



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Afonso José Ganho Pereira de Athayde

Porto, Janeiro de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Afonso José Ganho Pereira de Athayde

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Ilídia Cabral

Porto, Janeiro de 2016

Agradecimentos

A Deus, chão de todas as minhas convicções

À Naniko, por ser muito mais que a minha metade

Aos meus filhos, João e António, pela paciência de horas de ausência sem um queixume mas com uma fé inabalável no sucesso do pai

À Irmã Maria da Glória, fonte inspiradora e olhar terno preocupado

À minha orientadora Professora Ilídia Cabral, incansável nos comentários sem fim mas sempre pertinentes

A pais, sogros, irmãos e sobrinhos pelas palavras e gestos de muito incentivo

A todos os colegas e amigos por estarem ao meu lado disponíveis

Aos alunos, pelos olhares cúmplices inquisidores

Resumo

As práticas de autoavaliação nas escolas, como reflexão profunda sobre as normas e as práticas que se encontram instituídas, pretende-se sistemática e com consequências e reflexos reais ao nível da melhoria do funcionamento da escola, promovendo mais aprendizagens para todos e uma maior e melhor integração das crianças na sociedade. Trata-se, portanto, de práticas essenciais para que as crianças possam ser mais bem formadas, mais felizes e, certamente com muito mais capacidades para transformar o mundo atual, que se apresenta afundado numa crise financeira e económica mas, principalmente, numa crise resultante da ausência de valores.

O presente trabalho centra-se nos processos de autoavaliação de um Colégio que se afirma como sendo uma instituição educativa empenhada em aperfeiçoar a ação educativa, analisando-os com base na perspetiva da melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

O presente estudo consiste, pois, num estudo de caso do tipo descritivo, analítico e interpretativo, pretendendo-se conhecer em profundidade as dinâmicas de autoavaliação implementadas no Colégio e os seus reflexos ao nível da melhoria dos processos e dos resultados educativos.

Neste contexto, procede-se a uma sistematização e análise das práticas de autoavaliação, centrando essa análise na consistência e coerência dessas práticas, confrontando-as com a eficácia percecionada por diferentes atores da comunidade educativa ao nível dos impactos produzidos na melhoria das aprendizagens.

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à aplicação de um questionário aos professores do Colégio, à realização de uma entrevista a elementos da Direção e a dois grupos de discussão focalizada com alunos.

Verificámos que o Colégio tem práticas de autoavaliação instituídas, com consequências na vida escolar, embora sem uma integração efetiva de todos os membros da comunidade escolar nesses mesmos processos.

Palavras-chave: Autoavaliação; regulação, melhoria; desenvolvimento profissional e organizacional

Abstract

Self-assessment practices in schools, taken as a deep reflection on the standards and practices that are established, are intended to be systematic and with evident consequences in terms of improving the school management, promoting more learning for all and a large and better integration of children in society. They are, therefore, essential practices so that the children can be better formed, happier and certainly with much more capabilities to transform the present world, which is deepening into not only a financial and economic crisis but primarily a default values' crisis.

This paper focuses on the self-assessment processes of a School that is stated as being an educational institution, committed to improving the educational activity, by analysing the latter on the perspective of improving the quality of the teaching and the learning processes.

The following is therefore a descriptive, analytical and interpretative case study, pretending to know in depth the dynamic self-assessment implemented in the school and its impact in terms of improvement of both processes and educational outcomes.

In this context, it proceeds to a systematisation and analysis of self-assessment practices, focusing this analysis on the consistency and coherence of these practices, confronting them with the perceived effectiveness from the part of the different actors of the educational community in terms of the impacts produced in the improvement of the learning.

As regards as data collection techniques, we resorted to the application of a questionnaire to school teachers, to the conducting of an interview to the boarding staff and to two focused discussion groups with students.

We found out that the school carries out established self-assessment practices, with consequences on school life, although without an effective integration of all members of the school community in those same processes.

Keywords: self-assessment; regulation; enhancement; professional and organizational development

Índice

INTRODUÇÃO	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Teorias organizacionais – as especificidades das organizações escolares	3
1.1 Racionalidades e lógicas de ação: entre o palco e os bastidores da escola	3
1.2 Imagens organizacionais de escola	6
1.2.1. A Escola como empresa	7
1.2.2. A Escola como burocracia	10
1.2.3. A Escola como democracia	13
1.2.4. A Escola como arena política	16
1.2.5. A Escola como Anarquia.....	21
1.2.6. A Escola como cultura	25
1.2.7. A Escola como hipocrisia organizada	28
2. Modelos e práticas de avaliação educacional.....	31
2.1. Evolução do conceito de avaliação – breve contextualização histórica	31
2.2. Avaliação das organizações escolares	34
2.2.1. Avaliação Interna e Autoavaliação.....	38
2.2.2. Avaliação Externa	44
2.3. Finalidades da avaliação	47
2.4. Como avaliar? O desenvolvimento de um processo de autoavaliação.....	50
2.5. Modelos de avaliação	52
2.5.1. Modelos de avaliação da qualidade.....	52
2.5.2. Exemplos de Modelos de avaliação de escolas	55
3. Avaliação, eficácia e melhoria das escolas.....	71
3.1. Eficácia e melhoria da escola	71
3.2. Comunidades de aprendizagem profissional e desenvolvimento organizacional	78
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	85
1. Caracterização da instituição (Colégio X).....	85
3. Tipo de estudo	89
4. Técnicas de recolha de dados	91
4.1. Inquérito por questionário	92

4.2. Grupos de discussão focalizada	92
4.3. Entrevista	94
5. Técnicas de análise de dados.....	96
5. Apresentação e discussão de resultados	101
CONCLUSÃO	153
Referências bibliográficas	157
ANEXOS	167

Lista de Anexos

I.	Questionário para docentes	168
II	Email enviado aos Encarregados de Educação dos alunos de 9º e 12º ano que participaram nos grupos de discussão focalizada	175
III	Declaração de Consentimento Informado	177
IV	Guião para os Grupos de Discussão Focalizada com alunos	179
V	Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada com alunos do 9º ano	183
VI	Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada com alunos do 12º ano	225
VII	Guião da Entrevista à Direção Pedagógica do Colégio	245
VIII	Transcrição da Entrevista à Direção Pedagógica do Colégio	247
IX	Transcrição da Entrevista à Diretora Geral do Colégio	265
X	Tabela de resultados do inquérito aplicado aos docentes	287
XI	Análise de Conteúdo dos Grupos de Discussão Focalizada realizados com alunos de 9º e 12º ano	291
XII	Análise de Conteúdo da Entrevista à Direção Pedagógica	305
XIII	Análise de Conteúdo da Entrevista à Diretora Geral	315
XIV	Análise das questões abertas do questionário aplicado aos docentes	327

Lista de Acrónimos

AA – Autoavaliação

AEE – Avaliação Externa de Escolas

CAF – Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)

CDT – Coordenador dos Diretores de Turma

CIPP – Context Input Process Product

CNE – Conselho Nacional de Educação

DG – Diretor Geral

DGAEP – Direção Geral da Administração e do Emprego Público

DP – Diretor Pedagógico

DPA – Diretor Pedagógico Adjunto

EFQM – Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade

EIPA – Instituto Europeu de Administração Pública

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PDCA – Plan-Do-Check-Act (Planear-Executar-Rever-Ajustar)

SICI – Standing International Conference of Inspectorates

SMA – Secretariado para a Modernização Administrativa

Índice de Figuras

Figura 1.	Esquema inclusivo das gerações de avaliação	33
Figura 2.	Articulação da avaliação externa com a autoavaliação e Autonomia das Escolas	57
Figura 3.	10 Passos para melhorar as organizações com a CAF	63
Figura 4.	10 passos para melhorar as organizações com a CAF	63
Figura 5.	Modelo da CAF – Ações de Melhoria	64
Figura 6.	Componentes chave do modelo de avaliação CIPP e as respetivas relações com as dimensões de avaliação	69
Figura 7.	Organograma do Colégio	87

Índice de Gráficos

Gráfico 1.	Representatividade dos docentes.	98
Gráfico 2.	Inquiridos por ciclo de ensino.	101
Gráfico 3.	Entendo que os processos de autoavaliação nas escolas... ... contribuem para encontrar pontos fracos e pontos fortes na organização ... permitem medir o grau de satisfação com o trabalho realizado no colégio. ... permitem fortalecer a articulação entre os vários órgãos do colégio. ... funcionam como um instrumento para prestação de contas. ... permitem melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos, na sala de aula. ... criam condições para um desenvolvimento profissional e organizacional sistemático. ... contribuem para fomentar uma cultura de maior responsabilidade e compromisso na comunidade educativa.	103
Gráfico 4.	Autoavaliação e melhoria no Colégio: O Colégio desenvolve dinâmicas Existe uma equipa de autoavaliação no colégio. O Colégio cria condições para que todos os docentes participem ativamente em dinâmicas de autoavaliação sobre a qualidade dos processos e dos resultados educativos. Existe uma cultura de autoavaliação no colégio que permite a adoção de uma atitude de questionamento reflexivo sobre as práticas docentes. As dinâmicas de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidas têm contribuído efetivamente para a melhoria dos processos e dos resultados educativos. Conheço as dinâmicas de autorregulação, autoavaliação e melhoria que têm vindo a ser implementadas no Colégio.	106
Gráfico 5.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio aumentam o conhecimento sobre as várias dimensões / setores do Colégio.	111
Gráfico 6.	Entendo que os processos de autoavaliação nas escolas... ... servem para a melhoria da qualidade da ação educativa. ... contribuem para a inovação / renovação das práticas pedagógicas.	114
Gráfico 7.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio... ... influenciam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. ... melhoram a capacidade da escola se organizar para a melhoria dos processos e resultados educativos.	115
Gráfico 8.	Entendo que os processos de autoavaliação nas escolas permitem avaliar os professores e as suas práticas.	123
Gráfico 9.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio favorecem o trabalho colaborativo.	124
Gráfico 10.	Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente. ... é feita de forma justa e transparente. ... contribui para o meu desenvolvimento profissional. ... tem contribuído para a melhoria da ação educativa.	126
Gráfico 11.	Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente. ... é feita de forma justa e transparente. ... contribui para o meu desenvolvimento profissional. ... tem contribuído para a melhoria da ação educativa. Oportunidades de formação relevantes. Promoção do desenvolvimento profissional.	127

