, sofre o crescente esbatimento e o rompimento das fronteiras³ físicas e simbólicas, e respira os sentimentos de incerteza real e simbólica que atravessam a cultura e o contexto sociopolítico e económico e interferem em todas as interações humanas. Os seus atores respondem a este ambiente com três diferentes tipos de comportamento estratégico: os isomorfismos coercitivo, mimético e normativo (Powell e DiMaggio, 1999), Gestão Estratégica da Imagem-Táticas de Gerenciamento de Impressões (Oliver, 1991; Mohamed *et al.*, 1999) e resistências (inércia, visando a conservação, e entropia, visando a desorganização).

Quanto aos comportamentos isomórficos, o Quadro 1 apresenta uma síntese dos mesmos, com as suas fontes, formas, tipos de ação e efeitos.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das táticas de gerenciamento de impressões que se encontram explicitadas na dissertação a que nos referimos⁴.

Face à evidência do uso destas táticas, conclui-se que (Fig. 5): a escola é simultaneamente um sistema aberto, que recebe informação e um sistema de sentido, que a interpreta; a relação entre estes dois sistemas está marcada no lado visível por interdependências, combinações e ações e no lado simbólico por interações de imagens, representações do poder e incerteza. Deste modo, quanto maior a complexidade dos procedimentos, maior a necessidade de institucionalizar esses procedimentos e quanto maior a institucionalização de procedimentos, maior a complexidade dos mesmos e da organização.

Além disso, também se conclui que:

- quanto maior a vulnerabilidade das organizações, maior a necessidade de legitimação simbólica (Berger e Luckmann, 2004);
- quanto maior o grau de institucionalização nas organizações, maior a tendência para utilizar táticas assertivas (Mohamed *et al.*, 1999);
- quanto menor o grau de institucionalização nas organizações, maior a tendência para utilizar táticas defensivas (Mohamed *et al.*, 1999).

Assim, grande parte do aumento da conflitualidade interna e da dificuldade em conseguir os resultados esperados com os procedimentos de autoavaliação e externa deve-se à relação de conexão entre as pressões externas e internas, que levam à utilização das estratégias de gerenciamento da imagem e conseqüente aumento da uniformização, da monitorização e da formalização. Estes fatores parecem aumentar o grau de impessoalidade das interações e funções e reduzir o sentimento de compromisso individual das pessoas com o serviço que prestam.

³ O rompimento das fronteiras pode verificar-se a quatro níveis (Ashkenas, Ulrick e Jick, 1995, cit. Caldas e Wood, 1997:15): vertical (enfraquecimento das hierarquias), horizontal (atenção centrada nos processos), externo (aproximação aos stakeholders) e geográfico (expansão da atividade a outros locais), Cf. Castro, Helena (2012:78)

⁴ Cf. Castro, Helena (2012: 81-84)

Mecanismos de mudança isomórficos				
TIPOS	Fontes	Formas	Tipo de ação	Efeitos
Coercitivo Homogeneização dos modelos organizacionais através de relações de autoridade direta ou indireta	- Pressões formais e informais - Expectativas culturais da sociedade	- Força - Persuasão - Convite	- Cerimonial - Ritual - Imposição de procedimentos <i>standard</i> - Imposição de regras e estruturas legitimadas	- Conformidade legal - Redução do peso das atividades técnicas - Menor impacto dos controles de produção - Aumento dos controles ritualizados e das solidariedades de grupo
Mimético As organizações constroem-se seguindo o modelo de outras similares consideradas com maior êxito e legitimidade	- Incerteza real ou simbólica - Ambiguidade de metas - Desconhecimento de tecnologias organizacionais - Pressões internas e externas	- Problemas ambíguos e soluções pouco claras - Aumento do pessoal e dos clientes	- Cópia do modelo funcional de outra organização ou algumas das suas práticas, adaptando-as a uma situação concreta (Modelagem e Bricolage) - Ritual de legitimação	- Hibridismo (Roth, 2008) - Êxito esperado - Inovação ritual - Visibilidade externa das mudanças estruturais - Legitimação e reforço do controle simbólico sobre a identidade organizacional
Normativo Ocorre na sequência da luta pelo controle das condições e métodos do seu trabalho por parte dos grupos profissionais	- Profissionalização - Pressões coercitivas e miméticas - Socialização	- Determinação da base cognoscitiva e da legitimidade da autonomia profissional - Homogeneização de procedimentos e práticas	- Negociação e compromisso com os grupos de não-profissionais - Educação e legitimidade formal produzida por especialistas universitários - Crescimento e complexidade das redes profissionais	- Aumento da especialização dentro da mesma área ocupacional - Generalização das mesmas práticas de execução e de promoção na carreira - Peso das credenciais na seleção de pessoal - Homogeneização estrutural - Aceitação da estruturação hierárquica

Quadro 1: Mecanismos Isomórficos. **Fonte:** Powell e DiMaggio, 1999

	Táticas Diretas	Táticas Indiretas
Táticas Assertivas	Insinuação Intimidação Promoção organizacional Exemplificação Súplica	Ostentação Espalhafato Polimento Destruição
Táticas Defensivas	Explicações Retratação Incapacitação organizacional Desculpas Restituição Comportamento pró-social	Ocultamento Ofuscamento Estimulação Depreciação

Quadro 2: Táticas de Gerenciamento da Imagem. **Fonte:** Mohamed *et al.*, 1999

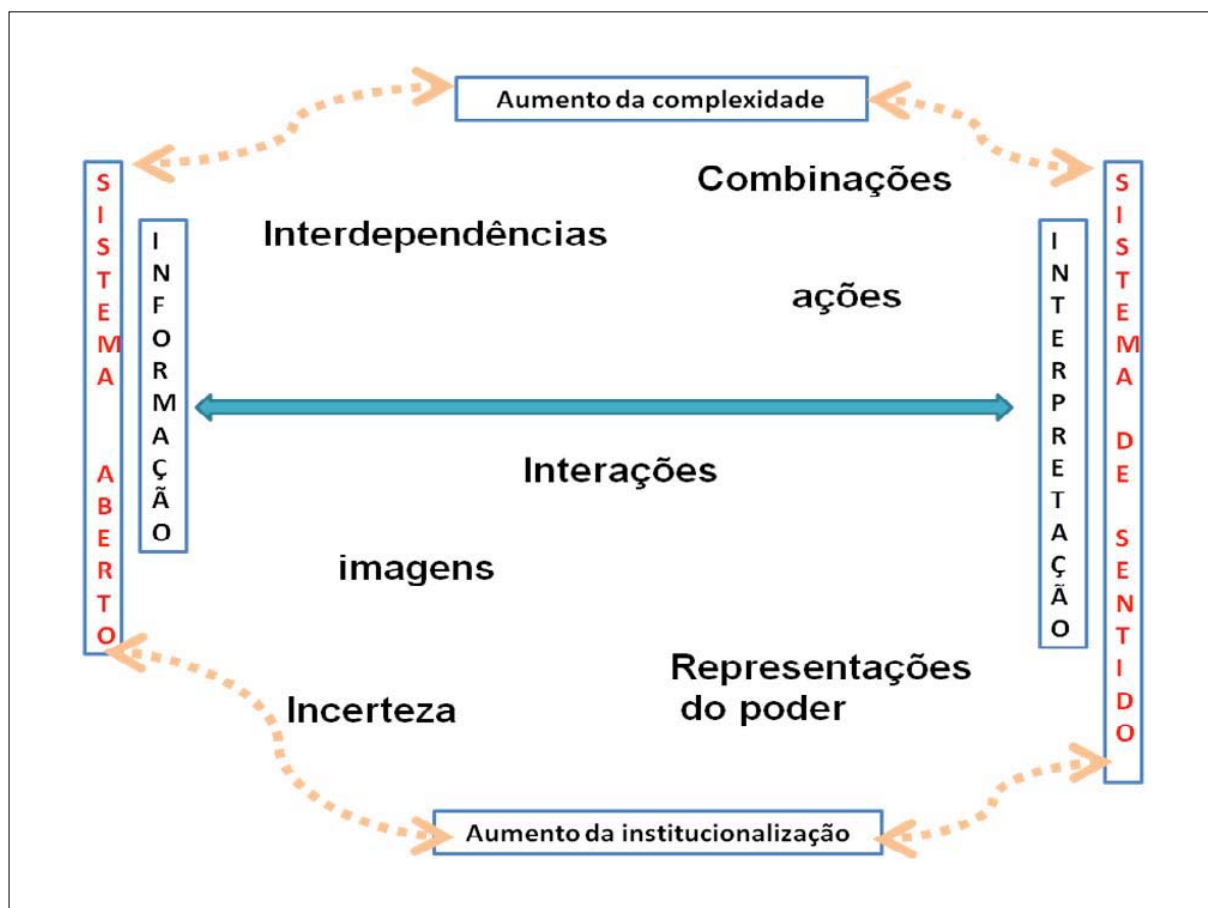


Figura 5: Relação de interdependência entre a noção de escola como sistema aberto e a noção de escola como sistema de sentido(s)

II PARTE – AÇÃO

1. ORGANIZAR UM PROCEDIMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DIFERENTE

Utilizando como base os resultados da investigação, foi necessário regressar ao terreno para contribuir, de algum modo, com a melhoria dos procedimentos e dos resultados da autoavaliação das instituições escolares.

Na escola da investigadora a equipa de autoavaliação já estava constituída com representantes de diversos setores da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e pessoal não docente (10 elementos).

Foram, então, colocadas algumas questões: Porquê? Para quê? O quê? Como? Quando? Quem deve participar na avaliação?

A equipa entrou em acordo sobre procurar levar por diante uma recolha de dados que permitisse efetivamente detetar pontos fortes, fracos e identificar sugestões de melhoria nas diferentes áreas de funcionamento do agrupamento, através do contributo das próprias pessoas (daí as questões abertas), elaborando um Relatório que contivesse um Plano de Melhoria exequível. Foi, então, abandonada a ideia de utilizar um modelo certificado e decidiu-se pela construção participada dos documentos de recolha de dados. Pensou-se numa estrutura para o Relatório de Autoavaliação e definiram-se tarefas para a recolha de dados administrativos. Deste modo, foi clarificado o sentido dos procedimentos de avaliação: conhecer a realidade para a poder transformar.