Gráfico 12.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio providenciam informação útil a todos os membros da comunidade educativa. ... permitem a compreensão da eficácia das dinâmicas do Colégio (processos e iniciativas)	131
Gráfico 13.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio favorecem o envolvimento de toda a comunidade educativa na construção de um Colégio promotor de mais e melhores aprendizagens. ... aumentam a confiança e a colaboração entre os diferentes elementos da comunidade educativa. ... aumentam o sentido de comunidade educativa.	132
Gráfico 14.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio conduzem ao desenvolvimento de projetos de escola mais eficazes e promotores de mais aprendizagens.	139
Gráfico 15.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio fomentam uma ação mais eficaz e mais centrada na melhoria das aprendizagens por parte das lideranças. ... permitem uma tomada de decisões mais eficaz.	142
Gráfico 16.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio ajudam o Colégio a aprender.	144
Gráfico 17.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio fomentam uma cultura de maior responsabilidade e compromisso no Colégio. ... permitem à comunidade educativa uma maior apropriação da missão e dos valores que regem a ação do Colégio.	145
Gráfico 18.	Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio tornam a atuação do Colégio mais transparente junto da comunidade. ... permitem gerir adequadamente as pressões exercidas pelo exterior da escola.	146
Gráfico 19.	Entendo que os processos de autoavaliação nas escolas permitem comparar os resultados dos alunos do colégio com os de outros colégios / escolas	148

Índice de Tabelas

Tabela 1.	Quatro gerações de avaliação	33
Tabela 2.	Três perspectivas de avaliação	49
Tabela 3.	Os quatro tipos de Avaliação no modelo CIPP	68
Tabela 4.	Caraterísticas de uma comunidade profissional	83
Tabela 5.	Quadro síntese com convergências (a verde) e divergências (a vermelho) dos vários grupos de atores	150

Se, na verdade, não estou no mundo
para simplesmente a ele me adaptar,
mas para transformá-lo,
se não é possível mudá-lo
sem um certo sonho ou projeto de mundo,
devo usar todas as possibilidades que tenho
para não falar apenas da minha utopia,
mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A educação afirma-se enquanto prioridade estratégica na nossa sociedade. As palavras que parecem ter hoje um peso excessivo na vida das escolas (como a eficácia, os *rankings*, os exames, a pressão, os resultados) carecem de ser contrabalançadas com outras, igualmente importantes para a melhoria da educação: pessoa, processo, esforço, dedicação, qualidade.

Com a cada vez maior ocupação dos pais, a escola tem vindo a assumir um peso acrescido na educação das nossas crianças. Por educação não entendemos apenas a construção de saberes, mas também, e ainda mais, a formação integral da pessoa e a valorização da mesma como parte fundamental de uma sociedade em constante e acelerada mudança. Muitas vezes vista como uma extensão da família, a escola parece estar hoje em crise, talvez como o próprio sentido de família. Esta crise da escola é bem explicada por Canário (2005):

O diagnóstico sobre a situação atual da escola é sombrio. O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa) (p. 87).

A credibilidade, quer da escola, quer da profissão docente tem que ser retomada. É necessário investir na melhoria da escola e esta melhoria está indissociavelmente ligada a processos de avaliação.

Os processos de autoavaliação nas escolas permitem-lhes um maior autoconhecimento e uma auto reflexão que podem traduzir-se em planos de melhoria que promovam mudanças necessárias para as tornar melhores escolas, que sirvam mais e melhor os seus alunos, que se tornem auto conscientes e que possibilitem transformar debilidades em oportunidades de melhoria.

A autoavaliação de uma escola tem como objeto primeiro conhecer a organização, para depois a poder transformar e fazê-la caminhar para um

maior sucesso, que não tem que ser medido, exclusivamente, sob a forma de resultados académicos. O sucesso de uma escola também se pode refletir na relação da escola com a sociedade e numa melhor simbiose com a mesma, no grau de satisfação de professores, alunos e pais, funcionários e direção, que resulta de melhores interações e de mais aprendizagens entre todos.

O problema que nos convoca para esta investigação parte do pressuposto de que é possível aprender mais com a reflexão sistemática sobre o que fazemos, melhorando práticas e dispositivos de autoavaliação que possam estar ao serviço do desenvolvimento organizacional e profissional.

Numa primeira fase, tornou-se claro que o quase total desconhecimento desta matéria implicava leituras profundas e diversificadas sobre alguns temas que considerámos mais relevantes. As leituras sobre as especificidades das organizações escolares, com inúmeras racionalidades e lógicas de ação coexistentes e conflitantes, permitiram-nos ter uma perceção sobre a organização escolar que abordamos no primeiro capítulo. O segundo capítulo é dedicado à problemática da avaliação educacional e dos seus modelos e práticas, tendo-se apostado numa visão integradora de avaliação através da mobilização de diferentes abordagens a esta temática.

Por fim, o terceiro capítulo versa as questões relativas à eficácia e à melhoria das escolas como fruto de processos de autoavaliação.

No que concerne à parte empírica, procurámos ouvir, sentir e compreender as perceções de diferentes grupos de atores que é possível encontrar nas escolas: professores, alunos e lideranças. Ainda nesta parte do trabalho caracteriza-se a instituição a ser estudada, reveem-se as questões de investigação e os objetivos do estudo. Analisam-se também, do ponto de vista teórico, tipos de estudo, técnicas de recolha de dados e, por fim, técnicas de análise de dados.

Na parte relativa à apresentação e discussão dos resultados, a triangulação dos dados recolhidos foi fundamental para uma compreensão global e holística do objeto de estudo, procedendo-se ao cruzamento destes dados com as lentes teóricas convocadas na primeira parte do trabalho.

Por fim, apresentam-se as conclusões mais relevantes do estudo.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Teorias organizacionais – as especificidades das organizações escolares

“Existem zonas pouco iluminadas na organização escolar”

Miguel Santos Guerra

1.1 Racionalidades e lógicas de ação: entre o palco e os bastidores da escola

Num capítulo relativo à organização escolar, dotada de uma hipercomplexidade e na qual se cruzam inúmeras lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares, parece-nos fundamental salientar que dentro desta organização existem zonas pouco esclarecidas, pouco trabalhadas, na relação com os resultados dos alunos e com a qualidade dos profissionais que nela se inserem. O que se pretende neste capítulo é perceber, partindo das zonas “mais iluminadas” da escola, como pode esta crescer em harmonia, qualidade, relação entre todos, equilíbrio, alegria e bem-estar, sempre sem esquecer a sua função primordial, ou seja, que se aprenda de forma profícua e duradoura, matérias do currículo instituído mas também princípios morais e valores que orientem para o futuro.

A educação está investida de uma dimensão social bastante acentuada, presente na relação entre gerações e em todos os agentes sociais com funções educativas, família, escola, meios de comunicação social, etc. Para além desta dimensão, pode-se falar ainda de uma dimensão organizacional, que consiste, segundo López (1985), na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio – a *escola*.

Como instituição social, Costa (1996) concretiza quatro referências sócio-históricas: a escola como instituição familiar, como instituição militar, como instituição religiosa e como instituição estatal. Como instituição organizacional, Etzioni (1984) define-a da seguinte forma:

As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos)

intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos. (p.3)

Muñoz e Roman (1989), depois de reverem muitas das definições propostas até ao momento, apontaram cinco elementos fulcrais do conceito de organização:

- composição: indivíduos e grupos interrelacionados;
- orientação para objetivos e fins;
- diferenciação de funções;
- coordenação racional intencional;
- continuidade através do tempo.

A escola como organização teve uma evolução ao longo do tempo, que Nóvoa (1992) esquematiza em cinco fases fundamentais:

1º) até aos anos 50, centra-se no indivíduo-aluno;

2º) anos 50/60, preocupação com as interações no processo educativo (sala de aula);

3º) anos 60/70, acentua o sistema educativo;

4º) anos 70/80, volta a centrar-se na turma-sala de aula;

5º) anos 80/90, dirige-se essencialmente para a escola organização;

Importante referir que nos anos 70 surge nos Estados Unidos, o Movimento das Escolas Eficazes (*effective schools*), que aparece como reação à tese que “as escolas não marcam a diferença” (*Schools make no difference*), significando, este último, que os resultados académicos não se relacionam com as escolas mas antes com variáveis socioculturais e familiares exteriores à escola (tese baseada no relatório Coleman - 1966).

Partilhando a opinião de Costa (1996), a análise dos fenómenos educacionais tem sempre que ter em atenção a variável escola na sua dimensão organizacional e administrativa.

A escola é um lugar, por excelência, de aprendizagem que devia ser significativa mas também de relações, muitas vezes menosprezadas ou colocadas em segundo plano. - Será mais importante formar bons alunos, com resultados excelentes e a entrar nas melhores universidades ou formar

peessoas íntegras e completas?

Guerra (2000) não parece ter dúvidas e reconhece este lado perverso da organização escolar.

A organização escolar preocupa-se com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona (...), mas não com os efeitos que esse efeito organizativo produz nos estudantes. Não se preocupa com o que se *passa*, enquanto as coisas organizadas *passam*. Não está preparada para descobrir, reconhecer publicamente e corrigir os erros. (p.18)

Esta perversidade acontece quando existe um excesso organizativo a sobrepor-se à aprendizagem ou às relações escolares.

Segundo o mesmo autor (2002), a perversidade na organização escolar apresenta-se sob diversas formas e uma delas é relacionada com a hipocrisia ou discrepâncias que podem ser:

- “entre o pensar e o dizer;
- entre o dizer e o fazer;
- entre o pensar e o fazer.” (p.23)

Brunson (1989) afirma que a hipocrisia é um traço característico das organizações quando refere que nas organizações, os discursos, decisões e produtos não têm uma lógica entre si e que a hipocrisia é o tipo de comportamento fundamental numa organização.

A organização escolar e o seu funcionamento têm, então, que ser analisados com base nas dimensões éticas que indubitavelmente implicam. (Schlemenson, 1990).

As teorias gerais não podem servir para todas as escolas, já que cada escola é única e irrepetível, na mesma medida que os seus alunos também o são e as condições da própria escola e a realidade em que se encontra inserida também diferem.

A perspetiva, excessivamente abstrata, com que a organização escolar é, por vezes, abordada, é pouco eficaz para compreender e transformar a prática escolar (Guerra, 2002).

Todas as escolas têm traços gerais que, curiosa e paradoxalmente, as tornam

singulares. Segundo Weick (1980), são instituições de recrutamento forçado, debilmente articuladas, com fins pouco claros e muitas vezes contraditórios, com uma forte dependência externa, com uma aparente neutralidade ideológica¹ e com um controlo social cada vez mais apertado. Esta imagem cultural de escola é exemplarmente mencionada por Charles Handy (1988) no seu trabalho sobre as forças culturais nas escolas, quando menciona que cada organização é diferente e que cada escola é diferente de qualquer outra, e que as escolas, como grupos, são diferentes de outros tipos de organizações.

Cada uma destas imagens organizacionais de escola é relevante mas por si só, muito redutora da realidade, acentuando muitas vezes uma vertente nomotética da escola, deixando facetas por entender, “como a cultura própria, o clima, o carácter (ethos) de uma dada escola” (Guerra, 2002, p. 41).

Entender e conhecer a organização escolar, com todas as suas ambiguidades e contradições, condições únicas e de difícil explicação, rituais e conflitos próprios, conduzirá certamente a

introduzir mudanças em busca de melhores condições de trabalho, a propiciar relações mais sãs e democráticas, a procurar uma maior coerência entre as pretensões gerais e a prática educativa quotidiana (Guerra, 2002, p. 42).

1.2 Imagens organizacionais de escola

Afinal a escola é esta pluralidade de imagens, sentimentos e lógicas de ação; é este difícil exercício de construir consensos precários nas tensões dos conflitos; é esta respiração entrecortada (Alves, 1998, p.8).

Ao longo deste capítulo procuramos ler a organização escola, partindo de sete imagens organizacionais:

- a escola como empresa;
- a escola como burocracia;

¹ Baseado no artigo 2º da Lei nº65/79, decreto lei nº 108/88 de 31 de Março da constituição portuguesa que é referente à liberdade de aprender e ensinar. Diz que o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes, filosóficas, estéticas, políticas ou religiosas. Ainda assim, parece-nos que existem determinadas opções que o Estado toma, mesmo que implicitamente: valores universais como a liberdade e a democracia tem que estar sempre presentes nestes pseudo projetos educativos das escolas estatais. A própria opção pela neutralidade implica logo uma perda de neutralidade: “Como é possível sermos enganados, décadas a fio, com este soporífero da neutralidade do Estado na educação?” (Azevedo, 2011, p.138)

- a escola como democracia;
- a escola como arena política;
- a escola como anarquia;
- a escola como cultura;
- a escola como hipocrisia organizada.

A escolha destas metáforas prende-se com o facto de, como refere Costa (1996), traduzirem alguma abrangência relativamente ao espectro teórico vigente nesta área disciplinar, apesar da possível subjetividade na escolha.

O recurso a estas imagens é feito com a intenção de nos ajudar a olhar e a compreender a escola de perspetivas diferentes, tentando entendê-la na sua hipercomplexidade:

(...) as nossas teorias e explicações da vida organizacional se baseiam em metáforas que nos conduzem a ver e a compreender as organizações de modos distintos, mas, contudo, parciais. As metáforas não são geralmente perspectivadas como um mecanismo de embelezamento do discurso, mas o seu significado é muito maior do que isto, dado que a utilização das metáforas implica um modo de pensar e um modo de observar que penetra na forma como geralmente compreendemos o nosso mundo (Morgan, 1986, p.12).

Efetivamente, o uso destas metáforas organizacionais no estudo da escola permite um olhar multifacetado sobre a organização e evita um “espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico” (Costa, 1996, p.16), permitindo uma análise da realidade o mais completa possível.

1.2.1. A Escola como empresa

Para que se pense a escola como empresa, é preciso que se lhe associe determinadas características com origem em conceções e práticas da área industrial, resumidas por Costa (1996, p. 25):

- estrutura organizacional hierárquica centralizada e formalizada;
- divisão de trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções;
- ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (máximo rendimento pelo menor custo);

- identificação da melhor maneira de executar cada tarefa e consequente padronização;
- uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;
- individualização do trabalho (grupo menos eficiente que o indivíduo)

Esta metáfora é sustentada por conceitos teóricos relacionados com uma concepção economicista e mecanicista do homem e com uma visão reprodutora da educação, sendo o aluno a matéria-prima a ser moldada. Esta fundamentação conceptual é baseada nos modelos clássicos de organização e administração industrial de Taylor (1911) e Fayol (1916).

Frederick Taylor, com a sua obra “The Principles of Scientific Management”, de 1911, apresenta uma solução para aumentar a eficiência das empresas americanas, o que é possível se, em primeiro lugar, se separar a função administrativa das restantes desempenhadas pelos trabalhadores e, em segundo lugar, se a administração se encarregar do estudo científico do trabalho. Nasce a *Teoria da Administração Científica* (Scientific Management). Cinco anos mais tarde, o engenheiro francês Henri Fayol (1916) publica a obra “Administration Industrielle et Générale”, documento clássico no estudo de administração.

A *teoria da administração científica* e os seus princípios facilmente foram transpostas para a organização escolar, justificando a imagem de escola como empresa. Esta concepção de escola como empresa educativa é sintetizada por Muñoz e Roman (1989):

A visão produtiva da escola acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objectivos previstos) e da eficiência (uso adequado dos recursos): planificação precisa e ajustada, direcção por objectivos; controlo minucioso da qualidade, selecção e promoção do pessoal directivo e docente (p.74)

Contudo, esta imagem não gera consenso, visto ser uma abordagem industrial e empresarial, cujo principal objetivo é o fornecimento de um produto – o aluno – fazendo claras comparações entre a escola e a fábrica, as aulas e linhas de montagem, os alunos e matéria-prima, etc.

Para Coleman e Husén (1990), esta visão empresarial é lida como mais uma crise da escola e da própria organização de ensino. Para estes autores, a

escola perde a sua especificidade como prolongamento da família e de ligação ao meio. António Nóvoa (1992) também não partilha que esta mesma visão empresarial possa ser transportada para as escolas, que são “instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores)” (p.16).

No entanto, para Gómez e Jiménez (1992), esta relação entre a organização escolar e as técnicas de gestão empresarial não cria dificuldades e é mesmo a melhor forma de entender a escola como uma empresa social. Empresa, já que a administração é semelhante à administração empresarial e social, porque o tónico não pode nunca deixar de ser o aluno e todas as relações que emanam do mesmo.

Martin-Moreno (1989) apresenta onze características gerais presentes na organização de uma escola do tipo taylorista:

- *uniformidade curricular*: os mesmos conteúdos para todos os alunos;
- *metodologias dirigidas para o ensino coletivo*: métodos de ensino uniformizados;
- *agrupamentos rígidos de alunos*: agrupamentos homogéneos de alunos com critérios na idade ou no nível de instrução;
- *posicionamento insular dos professores*: os professores permanecem um período de tempo com os alunos de forma rotativa e periódica;
- *escassez nos recursos materiais*: poucos materiais didáticos e pouco diversificados;
- *uniformidade na organização dos espaços educativos*: os espaços educativos não mudam em função dos países ou das culturas dos alunos;
- *uniformidade de horários*: manutenção dos horários depois de planeado para todo o ano letivo;
- *avaliação descontínua*: realização periódica de testes ou exames cujos resultados determinarão o sucesso dos alunos;
- *disciplina formal*: o professor é o agente da manutenção da disciplina;
- *direção unipessoal*: o diretor é a figura central da hierarquia escolar;
- *insuficientes relações com a comunidade*: escola bastante fechada ao

meio não havendo interferência da comunidade exterior à escola com as questões escolares.

No contexto educativo português, João Barroso (1993) reconhece que Emile Planchard (pedagogo belga radicado em Portugal) ocupa um lugar de destaque e referência na presença do taylorismo na educação em Portugal nos anos 40 e 60, tomando por base uma das suas obras mais conhecidas – *A Investigação em Pedagogia* — em que o autor preconiza uma organização escolar com base em processos empresariais, seguindo propostas dos trabalhos desenvolvidos por Taylor.

Não obstante o caminho que se tem feito ao nível da inovação e mudança nas práticas organizacionais da escola, o modelo predominante continua a assentar num “padrão *fabril* de standardização de tempos, espaços, sequências de trabalho, cumprimento de horários e valores próprios das cadeias de montagem” (Cabral, 2014, p. 36), pelo que faz todo o sentido mobilizarmos esta imagem para compreendermos muitas das ações e das reações que se geram nas nossas escolas.

1.2.2. A Escola como burocracia

Burocracia é uma palavra com origem no francês “bureaux” (escritório) e no grego “cracia” (administração). Burocracia utilizava-se para definir as repartições públicas na França do século XVIII, bem como o poder e ação dos funcionários nos escritórios. Refere-se, portanto, ao predomínio desproporcionado do aparelho administrativo.

Max Weber (1979), economista alemão, criou a *Teoria da Burocracia*, para explicar a forma como as empresas se organizam.

Segundo Weber, a burocracia surge como um modelo organizacional caracterizado pela *racionalidade* e pela *eficiência*. O autor (1979) propõe seis grupos de características que delimitam a organização burocrática relativamente a outros modos de organização:

- existência de normas e regulamentos que fixam cada “área de jurisdição”;
- estruturação hierárquica da autoridade;
- administração com base em documentos escritos
- divisão sistemática do trabalho atendendo a uma racionalidade, relativa aos objectivos que se pretendem atingidos;
- distribuição de atividades de forma impessoal;
- para que a máxima produtividade possa ser atingida, a disciplina e o desempenho no cargo são indispensáveis numa estrutura burocrática (p.229-232).

Costa (1996) refere que a burocracia, para além de modelo caracterizador da administração pública e, conseqüentemente, da administração dos sistemas educativos, também se manifesta como modelo explicativo do funcionamento de outras dimensões educativas, como a relação pedagógica, conteúdos e seleção e preparação de elites. Outros autores colocam, ao nível da escola, a abordagem burocrática, como por exemplo Motta (1986):

De facto, a vida escolar apresenta os mesmos grandes traços das carreiras nas grandes burocracias públicas e privadas para onde se destinam os “frutos” da escola (Motta, 1986, p. 48).

Do ponto de vista organizacional, a escola tem um poder decisório muito centralizado, a organização hierárquica é muito forte e marcada, toda a organização é uniformizada, seja nos currículos, seja nos programas ou ainda nos tempos e espaços e alguma impessoalidade nas relações pedagógicas, fruto da mobilidade constante nos concursos. Todas estas características, muito próximas das descritas por Weber (1979), dos modelos organizacionais burocráticos, são também verificadas por vários autores:

Segundo Alves (1999), a escola é, de acordo com a perspectiva burocrática,

uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos(p. 10).

Já João Formosinho (1985) destaca como “características da burocracia

apontadas por Weber (1979) e que se aplicam facilmente à escola” as seis seguintes: “legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia.” (p. 8)

Finalmente, Costa (2006) refere indicadores significativos da imagem burocrática da escola:

- centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
- regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;
- previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;
- formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino;
- obsessão pelos documentos escritos;
- atuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis
- uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
- concepção burocrática da função docente (p. 39).