Optou-se por elaborar os documentos de recolha de dados, a partir do Quadro de Referência da IGEC (Quadro3).

Itens do Quadro de Referência da IGEC	Âmbitos da nossa análise (O quê avaliar)	Instrumentos de Recolha e Monitorização (Como avaliar?)	População Alvo (Quem participa?)
RESULTADOS - Académicos - Sociais - Reconhecimento da Comunidade	- os resultados escolares e sociais dos alunos - a relação pedagógica presente nas práticas de ensino, no seu planeamento, articulação e avaliação	- Comparação dos resultados dos Alunos na Autoavaliação e nos Exames Nacionais em todos os ciclos de ensino - Análise dos resultados finais dos alunos por ano de escolaridade - Monitorização das atividades desenvolvidas por turma - Monitorização das atividades desenvolvidas por grupo de recrutamento - Monitorização dos Apoios Educativos	Os Alunos Os Diretores de Turma Os Grupos de Recrutamento SPO/ Ensino Especial
	- a relação da escola com a comunidade educativa - o funcionamento global dos serviços prestados pela escola - as relações humanas que definam o clima e a cultura da escola - os valores e expectativas escolares e sociais dos diferentes membros da comunidade educativa,	- Inquérito por questionários aos Parceiros da Comunidade Educativa - Inquérito por questionário de autoavaliação	Parceiros da Comunidade Educativa Pais/EE, Alunos, Professores, Funcionários
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO - Planeamento e articulação - Práticas de ensino - Monitorização e Avaliação das Aprendizagens	- a relação pedagógica presente nas práticas de ensino, no seu planeamento, articulação e avaliação	- Monitorização das atividades desenvolvidas por turma - Monitorização das atividades desenvolvidas por grupo de recrutamento - Monitorização dos Apoios Educativos	Diretores de Turma Grupos de Recrutamento Equipa de Educação Especial SPO
LIDERANÇA E GESTÃO - Liderança - Gestão Autoavaliação e melhoria	- a relação com as lideranças.	- Monitorização das atividades da gestão - Inquérito por questionário de Autoavaliação	Direção Pais/EE, Alunos, Professores, Funcionários