Estes três autores citados, nos respetivos trabalhos de investigação, concluem que a administração do sistema educativo português é marcadamente burocrática, do ponto de vista de modelo organizacional. Este modelo continua, ainda hoje, a ser um modelo adequado à compreensão das organizações escolares: parece atribuir-lhes uma ordem e uma racionalidade que, do ponto de vista do trabalhador, implica uma aparente consistência, previsibilidade, estabilidade e segurança.

Outros autores perspetivam esta imagem organizacional de escola, na sua vertente mais prescritiva, enfatizando o facto de coartar a liberdade das escolas e favorecer a ilusão do domínio e do controlo. Costa (1996) refere isso mesmo ao citar Clark e Meloy (1990):

Estamos certos de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem atualização continuada (p. 21, citado por Costa, 1996, p. 53).

Em Portugal, a teoria da burocracia também é convocada para a compreensão da organização escolar. Rocha (2007) diz que o sistema educativo português tem vindo a ser descrito como um “sistema burocrático centralizado” (p. 4). Este sistema apresenta disfunções, defendendo-se, por conseguinte, que

a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e que as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Esta imagem é baseada na racionalidade e na fantasia de que todos os processos podem ser previstos, criando uma ilusão científica de que tudo era possível planear, organizar e controlar (Alves, 2012), o que expectavelmente garantirá objetivos consensuais e uma grande adequação dos meios aos fins. Contudo, sabemos que esta imagem de escola como burocracia, por si só, não a define embora, quando complementada com outras, permita uma melhor compreensão da realidade.

1.2.3. A Escola como democracia

Com este modelo organizacional, passa a dar-se mais importância a fatores humanos e ao seu comportamento, aparecendo novas áreas de investigação como:

as estruturas informais na organização, as necessidades, motivações e satisfação individual e grupal, a liderança, a dinâmica de grupos, a participação nos processos de decisão (Costa, 1996, p. 59).

Elton Mayo, entre os anos 20 e 30, com o desenvolvimento das *Experiências de Hawthorne*, contribui fortemente para uma fundamentação teórica da imagem organizacional da escola como democracia, na sequência de estudos iniciados pela *Teoria das relações humanas* (Mayo, 1929).

Com as novas orientações de Mayo, a Teoria das relações humanas abre novas formas de perceber a eficácia e a eficiência que não à luz da imagem burocrática da escola. Sobre estes novos desafios, Hampton (1986) escreve:

Os gestores não só necessitam de planificar, organizar, dirigir e controlar o

trabalho, como insistia Taylor, mas necessitam também de construir constantemente uma organização social humana (p. 53).

A concepção de escola democrática teve em John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, um dos autores mais marcantes. Segundo Dewey (1959), a educação é concebida como preparação para uma vida em sociedade. Partindo do princípio de que as escolas devem estar ao serviço da sociedade (Rocha, 1988), a escola deverá funcionar com uma réplica da sociedade:

Deveremos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os princípios e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta (Dewey, 1959, pp. 349-350).

e ainda:

(...) transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária de vida, repleta de tipos de ocupação que sejam reflexo da vida em sociedade no seu todo e permear por um espírito de arte, história e ciência. Quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação dentro desta pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto-direção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afetuosa e harmoniosa (Dewey, 1915, pp. 27-28).

Através da *teoria das relações humanas*, surgem duas concepções de educação e de escola, propostas por Muñoz e Roman (1989), intituladas *educação personalizada* e *escola educativa*. Na relação estreita destes dois modelos, situa-se Moreno (1978) quando propõe um conceito de escola como comunidade educativa democrática. Este conceito coloca a pessoa no centro de toda a organização escolar, valorizando princípios humanistas, como solidariedade, singularidade, dignidade e comunicação. Costa (1996), apresenta algumas vantagens desta visão de escola:

- reconhecimento da dignidade e igualdade da pessoa humana como pontos de partida condicionantes de toda a ação;
- aceitação de um projeto educativo comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade;
- participação dedicada dos 4 cogestores da escola (professores, alunos, pais

- e sociedade) na elaboração e realização do projecto educativo comum;
- desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afectivas através da participação efetiva na tomada de decisões, da responsabilidade e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional. (pp.65-66)

Parece ser relevante, nesta fase, referir as grandes diferenças relativamente a imagens anteriores: este modelo foca-se menos nas dimensões formais e estruturais das organizações, não menosprezando fatores mais relevantes como a eficiência e rentabilidade, embora estes estejam agora mais relacionados com conceitos como a satisfação e a motivação. Fornece uma perspetiva nova, muito normativa e com princípios assentes em acordos entre partes, consensos e decisões baseadas em processos participativos. Atendendo às organizações escolares de hoje, inseridas numa sociedade multicultural, parece ser nesta dificuldade de consensos e de acordos que esta imagem tem as suas limitações e que se justifica plenamente uma imagem de organização de escola como arena política, como mais à frente será descrito.

Em Portugal, a conceção de *escola como comunidade educativa* surge com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) que assenta, segundo Costa (1996), no desenvolvimento dos princípios de *descentralização, participação e integração comunitária*.

O outro lado da imagem de escola como democracia ficou conhecida como *gestão democrática das escolas*, iniciada no pós 25 de Abril de 1974, quando se pretendeu aplicar o conceito de democracia à gestão das escolas portuguesas.

Tony Bush (1986, pp.48-50) apresenta cinco características para o modelo democrático da escola:

1. modelo de organização fortemente normativo;
2. a autoridade profissional com base na competência especializada dos professores;
3. assume-se a existência de um conjunto comum de valores que, enquanto linha orientadoras da ação pedagógica, devem guiar o funcionamento da organização escolar;
4. os órgãos de coordenação e de gestão devem ser constituídos

através de processos de representação formal com base em procedimentos eleitorais que cada sector de interesses realiza; a tomada de decisões escolares deverá ser precedida da consulta aos colegas;

5. as decisões são entendidas como tendo na base um processo de consenso ou compromisso e não decorrentes de procedimentos conflituais.

Esta metáfora de escola fica então bem resumida por Costa (1996) quando refere que:

a imagem da escola como democracia nos propõe, globalmente, uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida da escola, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam (p. 71).

A escola vista como democracia acrescenta às imagens anteriores fatores novos e muito relevantes para o entendimento da escola. É uma visão mais harmoniosa de organização, onde se valorizam as pessoas, ao dar relevo à cooperação, participação, satisfação, motivação e realização pessoal.

Esta harmonia nos entendimentos, nos processos de cooperação, nos diálogos e na procura de consensos nem sempre é fácil de atingir. Esta imagem romântica, hoje em dia, raramente prevalece na generalidade das organizações escolares. A escola parece funcionar mais como um micro sistema político, em que as decisões são tomadas em função de hierarquias estabelecidas e de interesses, objetivos, poderes e influências próprios do ser humano e de qualquer organização, como se descreve em seguida.

1.2.4. A Escola como arena política

A imagem da escola como arena política é um ponto de viragem muito relevante na compreensão desta organização, sendo defendida por muitos autores (Baldrige (1989); March (1974); Crozier (1977); Bacharach (1988)).

Alves (1999) realça as diferenças para com a visão burocrática:

Em contraponto à visão burocrática, a perspectiva política valoriza as subjetividades dos atores, assume a realidade organizacional como um jogo de poder e de influência, considera os processos de decisão como dinâmicas de negociação e regateio, rompendo-se com a “ideia de organização como uma estrutura racional e estável” e realçando-se “o facto de que as escolas nem sempre perseguem metas explícitas, mas múltiplos fins frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, estando implicadas em contínuas lutas sobre meios e fins (p. 12).

Pode-se concluir que esta imagem se afasta da empresarial e da burocrática pela maior imprevisibilidade e menor racionalidade que confere à organização e que, porque os objetivos são mais difusos e os consensos mais difíceis, se afasta também do modelo democrático. Este modelo serve para explicar, de forma particular, muito do que se passa nas escolas de hoje, que enfrentam novos fenómenos e desafios. Questões como as relações entre estudantes, entre o estudante e o estudo, entre alunos e professores e tantas outras são, inúmeras vezes, determinadas politicamente, com rivalidades de influências, persecuções de fins pessoais ou profissionais e conflitos latentes. Esta é uma imagem poderosíssima na compreensão de muito do que se passa no palco e nos bastidores da organização escolar. Isto porque, tal como afirma Rocha (2007), uma organização educativa é um lugar :

onde se entrecruzam racionalidades políticas plurais e onde lutam pelo poder , advindo de várias fontes, diferentes indivíduos e grupos com objectivos, valores, crenças, percepções e interesses também eles diferenciados (p. 11).

Também Costa (1996) enfatiza esta importância ao escrever que:

Recusando quer a racionalidade linear e a previsibilidade das imagens empresarial e burocrática, quer a unidade de objectivos e a visão consensual da perspectiva democrática, os modelos políticos de organização afirmam-se a partir de um conjunto de indicadores que os defensores deste modelo organizacional apontam como caracterizadores da organização escolar (...) (p.73).

Os defensores desta leitura da organização escolar fazem-na assentar em algumas características, que Costa (1996) destaca:

- a escola é um micro sistema político com um funcionamento em tudo semelhante ao sistema político da nossa sociedade atual;
- os estabelecimentos de ensino são um conjunto de indivíduos, cada um com a sua personalidade e vontades próprias, movidos por objetivos bem definidos, cada um diferenciado pela sua posição hierárquica e pelo respetivo poder que exerce;
- A conflitualidade de interesses e a luta pelo poder estão sempre presentes no dia a dia;
- os interesses que existem, individuais ou grupais, dentro e fora da escola, são muito relevante no funcionamento da escola;
- é através de processos de negociação que as decisões são tomadas, gerindo interesses e focos de poder instalados;
- interesses, conflito, poder e negociação são palavras endémicas a este tipo de organização escolar;

Este entendimento sobre a organização escolar assenta, então, na perceção de que a escola se organiza à semelhança dos sistemas políticos globais, em que os intervenientes se movem em função de interesses pessoais ou grupais, estabelecendo estratégias, movendo influências, exercendo poderes, desencadeando conflitos, coligações ou negociações com o intuito de atingir determinados objetivos.

À análise para uma caracterização adequada das organizações que funcionam como pequenos sistemas políticos, chama-se análise *micropolítica*.

Muitos dos trabalhos sobre as escolas como organizações basearam-se “naquilo que todos sabemos acerca das escolas” (...) o futuro da análise organizacional das escolas está no âmbito daquilo que não sabemos sobre as escolas, em particular na compreensão da micropolítica escolar (Ball, 1989, pp. 24-25).

Existe um grande consenso entre autores no entendimento de que as organizações escolares estão particularmente propensas a uma atividade micropolítica devido a dois fatores principais: em primeiro lugar, muitas das suas áreas de atividade estão debilmente articuladas e em segundo, a tomada de decisões tem um carácter competitivo e conflitual. Por debilmente articuladas

entende-se que entre as suas diversas estruturas não existe uma união forte mas antes uma conexão fraca ou mesmo desarticulação, tal como metaforicamente escrito por Weick (1976, p.3), no sentido de transmitir a imagem de que os elementos são reativos, mas cada um preserva também a sua própria identidade e alguma evidência da sua separação física ou lógica.

Esta perspetiva afasta-se da ideia de organização como estrutura racional e estável para sobressair a ideia de que os objetivos aparecem muitas vezes implícitos e até contraditórios, com disputas frequentes sobre meios e fins.

A metáfora da arena política aparenta assentar bem na estrutura organizacional de escola também devido a algumas características que Peter Gronn (1986) identifica:

- *a escassez de recursos* (por recursos entende o autor, instalações, equipamento, pessoal, dinheiro mas também outros diferentemente mensuráveis como o capital cultural e o *know-how*);
- *a diversidade ideológica*;
- *a conflitualidade de interesses*;
- *as diferenças de personalidade* (cada ser humano tem uma personalidade diferente originando reações diferentes, comportamentos diferentes que não raramente entram em conflito;

Tendo como base uma definição de Bush (1986), tentamos compreender e desenvolver as principais ideias da imagem da escola como arena política:

Os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais (1986, p. 68).

Os conceitos que nos propomos clarificar nesta metáfora da escola como arena política são os seguintes:

- Interesses

Nesta perspetiva é valorizada a pessoa antes do que a instituição ou a escola, como refere Hoyle (1988, p. 257), ao dizer que os indivíduos não são, nem elementos mecânicos, nem sujeitos passivos, mas detêm interesses de ordem

diversa (...) e procuram realizá-los através das organizações.

- Conflito

Os conflitos surgem da necessidade da tomada de decisões e dos decisores serem pessoas diferentes com interesses também diferentes. Esta conflitualidade não é negativa nem vista como um problema e, como defende Baldrige (1983), é mesmo benéfica para uma mudança positiva organizacional.

- Poder

O poder é um tópico muito importante, já que se baseia no interesse de cada um ou de grupos de pessoas, que se afirmam e eventualmente desenvolvem em função do poder que cada um tem. Bacharach (1988) distingue dois tipos de poder: a *autoridade*, poder baseado numa hierarquia instituída e o *poder da influência*, que será mais relacionado com conhecimentos ou experiências pessoais.

- Negociação

As decisões a serem tomadas numa organização do tipo arena política, são baseadas no poder que cada pessoa ou grupo de pessoas tem e na sua capacidade de negociar. Não dependem de qualquer processo racional nem de objetivos organizacionais, como refere Costa (1996). Nas organizações escolares observamos um claro exemplo de negociações entre a classe docente e a direção quando se pretende inovações metodológicas, como a seguinte citação de Busher (1990) clarifica:

A inovação ocorre nas escolas, não exactamente através do estabelecimento de estruturas e da aplicação da autoridade, nem mesmo através da utilização unidirecional de várias fontes e bases de poder pelos seus promotores, mas através de um processo de negociação entre as pessoas. Estas negociações podem ser compreendidas em termos de regateio e troca (...) (p. 79).

Esta perspectiva de análise mostra-se bastante atual e permite-nos olhar a escola com outras lentes. Não sendo nem mais nem menos relevante que as imagens anteriores, complementa-as e constitui uma oportunidade com muitas

potencialidades, de compreender novas (e velhas) situações em contextos educativos.

1.2.5. A Escola como Anarquia

A escola como anarquia é uma imagem que se baseia na ambiguidade, na imprevisibilidade e na incerteza do funcionamento organizacional de qualquer escola (Costa, 1996). Esta metáfora não encerra em si um sentido negativo. Anarquia não representa a ideia de desorganização ou de ausência de regras mas pretende ser imagem de uma série de dimensões que existem nas organizações escolares e que Costa (1996) descreve:

- do ponto organizacional, a escola é um sistema complexo, heterogéneo, problemático e ambíguo;
- as decisões são tomadas como consequência de problemas e situações novas geradas por um dia a dia imprevisível e irrepetível e não fruto de uma planificação metódica e sistemática;
- uma escola não é uma entidade coerente e articulada mas um conjunto de órgãos , processos e pessoas pouco unidos e pouco relacionados;
- as organizações escolares estão sujeitas a pressões externas à própria escola (governo, administração, autoridades locais, pais) o que, pela sua turbulência e incerteza aumenta a ambiguidade e a dúvida;
- muito dos processos organizativos da escola são meramente simbólicos não tendo por base qualquer critério de eficiência ou de eficácia.

Alves (1999) completa esta descrição, apresentando a escola como

uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que as intenções e os objectivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos atores é fluída, em que a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada(...) (p. 15)

Dentro desta imagem da escola como anarquia, os principais autores e

investigadores nesta área², subdividem-na em 4 temáticas:

- a escola como anarquia organizada;
- a decisão organizacional como “caixote do lixo”
- a escola como sistema debilmente articulado
- a escola como sistema caótico.

i. A escola como anarquia organizada

Cohen, March e Olsen (1972) entendem por anarquia organizada uma organização que tenha as seguintes características:

- *objetivos problemáticos*: preferências e os objetivos da organização inconsistentes, vagos e mal definidos;
- *tecnologias pouco claras*: os processos são também pouco claros e são consequência de procedimentos improvisados ou fruto de situações de tentativa e erro;
- participação fluída: “existe uma mudança constante na forma, no tempo e na importância que os atores dedicam à participação nos diferentes contextos organizativos” (Costa, 1996, p. 91).

Esta temática de escola como anarquia organizada ilustra uma organização que obedece a uma ordem completamente diferente da ordem racionalista (que pode não ser desordem) e que coloca especialmente em causa o “modelo bem instalado da burocracia racional” (Lima, 1992,p. 77).

ii. A decisão organizacional como caixote do lixo

Processo explicativo de tomada de decisões nas organizações que Cohen, March e Olsen (1972) definiram:

O processo do caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções

² Foster (1986. pp. 129-134); Scheerens (1992, pp. 19-22), são exemplos de autores, em cujos trabalhos, alinhavam as três primeiras temáticas à volta da dimensão anárquica de escola como organização. A quarta, sistema caótico, é mais recente, e já se encontra plasmada em trabalhos de Sungaila (1990) e Griffiths et al. (1991).

em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores (p. 16).

Esta explicação da tomada de decisões numa organização escolar não implica que haja desorganização ou desordem, embora a ordem existente seja uma ordem pouco racional. Costa (1996), sugere que esta ordem seja por não existir “uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes de uma organização (...)” o que leva a pensar “(...) num certo grau de autonomia dos diversos elementos e numa certa *desarticulação* da vida escolar”(p. 96).

Uma organização sob a conceptualização da metáfora do “caixote do lixo” é uma organização onde se verifica uma desarticulação parcial entre os problemas e os constrangimentos organizacionais e a sua forma e tempo de resolução, fatores estes que “dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” (Cohen; March & Olsen, 1972, p. 16).

iii. A escola como sistema debilmente articulado

A partir do momento em que, em 1976, Karl Weick publicou o artigo “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems” que este se tornou uma referência incontornável nos estudos sobre organização de escola. Uma escola ou uma organização ser *loosely coupled*, ou debilmente acoplada, significa que

a escola aparece-nos como um sistema complexo cujas estruturas, discursos e ações se desenvolvem num conflito entre pressões externas e internas. Neste jogo de pressões criam-se as condições para a existência de uma certa ambiguidade no que respeita à organização da escola, assente numa débil articulação entre os elementos que a constituem (Cabral, 2014, p. 160).

Esta metáfora usada para ilustrar esta forma de organização escolar pretende fazer sobressair situações como a fraca relação entre as intenções e as ações, as partes da hierarquia escolar, os professores e as direções, docentes e discentes, e outras relações, sendo a lista quase infindável, como referiu Weick (1976).

iv. A escola como sistema caótico

Esta última perspetiva de abordagem organizacional de escola como anarquia não é consensual entre os autores de trabalhos relativos a esta temática.

Griffiths (1991) distingue sete conceitos que permitem compreender melhor esta perspetiva, dos quais apresentamos cinco, que consideramos mais pertinentes:

- *efeito de borboleta*: o mais conhecido conceito da *teoria do caos* - que assenta na ideia de que um acontecimento, por mais pequeno que seja, com ou sem relação, pode resultar num grande efeito - tem cabimento numa organização escolar, fértil em constantes pequenas alterações no seu dia a dia que podem ter grandes consequências no funcionamento da organização;
- *ataque de turbulência*: significa que dentro da ordem podem surgir momentos de instabilidade e de desordem, de contestação, de difícil explicação imediata;
- *estruturas dissipativas*: numa organização escolar o desgaste é constante visto as estruturas estarem sujeitas a constantes mudanças;
- *choques do acaso*: todos os sistemas caóticos não estáticos estão sujeitos a choques do acaso, por se encontrarem dependentes de muitas variáveis que não controlam;
- *mecanismos de feedback*: significa que se deve prestar atenção aos resultados, aos outputs porque em modelos sistémicos, muitos dos resultados voltam a entrar no sistema, fornecendo novas informações e linhas orientadoras na organização.

No que diz respeito a estudos portugueses, é indispensável referir Licínio Lima (1992) e dar um lugar de destaque a um autor pioneiro em estudos sobre a teoria da *anarquia organizada* em organizações escolares. O autor usa esta teoria como contraponto para uma teoria meramente burocrática:

Acontece que um dos desafios mais importantes que nos é colocado pelo nosso estudo é o de atendermos, e de estarmos atentos, às eventuais áreas de funcionamento da escola secundária portuguesa enquanto organização

burocrática, integrada num sistema de ensino, público, tradicionalmente centralizado, no qual, aparentemente, mesmo os mais pequenos detalhes se encontram regulamentados universalmente, sendo contudo capazes de evitar explicações simplistas, de tipo determinista. Então a escola só poderia ser caracterizada por refletir os constrangimentos normativos, e outros, que lhe são impostos unilateralmente. Ou mesmo, perante a descoberta de eventuais rupturas com certas orientações normativas, esperadas, escapar à tentação fácil de as qualificar apenas como desvios, desajustamentos, ou disfunções burocráticas.