Quadro 3 – Quadro de Referência da IGEC articulado com a Plano de Autoavaliação do Agrupamento⁵

Após a elaboração deste Quadro, foi necessário concretizar os instrumentos de recolha de dados. Definiram-se, então, dois grupos de dados a recolher:

- Inquérito por questionário à comunidade escolar, para conhecer a perceção dos diferentes membros da comunidade sobre o funcionamento global do Agrupamento, identificar e monitorizar as práticas de ensino correntes e conhecer o impacto do agrupamento no meio local;

⁵ Ver com mais detalhe as páginas 81 a 83 do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento na página do Agrupamento de Escolas de Sátão

- Recolha de informação existente no Agrupamento sobre equipamentos e recursos, pessoal docente e não docente e alunos, bem como sobre os resultados escolares internos e externos nos diferentes níveis de ensino.

Seguidamente, elaborou-se um inquérito por questionário comum a todos os entrevistados sobre o funcionamento global dos vários serviços. Na impossibilidade de inquirir todos os membros da comunidade escolar, definimos uma amostra que entendemos ser representativa do agrupamento e ao mesmo tempo exequível do ponto de vista da obtenção da máxima participação dos diferentes intervenientes:

- Alunos - 1 inquérito por questionário para alunos, por turma, respondido com a ajuda do Diretor de Turma ou do Professor Titular de Turma, abrangendo as turmas do 1º Ciclo ao Ensino Secundário e Profissional;
- Pais/EE – 2 Inquérito por questionários por turma/sala entregues aos EE eleitos como representantes dos pais no Conselho de Turma/ Turma/ Sala
- Professores/Educadores – 1 Inquérito por questionário por grupo de recrutamento/ ano, onde essa prática fosse exequível, podendo existir mais que um, nos casos em que houvesse dificuldade de os grupos se reunirem;
- Assistentes Operacionais – 1 Inquérito por questionário para cada estabelecimento escolar;
- Assistentes Técnicos – 1 Inquérito por questionário para todo o grupo;
- Parcerias – 1 Inquérito por questionário enviado a cada uma das instituições parceiras;
- Direção – 1 Inquérito por questionário para a equipa da direção.

Na mesma lógica seguida no ponto anterior, fez-se a recolha de alguns dados que permitissem uma monitorização e análise das práticas de ensino, valorizando dois âmbitos: a) Turma: 1 inquérito por questionário de monitorização das atividades letivas por turma, enviado aos Diretores de Turma/ Professores Titulares de Turma / Educadores Titulares de Grupo; b) Grupo de Recrutamento: 1 inquérito por questionário por grupo de recrutamento, visando o conhecimento das práticas de ensino, avaliação e articulação curricular existentes no agrupamento. Fez-se, ainda um inquérito por questionário para a Gestão, que não foi respondido. Não foi também respondido o inquérito por questionário aos SPO/ Professores de Ensino Especial, por lapso de envio da nossa parte. Assim, num universo de 1749 alunos, 120 assistentes operacionais, 21 assistentes técnicos e 234 professores, foram aplicados 740 inquérito por questionários e respondidos 509, correspondendo a uma participação de 69% dos membros representativos da comunidade escolar.

2. OPERACIONALIZAÇÃO DA RECOLHA E DA ANÁLISE DOS DADOS

Como já foi referido, os inquéritos por questionário tiveram como base da sua elaboração o quadro de referência da IGEC para a avaliação externa das escolas. Foram construídos com questões abertas que iam de encontro a esse quadro de referência e à interpretação que o grupo de trabalho fez do mesmo quadro. Fizeram-se diferentes tipos de questões conforme o que se pretendia em cada inquérito. Sendo assim:

- os inquéritos de monitorização continham perguntas diretas, solicitando evidências (Ex: Indique as atividades/ conteúdos programáticos por ano, onde existiu articulação interdisciplinar e indicar as disciplinas – Inquérito por grupo de recrutamento/Ano);
- o inquérito às instituições parceiras continha 4 perguntas diretas (Ex. Destaque aspetos positivos da cooperação com o Agrupamento) e uma pergunta com escala de Lickert, questionando a opinião sobre o impacto do Agrupamento no meio local;

- o inquérito sobre o funcionamento do Agrupamento e alguns aspetos da gestão, distribuído à totalidade dos inquiridos continha um quadro com a identificação de diferentes áreas dos serviços prestados pela escola, solicitando que se preenchessem os itens “aspetos positivos”, “aspetos negativos”, “sugestões” e “observações”, três perguntas de resposta direta, mas aberta, que visavam elencar os principais valores associados ao Agrupamento por parte dos diferentes intervenientes e 3 perguntas com a escala de Lickert sobre níveis de satisfação em relação ao estabelecimento escolar e à Gestão; uma destas questões referia-se às qualidades da gestão do estabelecimento escolar, sendo um enunciado de características da gestão submetido à classificação de 1 a 5 pelos inquiridos.

Não existiu um pré-teste. Apenas uma discussão dos enunciados no grupo, o que veio, mais tarde, a verificar-se como um ponto fraco do nosso trabalho.

Após a elaboração dos inquérito por questionários, fez-se a sua divulgação e entrega aos diferentes intervenientes, quer por email, quer em formato de papel, tendo estabelecido um prazo de duas semanas para o envio das respostas. Definimos ainda uma lista global de tarefas por interveniente, bem como as fontes de informação úteis para a recolha de dados (Quadro 4).

Atores envolvidos	Tarefas	Fontes de Informação
Representantes de Grupos de Recrutamento	- Elaborar resposta ao inquérito por questionário	Planificações Dossiers Sumários
Diretores de Turma / Educadores / Professores titulares de grupo/turma	- Elaborar resposta ao inquérito por questionário	PCT Estatísticas dos Resultados escolares Registos das reuniões com EE Faltas disciplinares Planos de apoios educativos
Equipa de Educação Especial / Professores de Apoio / Psicóloga	- Elaborar resposta ao inquérito por questionário	PEI's e outros Planos de apoio educativo
Gestão	- Apresentar o seu Plano Estratégico para que se possam articular as ações de melhoria e o plano estratégico	Plano estratégico
Funcionários dos Pavilhões	Registos de utilização de equipamentos audiovisuais nas aulas	Registos já existentes e / ou a criar para esse fim
Equipa mista	Constituir uma plataforma de acompanhamento dos alunos que concluíram o 12º ano e construir uma base de dados relativa aos 3 anos consecutivos à conclusão do 12º ano	Dados dos alunos – telefone
Equipa de Autoavaliação	Reunir, analisar, interpretar a informação recolhida Elaborar o relatório de autoavaliação Divulgar a proposta de Plano de Melhoria Construir instrumentos de monitorização e acompanhamento da realização das ações de melhoria	Dados Recolhidos de diversas fontes: Classificações finais dos alunos Inquérito por questionários Outros documentos de monitorização
Conselho Pedagógico	Aprova documentos de monitorização como base para o relatório de atividades Aprova o Plano de Melhoria	Relatório + Propostas para o Plano de Melhoria elaboradas pelos diversos setores da escola

Quadro 4: Lista de tarefas e fontes de informação a recolher

Elaborou-se, também uma lista de tarefas da equipa de autoavaliação com a respetiva calendarização (Quadro 5).