Ora é exatamente a este nível que o modelo anárquico nos pode ser útil, pelo menos para tentarmos estabelecer um certo contraponto em relação àquele tipo de explicações (pp. 77-78).

A escola como organização não deve ser olhada de uma forma restritiva mas devemos ter em conta todas as lentes que nos permitam compreender outras situações que as imagens anteriores, burocráticas ou empresariais ou democráticas, por si só não permitiam.

Parece ser então, depois de todas as considerações anteriores, fácil de verificar que as organizações escolares apresentam um considerável grau de ambiguidade e desordem, embora não se possa concluir pela total ausência de ordem. A ideia de anarquia, mas de uma anarquia organizada, a ideia de pouca articulação, mas ainda assim articulada e o processo do caixote do lixo, contudo gerador de ideias e resoluções, levam-nos a reconhecer esta imagem como relevante e que mais uma vez se complementa às anteriores.

1.2.6. A Escola como cultura

A escola é uma organização construída sobre processos, valores, regras, rituais, símbolos e formas de pensar que por si só constituem a sua própria cultura.

Esta imagem de escola teve origem em organizações empresariais sendo que a perspetiva cultural das empresas rapidamente foi introduzida no contexto escolar.

De muitos estudos nesta área, Costa (1996) sintetizou os seguintes aspetos:

- Não existem organizações iguais, da mesma forma que não existem escolas iguais;
- É na cultura de escola que é criada uma especificidade própria de cada uma, que se traduz em valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias, etc.;
- Escolas com um predomínio de uma cultura forte entre os seus membros têm mais sucesso e qualidade;

Para Schein (1991), existem três níveis da cultura organizacional:

- nível 1 - *artefactos*: trata-se do nível mais visível, constituído por manifestações como espaço físico, tecnologias, linguagem escrita e falada, histórias, mitos, rituais, tradições, regras;
- nível 2 - *valores*: menos visível que o primeiro mas mais ao nível do consciente que o terceiro, referente a valores, atitudes, ideologias, intenções, conhecimento, visão, missão e sentimentos;
- nível 3 - *pressupostos de base*: conjunto de pressupostos que se assumem verdadeiros e interiorizados (não necessariamente a um nível consciente) pelos componentes da organização. Encontram-se expressos nas conceções acerca das relações com o ambiente, da natureza da realidade e da verdade, da natureza humana, da atividade humana e das naturezas das relações humanas.

Não existe unanimidade entre os autores, no que diz respeito à relevância destes três níveis da cultura organizacional. Para Schein (1991), a cultura organizacional situa-se neste último nível, mas outros autores dirigem a sua atenção maioritariamente para o primeiro nível (Bates, 1986), argumentando que constituem a bagagem cultural de qualquer grupo e a partir do qual se constroem as respetivas identidades ou mesmo para o segundo nível – o dos valores – (Sergiovanni e Crobally, 1986).

Embora este modelo de subjetividade ainda seja criticado, principalmente na pouca relação com linhas orientadoras à ação escolar administrativa, estas críticas tendem a desaparecer quando se relaciona cultura organizacional com conceitos intrínsecos à organização escolar, como eficácia, qualidade e excelência. Relativamente às escolas eficazes, Deal (1988) escreve:

As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura (p. 209).

De escolas eficazes depreende-se uma maior qualidade no ensino e uma consequente melhoria nos resultados dos seus alunos. A motivação e os resultados estão muito ligados entre si e existe uma correlação forte entre escolas que valorizam a dimensão cultural, que construíram um meio próprio, uma atmosfera partilhada e apreciada por todos e fatores motivacionais.

O relatório da OCDE de 2015, *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, refere vários fatores com influência nos resultados escolares:

This policy lever relates to how to strengthen the key factors in schools that influence and support student achievement, such as high-quality teachers, good school leadership, and adequate learning environments and curriculum (p. 32),

enquanto que o relatório da OCDE de 2012, intitulado *Reviews of Evaluation*, relaciona inapelavelmente a qualidade com uma cultura escolar:

Building on the culture of evaluation, and the centrality of the teacher in the assessment system in Portugal, greater focus on a culture of feedback on student learning would deliver a number of wins for the system. First, it would serve to highlight the role of the learner in the learning process, and encourage a greater sense of agency and responsibility in learners of all ages in the school system. Second, a greater focus on rich feedback would support classroom and school discussions on the quality and process of student learning, to accompany the current widely supported emphasis on marks and results (p. 148).

A cultura organizacional relaciona-se também de forma muito clara com a questão da liderança, sendo referida em inúmeros estudos sobre este tema, como sugerem Reto e Lopes (1991):

A criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade; a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização; a personificação da identidade do grupo e da

própria visão (p. 77).

Esta imagem de organização escolar, segundo Costa (1996), permitiu que a escola como organização fosse redimensionada à escala do carácter simbólico, afastando-se das metáforas anteriormente explicitadas.

A introdução desta visão subjetiva na análise da realidade escolar afasta-se das anteriormente referidas, embora sempre sem retirar a importância destas. De facto, as metodologias interpretativas baseadas na análise da linguagem, das metáforas, dos valores, das perceções e das experiências (Costa, 1986), a valorização da dimensão simbólica, a relação com lideranças fortes e coerentes, a proximidade com fatores, anteriormente referidos, como qualidade, eficiência e eficácia, tornam esta imagem muito relevante para a compreensão da organização escolar e muito atual nas problemáticas do ensino de hoje.

1.2.7. A Escola como hipocrisia organizada

Esta imagem de escola difere das anteriores no sentido em que a organização escolar apresenta claros indícios de inconsistência, de pouca coordenação e de discrepância entre os discursos, as decisões e as ações. As seis primeiras imagens descritas, classificadas por Costa (1996), permitem-nos compreender a escola segundo olhares tão diferentes, não sendo, no entanto, de excluir esta sétima visão, que nos parece permitir compreender a escola como organização caracterizada por uma fraca conexão entre estruturas e atividades, devendo-se esta ao “facto da função prioritária da escola consistir em responder às normas, aos valores e às expectativas da sociedade, estando, por isso, em causa a legitimação da sua própria existência” (Costa, 1996, pp. 100-101).

A palavra *hipocrisia* não deve ser interpretada com a conotação negativa que tradicionalmente tem quando referido a comportamentos de pessoas. A sua utilização como imagem organizacional de escola está relacionada com a inconsistência entre a palavra e o agir, atrás referida. Sobre o sentido da palavra *hipocrisia*, Nils Brunsson (2006) refere:

Em termos comuns, a visão geral da hipocrisia é algo questionável,

moralmente duvidosa e a evitar absolutamente. Este livro discute precisamente a perspectiva oposta. Ou seja, a hipocrisia é vista como uma solução e não como um problema, possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la (p. 15).

Brunsson (2006) insere esta perspectiva numa linha teórica pós burocrática a que Licínio Lima (2006) chamou de perspectiva neoinstitucional.

Esta racionalidade neoinstitucional foi fundada na necessidade de legitimação social da imagem da escola, ao invés de se centrar na sua função primordial de instruir, e “assenta no pressuposto de que a forma como as organizações se estruturam é influenciada pelas relações que estabelecem com outras organizações” (Cabral, 2014, p. 156). Esta legitimação social da imagem da escola é afirmada por Alves (1999):

as estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia. Neste esforço de construir uma boa imagem social que legitime a sua existência, a instituição escolar organiza-se hipervalorizando os rituais de classificação, o regime de avaliação e certificação, com destaque para os exames e outorga de diplomas que crê sejam importantes credenciais quer para o prosseguimento de estudos quer para o ingresso na vida “ativa”, aqui fundando o essencial dos seus investimentos e controlo formal (p. 14).

A imagem da escola está dependente de inúmeros fatores que a condicionam como organização, sejam eles internos ou externos: normas e regras, sociedade envolvente, resultados escolares, valores, culturas e expectativas e a forma como responde a todos eles nem sempre é coerente e consistente com o processo de educar, função primordial da escola. Como explicita Cabral (2014):

A escola, enquanto organização a funcionar num contexto mais amplo de instituições que com ela se inter-relacionam, parece atuar numa lógica de legitimação fundada na aparência e na formalidade. Os rituais de controlo e rigor existentes centram-se mais na fiscalização dos formalismos e na perpetuação dos mitos e das aparências que permitam à escola ir ao encontro das expectativas sócias do que na avaliação e controlo do processo de instrução (p. 160).

Fica, assim, bem ilustrada esta dupla face entre o falar e decidir, e o agir, existente numa organização escolar, presente em inúmeras dimensões do funcionamento da escola, como por exemplo, a avaliação das escolas e os exames nacionais. Esta *hipocrisia* é uma metáfora muito poderosa da organização escolar e permite, em conjunto com as outras imagens, compreender melhor a escola em todas as suas dimensões. Mesmo inconsistentes, as intenções e os valores têm que continuar a mobilizar a ação que se quer no futuro.

Terminado este périplo pelas imagens organizacionais devemos ressaltar a ideia de que as imagens organizacionais de escola aqui apresentadas não são excludentes, mas sim complementares. Uma escola encerra em si, concomitantemente, lógicas de ação diferentes e muitas vezes contraditórias. Será, por isso, fundamental, mobilizar estas diversas perspectivas de olhar para a escola para assim a conseguirmos entender na sua multidimensionalidade e na sua hipercomplexidade.

2. Modelos e práticas de avaliação educacional

Felizmente, as sementeiras da educação dão lugar a colheitas intermináveis. O problema é que também se multiplicam as ervas daninhas. Por isso, é necessária a avaliação enquanto se semeia e durante muito tempo depois.

Guerra, 2002, p. 311

2.1. Evolução do conceito de avaliação – breve contextualização histórica

Etimologicamente, avaliação vem do francês *évaluer*, que significa “determinar valor”. Ao longo do tempo têm surgido vários conceitos de avaliação por diversos autores, dos quais fazemos referência a três, pelo reconhecido trabalho que têm vindo a desenvolver nesta área de investigação. Segundo Stufflebeam et al. (1989, p. 19), a avaliação é o juízo sistemático da valia ou mérito de um objeto. Já para Stake (2006, p. 38), é um processo de tomada de decisões (...) que requer um juízo político e moral. Finalmente, para Scriven (1999), a base lógica da avaliação baseia-se em premissas factuais e premissas de valor, afirmando que avaliação é um processo de determinação de mérito, mais-valias ou significâncias. Todos estes conceitos de avaliação têm em comum que avaliar é um processo que implica uma formulação de um juízo de valor com o objetivo do objeto ou projeto avaliado ser validado e aceite universalmente.

Numa perspetiva histórica, os investigadores Guba e Lincoln (1990), apresentam quatro gerações para esquematizar a evolução do conceito de avaliação.

Numa primeira geração, avaliar e medir são entendidos da mesma forma. O avaliador é um técnico que irá avaliar, através de baterias de testes, os objetos de avaliação, e no caso de ausência destes testes, é também relevante que os seja capaz de construir. Alves (2008) identifica esta primeira geração como *geração da medida*, existindo uma clara relação entre a ideia positivista da mensurabilidade e da quantificação.

Na segunda geração, a avaliação centra-se em objetivos, ou seja, contempla uma descrição dos objetivos que se pretende que sejam atingidos. Medir passa

a ser mais um instrumento de avaliação. A definição dos objetivos é realizada por avaliadores especialistas. R. Tyler (1902-1994), conhecido por muitos como o pai da avaliação educacional, propôs uma avaliação centrada em objetivos, isto é, baseada na comparação entre o desempenho escolar e objetivos previamente estabelecidos.

A terceira geração integra o julgamento no ato de avaliar. A finalidade da avaliação passa a ser a emissão de um juízo acerca do mérito ou valor do objeto avaliado e o avaliador é, em consequência, o juiz, embora conserve o papel de técnico. Segundo Alves (2008),

a finalidade da avaliação é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objecto, assumindo o avaliador o estatuto de juiz que descreve, compreende, analisa e, por fim, decide.” (p. 44).

A avaliação é vista como um processo de promoção da aprendizagem, surgindo a distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa, na investigação de M. Scriven (1967), segundo o qual avaliação formativa seria o processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho, ainda que esta melhoria estivesse sob o poder do avaliador enquanto avaliação sumativa é conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando ao seu usuário fornecer elementos para julgar sua importância, seu valor e seu mérito no alcance dos objetivos e metas propostas.

Na quarta geração, a avaliação tem por objetivo principal a obtenção de um consenso sobre o objeto avaliado, enquanto que o papel do avaliador é o de manutenção de equilíbrios num processo negocial. Nesta geração pretende-se adotar “uma visão integrativa, valorizando algumas das conceptualizações anteriores e adotando uma perspectiva construtivista, participativa, humanista e negocial do processo avaliativo” (Alves, 2008, p. 48).

No quadro 1, descrevem-se e comparam-se as quatro gerações quanto às finalidades e ao papel do avaliador, tendo em consideração o contexto histórico em que surgiram.

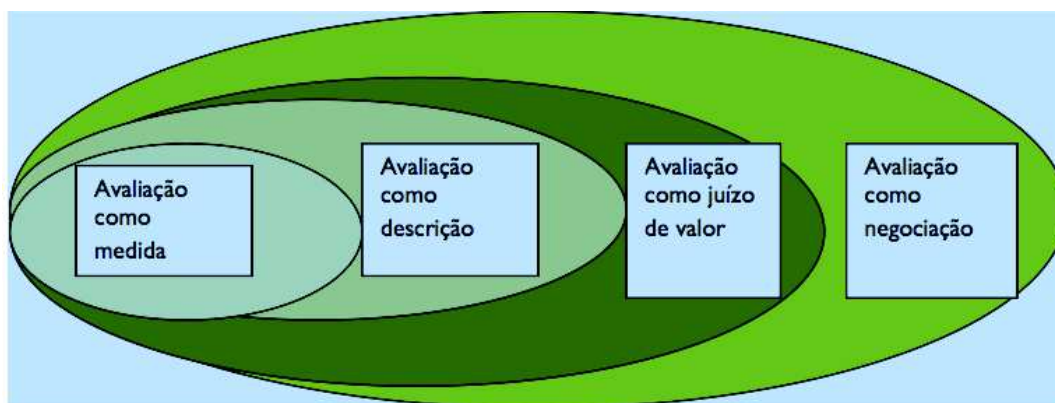
Tabela 1: Quatro gerações de avaliação

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

Fonte: Góis e Gonçalves, 1999, in Alaiz et al. (2003, p. 12)

De notar que estas gerações não são excludentes, sendo cada uma delas integradora das gerações anteriores. O conceito de avaliação foi sendo progressivamente enriquecido como a figura 1 ilustra:

Figura 1: Esquema inclusivo das gerações de avaliação



Fonte: Pais, 1998, p. 44, in Alves (2008, p. 50)

Na perspectiva enunciada das gerações de avaliação foi existindo uma clara evolução do conceito de avaliação numa lógica de expansão do conceito. Ou seja, a 2ª geração não exclui a avaliação como medida, mas passa a integrá-la também enquanto forma de descrever resultados relativamente a objetos e assim sucessivamente. Apesar da evidente evolução do conceito de avaliação, a avaliação ainda é encarada muito como medida enquanto que a negociação é pouco aplicada e desenvolvida. As causas estão relacionadas com limitações dos professores, seja na alegada falta de tempo ou até na formação ou só por pouca motivação, pouca implicação dos pais e dos alunos no processo de avaliação, etc., sendo estes fatores que devem ser trabalhados por forma a que a avaliação seja pluralista, envolvente, responsável e motivadora de novos conhecimentos.

2.2. Avaliação das organizações escolares

O que não sabemos (na verdade, aquilo que não temos como saber) é frequentemente mais importante do que o que sabemos. A escuridão não destrói o que oculta. (MacBeath, 1999, p.1)

No que diz respeito ao ensino público não superior, o conceito de avaliação das escolas aparece, pela primeira vez, no artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), enquanto que o conceito de avaliação interna aparece mais tarde, no artigo 10º do Decreto-Lei nº115-A/98, que define a assembleia da escola como a responsável pela apreciação dos resultados do processo da avaliação interna da escola.

É comum distinguir, hoje em dia, dois tipos de avaliação de escolas: avaliação interna e avaliação externa.

A avaliação interna tornou-se obrigatória pela Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, sendo que esta obrigatoriedade se aplica “aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (artigo 2.º). A avaliação interna passou a centrar-se na autoavaliação e a ser certificada pela avaliação externa.

Nesta fase convém distinguir estes três conceitos: avaliação interna, autoavaliação e avaliação externa, e posteriormente, desenvolvemos cada um

deles num capítulo próprio. A avaliação interna é feita exclusivamente com elementos da comunidade escolar, ou seja, com elementos da escola. Já a autoavaliação deve contar com a comunidade educativa mais alargada e pode contar com agentes externos. Finalmente a avaliação externa é um tipo de avaliação realizado por agentes externos à escola, embora conte com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada.

Estas duas formas de avaliação, interna e externa, não se antagonizam como muitas vezes são apresentadas mas antes se complementam, sendo no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram (Azevedo, 2007).

A importância da avaliação interna e da autoavaliação das escolas e a diferença no que diz respeito à avaliação externa, está bem presente no discurso de Carneiro (2004) quando o autor refere que a autoavaliação é

um primeiro tijolo absolutamente indispensável de um sistema moderno de avaliação e que seria altamente problemático que a avaliação externa trouxesse benefícios palpáveis ao processo de aprendizagem da instituição, se as escolas não tivessem capacidade de autodiagnóstico e, também, se não procurassem sistematicamente um melhor conhecimento de si (p. 159).

Sobre a avaliação de escolas e a importância da mesma, partilhamos a opinião de Guerra (2002):

Os profissionais do ensino encontram na avaliação uma excelente forma de aperfeiçoamento. (...) leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas e, permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções que se têm sobre elas (p. 12).

Interessa garantir que a avaliação tenha boas consequências sobre o funcionamento da escola. Avaliar por si só não garante essas repercussões. Existem alguns perigos no processo de avaliação que Guerra (2002, p. 287) considera mais frequentes:

- transformar a avaliação num fim em si mesmo;
- repetir tudo o que se considera negativo para a imagem da escola;
- esperar que a avaliação por si mesma resolva os problemas;
- desqualificar a avaliação por não ter um carácter científico, caso os resultados não sejam satisfatórios;

- dar como bons resultados, caso sejam satisfatórios, embora a avaliação não tenha sido rigorosa;
- antepor os interesses dos protagonistas à verdade ou ao interesse comum;
- converter a avaliação num ajuste de contas;
- aproveitar os resultados da avaliação para tomar decisões caprichosas, injustas ou irracionais;
- silenciar os aspetos negativos;
- fazer comparações interesseiras (alimentando rivalidades ou aumentando competitividades de forma desnecessária).

Neste cenário o processo avaliativo tem então um lado perverso, não contribuindo para a melhoria da escola. É então, de extrema importância que se cumpram os propósitos que originaram a necessidade da avaliação. O seu desenvolvimento também nem sempre se desenrola sem percalços. Guerra (2002), enuncia algumas causas que dificultam a avaliação das escolas:

- *individualismo profissional* – inerente à atividade profissional existe uma conceção individualista que impede que se olhe a escola como um todo;
- *tempo exigido* – o tempo requerido para avaliação é considerável, tendo em conta o tempo que se dispõe ou que se deseja dispor para esta ocupação. A urgência da ação e os constrangimentos da prática docente são então difíceis de contornar;
- *motivação insuficiente* – sem a superação da desmotivação gerada pelo compromisso dos responsáveis será difícil negociar a avaliação, recolher dados, triangular informação, redigir documentos, etc.;
- *rotinização institucional* – na ausência da avaliação, uma escola tende a funcionar com uma dinâmica de repetição, de rotina. Repetir os modos de ação, independentemente do seu sucesso, leva a uma ausência de reflexão sobre a prática;
- *medo dos resultados* – uma avaliação pode fazer sobressair erros e limitações que muitas vezes são tomados como uma ameaça, impedindo uma boa avaliação;
- *falta de tradição em relação à avaliação democrática* – a prática da avaliação não está incorporada na cultura de escola e, quando existia,

os resultados, ou não eram dados a conhecer, ou não revelavam informação pertinente para a melhoria;

- *exclusividade da avaliação dos alunos* – a avaliação foi, durante muito tempo, entendida com um processo de controlo, avaliando-se exclusivamente os alunos, impedindo que houvesse uma compreensão global da qualidade da atividade realizada;
- *ceticismo da classe docente* – a incredulidade na capacidade de transformar e a pouca confiança de que os resultados da avaliação sejam aplicados em processos de melhoria reais são entraves a uma participação voluntária e otimista na avaliação;
- *constrangimentos e urgências da prática* – a urgência faz com que se deixe para segundo plano o essencial. A necessidade de participação de todos os intervenientes na escola e o pouco tempo disponível fazem com que seja difícil um tempo exclusivo para a avaliação;
- *falta de responsabilidade social* – o facto dos fracassos poderem ser atribuídos arbitrariamente e a dificuldade em exigir responsabilidades por algum mau funcionamento implica dificuldades acrescidas;
- *tamanho das escolas* – um aumento grande do número de alunos, do número de professores e, em consequência, do número de problemas, faz despende muito mais tempo e os resultados podem ser de difícil aplicabilidade;
- *preocupação pela meritocracia* – a avaliação é dificilmente certificada e com pouco reconhecimento por parte das instâncias que emitem os certificados. O tempo e o esforço que uma avaliação exige dificilmente são reconhecidos.