Domínios	Atividades	Calendarização
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Estatística dos resultados por ano e turma - Comparação dos resultados dos exames nacionais dos últimos 3 anos - Percentagem de repetências por ano - Percentagem de retenções repetidas por ano - Percentagem de alunos por níveis - Percentagem do abandono por ano - Percentagem das desistências por ano - Detetar a existência de Associação de Pais e de Estudantes - Percentagem das presenças de AP e E nas reuniões de CP e CG - Análise das atividades do PAA para verificar: <ul style="list-style-type: none"> * existem atividades de solidariedade * projetos apresentados e desenvolvidos pelos alunos - Detetar se existem prémios, quadros de excelência, e referência nas atas - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIOS 	<p style="text-align: center;">Abril 2011</p> <p style="text-align: center;">A Dezembro de 2011</p>
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	- Análise e Interpretação dos dados recolhidos através dos Coordenadores, DT, Professores>/Educadores titulares de turma/grupo, Prof. de Apoio e Psicóloga	
LIDERANÇAS	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da Monitorização - Análise dos Inquérito por questionários 	
CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE MELHORIA	- Mediante os pontos fracos encontrados	
ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO	- Divisão de tarefas	2º Período 2011/2012
DIVULGAÇÃO DO RELATÓRIO	- Reuniões com todos os envolvidos	3º Período 2011/2012
ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE MELHORIA	- Ajustamento dos instrumentos de monitorização e implementação de outros se necessário	Final do ano e início do ano letivo 2012/2013

Quadro 5: Lista de tarefas da equipa de autoavaliação e calendarização

No final do ano letivo 2011/2012, foi elaborada a versão final do Relatório de Autoavaliação, enviada a toda a comunidade para sugestões de melhoria. No início do ano letivo de 2012/2013, o Relatório de Autoavaliação estava completo⁶, continha o Plano de Melhoria⁷, possuía 84 páginas, e foi apresentado no início do ano letivo à comunidade escolar para ser executado e monitorizado.

3. O QUE APRENDEMOS

Da aplicação dos inquérito por questionários, da sua leitura e da reflexão que fizemos, concluímos que:

- a) Alguns dos nossos instrumentos, no todo ou em parte, teriam de ser melhorados, clarificada a sua linguagem, simplificados ou alterados para se adequarem quer aos inquiridos, quer ao objetivo da recolha de dados. Por isso, os procedimentos de autoavaliação estão também eles sujeitos a uma constante reflexão e melhoria.

⁶ Pode ser consultado na página do agrupamento - http://www.escolasdesatao.pt/files/docs/RELAt_AUTOAV_PL_MELHORIA-26fev2013.pdf

⁷ Encontra-se nas páginas 71 a 76 do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Sátão

- b) A dimensão “práticas de ensino” dificilmente se conhece por inquérito por questionário. Seria necessário um contacto pessoal por entrevista ou até a observação de aulas, sendo que esta segunda hipótese exige uma abertura do grupo de docentes que não é fácil de conseguir.
- c) A equipa de autoavaliação deve conter mais pessoas pois uma série de pontos a monitorizar não foi possível fazer-se por falta de pessoas disponíveis. Uma monitorização de áreas tão diversificadas como a gestão e liderança, o ensino, o apoio educativo, a administração e o funcionamento global exigem subequipas dentro da equipa de autoavaliação.
- d) O sucesso académico é apenas um dos aspetos que deve ser monitorizado, pois o contexto da escola é bem mais complexo, havendo muitos aspetos da organização que influenciam a obtenção dos resultados escolares, como sejam a manutenção de um bom clima de trabalho dentro da sala de aula ou a existência de recursos alunos e professores.
- e) Para que possa decorrer num único ano letivo, a autoavaliação tem de ser seletiva. Definir uma área onde existam pontos fracos significativos e intervir nela de forma aprofundada para recolher dados pertinentes e decidir como melhorá-la com ações concretas.
- f) Apesar das limitações da primeira experiência, o Plano de Melhoria deu origem ao Projeto de Intervenção da Diretora e levou à elaboração de um Planeamento Estratégico⁸ que, não sendo perfeita, contém ações concretas que se podem monitorizar.
- g) O envolvimento e o compromisso claro da direção na autoavaliação são fundamentais para a credibilização e o apoio dado internamente aos procedimentos de recolha de dados e ao relatório final produzido.
- h) A tarefa de autoavaliação requer da parte das lideranças intermédias um maior compromisso com a sua missão de supervisão pedagógica e organizacional.
- i) Os instrumentos construídos, sendo insuficientes para um conhecimento mais aprofundado deveriam ser mais diversificados (incluindo entrevistas, observação de aulas, diários de campo, ...).

Tudo isto implica um empenho da totalidade da comunidade escolar no processo de avaliação orientado pela equipa de autoavaliação.

CONCLUSÃO

A melhoria dos estabelecimentos escolares é possível, ainda que tendo de ser integrada num conjunto de procedimentos formais e certamente morosos e trabalhosos. O desafio mais complexo a ultrapassar não é a falta de recursos, mas o *statu quo* instalado, quer em termos de visão do mundo, quer em termos de poder e alianças. A visão de mundo depende do conhecimento partilhado no seio da cultura profissional docente e não docente, e ainda, da capacidade e disponibilidade para a inovação e a mudança que existam, e da formação permanente das pessoas, de um modo geral. O poder e as alianças existentes e reconhecidos como importantes ou significativos podem também ser difíceis de abandonar se não estiver claro qual o caminho a seguir. Não é possível, por isso, projetar a melhoria efetiva de uma escola sem envolver e comprometer diretamente os interessados e as diversas áreas de funcionamento e da organização escolar. A exigência legal da autoavaliação deve ser entendida pelas lideranças das escolas, não como mais uma atividade burocrática, mas como uma oportunidade para o desenvolvimento do seu potencial educativo, constituído pela multiplicação do potencial de desenvolvimento de cada um dos atores escolares (alunos, professores, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, entidades parceiras, observadores externos...).

⁸ Pode ser consultado na página do agrupamento - <http://www.escolasdesatao.pt/files/2014/PLANEAMENTO%20ESTRATÉGICO%20DO%20AGRUPAMENTO.pdf>

Um Plano de Melhoria, para produzir os efeitos desejados, precisa de ser assumido pela comunidade escolar como uma prioridade a concretizar e como um sentido comum e estratégico para o qual cada um e todos orientam a sua ação. Deste modo, duas atitudes prévias são requeridas: a humildade, para reconhecer que podemos fazer melhor e a predisposição para aprender e corrigir erros. São duas exigências éticas fundamentais para o desenvolvimento humano; duas exigências que fazem a diferença em qualquer organização e, em particular nas escolas, que são por definição comunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. L.; Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Caldas, M. P.; Wood, T. (1997). Identidade organizacional. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 37, N° 1, 6-17. Retirado de http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901997000100002.pdf
- Castro, Helena de Fátima Gonçalves de. (2012). Avaliação de escolas: Entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem um estudo de caso múltiplo. Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, J. A. (Ed.). (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª Edição ed.). Porto: Edições Asa.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México: FCE.
- Ferreira, M. J., e Campos, P. (s.d.). *Dossiê didático XI - O inquérito estatístico - uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados*. Projeto ALEA. De <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/Dossier11.pdf>
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Piaget.
- Luhmann, N. (1985). *Poder*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Mohamed, A. A.; Gardner, W.; Paolillo, J. G. H. (1999). A taxonomy of organizational impression management tactics. *Advances in Competitiveness Research*, 7, 18 pag. De <http://www.freepatentsonline.com/article/Advances-in-Competitiveness-Research/78630790.html>
- Normand, R. (2008), Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 49-76. De <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a04.pdf>
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16, N° 1, 145-179. De <http://glennschool.osu.edu/faculty/brown/home/Org%20Theory/Readings/Oliver1991.pdf>
- Parsons, T. (1984). *El sistema social (on line)*. Madrid: Alianza Universidad. De <http://members.multimania.co.uk/apuntesdesociologia/archivos/parsons1.pdf>
- Powell, W.; DiMaggio, P. J. (1999). Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. In W. Powell, e P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1ª ed., pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.
- Relatório de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Sátão (2013). Retirado de http://www.escolasdesatao.pt/files/docs/RELAt_AUTOAV_PL_MELHORIA-26fev2013.pdf
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Weber, M. (1997). Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída. *Os economistas* (pp. 21-27). S. Paulo: Editora Nova Cultural.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, N° 1, 1-19. De [http://hvass.nu/s2/artikler/teori/organisatorisk/K.%20E.%20Weick%20\(1976\).pdf](http://hvass.nu/s2/artikler/teori/organisatorisk/K.%20E.%20Weick%20(1976).pdf)