Existem outros motivos que impedem uma avaliação de ser eficaz e coerente. Avaliar tem, então, tanto de dificuldade como de importância. A tarefa em si é difícil, morosa e pode criar inúmeros contratempos. Rocha (1999) considera a avaliação das escolas uma tarefa complexa, difícil, tendencialmente conflituosa e necessária, em que o Projeto Educativo da escola constitui, então, um instrumento nuclear no desenvolvimento dos processos de avaliação das escolas (...), quer na vertente da autoavaliação, quer na vertente das avaliações externas (p. 35).

Parece claro e consensual que a autoavaliação não é um fim em si mesma e deve estar associada a uma determinada ação e conduzida de acordo com os resultados que se espera alcançar. (Standing International Conference of Inspectorates - SICI, 2007, p. 5)

Devos (s.d.) confirma esta asserção:

uma boa auto-avaliação é um processo contínuo que conduz à ação. Deve fazer parte de toda a política escolar (e não ser uma actividade isolada). Requer uma atitude crítica de auto-questionamento. É também uma ferramenta de mudança ou de aperfeiçoamento e não um fim em si mesma. Porém, tal não torna a avaliação externa excessiva ou redundante. Ambas se complementam (Devos, s.d., citado por SICI, 2007, p. 5).

Baseado em estudos internacionais, Macbeath (1999, p. 153) refere que a avaliação interna e a avaliação externa devem estar interligadas de forma coerente e sistemática.

Avaliar, sendo uma tarefa árdua e delicada e com poucas garantias de que sirva o seu maior propósito – a melhoria eficaz da escola – é de vital importância para a escola (Bolívar, 2012), permitindo que a escola, possa de fato fazer a diferença, contribuindo para o sucesso escolar das “pessoas que moram nos alunos” (Azevedo, 2001). Para além disso, o cumprimento efetivo das promessas consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, de fazer aprender todos os alunos, justificam também práticas de avaliação centradas na melhoria das aprendizagens não só dos alunos, mas de todos quantos fazem parte da escola, numa lógica de melhoria organizacional sustentada (Bolívar, 2012). A responsabilidade social exige a avaliação. A coerência institucional implica uma avaliação exigente. E o aperfeiçoamento profissional justifica a necessidade da avaliação.

2.2.1. Avaliação Interna e Autoavaliação

Por avaliação interna entende-se um processo de avaliação conduzido exclusivamente, ou quase, por membros da comunidade educativa. Uma avaliação interna facilmente conduz a enviesamentos, devido à difícil separação entre sujeito e objeto de avaliação, embora muitos autores a

considerem mais válida, por traduzir melhor a complexidade da atividade educativa.

Díaz (2002) define avaliação interna como

a que realiza a própria comunidade docente (conselho pedagógico, equipa diretiva e professores), com a finalidade de obter informação sobre o funcionamento e os resultados da sua escola (p. 10).

A avaliação interna de escolas deve ter em conta os seguintes fins, segundo Díaz (2002):

- a escola deve ter os objetivos que orientam a sua atividade, bem definidos, de forma clara e publica;
- a escola deve coordenar de forma adequada todos os seus recursos, sejam humanos, físicos ou económicos;
- a organização educativa deve alcançar os objetivos a que se propõe num determinado período;
- a escola deve desenvolver-se, enquanto organização, segundo critérios de melhoria previamente estabelecidos;
- o nível de relação da escola com o meio deve ser o adequado.

Para MacBeath (2004), a autoavaliação é

um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola (p. 90).

Segundo o SICI (2007), que cita Van Petegem (1998, p.158), a autoavaliação pode definir-se como

um processo empreendido pela escola, no qual os professores, sistematicamente, recolhem e analisam os dados, incluindo informação sobre as percepções e opiniões dos diferentes atores. Este processo é utilizado para avaliar diferentes aspectos do desempenho da escola, tendo como referência os critérios estabelecidos. Deverá produzir resultados que ajudem, efetivamente, as escolas a definir objectivos para o seu planeamento ou para quaisquer iniciativas, com vista a um melhor desempenho (p. 5).

Quanto ao papel atribuído à autoavaliação, Murillo (2007, p. 2), citado por Martins (2014), refere que

a simples colocação em marcha de uma auto-avaliação não significa que o centro se envolva no processo de melhoria; de facto, para muitas escolas é muito mais simples identificar áreas de melhoria que colocam em marcha processos de mudança que modifiquem as deficiências encontradas. (...) Porque se o centro não tem possibilidades de tomar decisões, tão pouco tem sentido que se ponha em marcha um processo de auto-avaliação (...), já que posteriormente não terá competências para tomar as medidas oportunas para resolver os pontos fracos detectados (p. 54).

Nem sempre se faz uma clara distinção entre avaliação interna e autoavaliação, embora estes dois tipos de avaliação tenham características diferentes, conforme explicitam Alaíz et al. (2003):

A prática da avaliação de escola ganharia com uma distinção entre os dois conceitos. Dever-se-ia fazer um uso menos abrangente do conceito de auto avaliação de escola, limitando-o às práticas de avaliação interna em que, na medida do possível, toda a comunidade educativa participa no processo de avaliação (...) não obsta a que conte com a contribuição de agentes externos, através de parcerias várias, como por exemplo, com um “amigo crítico” ou colegas de outras escolas da zona (p. 20).

Neste trabalho, adotámos uma distinção em que avaliação interna se situa exclusivamente dentro da comunidade escolar enquanto que a autoavaliação conta com a participação de toda a comunidade educativa, podendo ou não haver a colaboração de agentes externos.

Centrando-nos nos pontos fortes e nos pontos a melhorar de uma organização, em particular de uma organização escolar, a autoavaliação deverá contribuir para a melhoria das escolas e da eficácia no seu funcionamento como organização, através de planos de ação concretos.

A autoavaliação é um processo que deve ser intrínseco à própria escola, sistemático e intencional, ao contrário do que se passa hoje em dia na grande maioria das escolas portuguesas. Embora muitas escolas tenham implementado processos de autoavaliação e estes serem um reconhecido instrumento de melhoria da qualidade do sistema educativo e da organização escolar (Afonso, 2002; Guerra, 2002; Costa e Ventura, 2005), a autoavaliação

ainda não é vista como “uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus” (Azevedo, 2007, p. 80).

Esta visão da escola sobre si própria e as consequentes interrogações que daí advêm, nem sempre são bem aceites por todos os intervenientes num processo de autoavaliação. Qualquer avaliação deve questionar e desinstalar e uma autoavaliação ainda mais, apesar de muitas vezes se confundir e transformar num processo de “autojustificação”:

O grande medo de que o processo de auto-avaliação se converta numa autojustificação, em vez de ser uma auto-reflexão e valorização, deriva do perigo de a avaliação servir para reforçar a mediocridade e não para promover a mudança necessária. O perigo é, talvez, maior nas escolas de pequenas dimensões (Nuttall, 1981).

Cada escola tem uma rotina própria, cada professor um dia a dia estabelecido sendo a interrogação e reflexão sobre o *porquê* e o *para quê* pouco comuns. A alegada falta de tempo e a pouca motivação são alguns dos impedimentos do envolvimento dos professores num processo de autoavaliação:

Os impedimentos ao processo de auto-avaliação nas escolas citados frequentemente pelos professores são o tempo e a motivação. A maioria dos professores consideram não dispor do tempo suficiente para se comprometer nesta actividade adicional e muito poucos são aqueles que estão aptos a dar-lhe prioridade, especialmente quando, como acontece frequentemente, não se verifique compromisso estável, por parte da hierarquia escolar, de considerar os resultados (Simons, 1981).

O que Simons afirmava há quase 35 anos ainda se manifesta hoje de uma forma acentuada. Avaliar requer, necessariamente, tempo e motivação. E não havendo uma cultura escolar que valorize os processos de avaliação institucional acaba por instalar-se uma anomia, fruto também de inação e de rotinas instaladas. Seria útil que as lideranças repensassem o lugar da avaliação institucional no quotidiano escolar, atribuindo-lhe um lugar mais central e alocando tempo a este processo. A questão da falta de tempo, tantas vezes referida pelos docentes como “álibi” para a não implicação em processos de autoavaliação, poderia ser atenuada com uma gestão mais inteligente do

trabalho dos docentes que, numa lógica burocrática irracional, passam grande parte do seu tempo a desenvolver trabalho educacionalmente inconsequente).

A importância da autoavaliação tem vindo a ser reconhecida por vários autores como sendo indispensável ao desenvolvimento equilibrado e crescimento qualitativo de uma escola (Guerra, 2000; Madaus & Stufflebeam, (1989); Costa (2007); Stake (2006); Figari (2009)), podendo tornar mais harmoniosa a relação pedagógica professor-aluno, melhorando práticas de ensino aprendizagem, fazendo evoluir positivamente processos pedagógicos, criando melhores ambientes escolares:

Uma das premissas mais importantes do processo de auto-avaliação nas escolas é a de que os professores e a escola são sempre sujeitos ao processo de auto-avaliação ou auto-avaliáveis, possuindo a preparação e o conhecimento considerados suficientes para descrever e analisar as suas metodologias e decisões num contexto relevante. De qualquer forma, não se trata ainda de uma prática muito vulgar (apesar de ter vindo a crescer) e é necessário ainda algum tempo para que as escolas realizem também os relatórios necessários, para que os professores e elementos exteriores se familiarizem com o tipo de dados disponíveis e com o critério de avaliação desejável (Simons, 1982).

Costa (2007) afirma mesmo:

Entendemos que é esta vertente da avaliação – a autoavaliação – que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa (p. 229).

Estando clara a importância da existência de um processo de autoavaliação bem implementado é indispensável motivar todos os envolvidos, em particular professores, sem pressas de resultados imediatos e absolutos, que se revejam neste processo e colaborem efetivamente em conjunto, como escola, por um bem maior.

Afonso (2000), apresenta três razões motivadoras do desenvolvimento da autoavaliação:

- permite melhorar o desempenho, através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas;
- é um ótimo instrumento de marketing (divulgados os resultados da autoavaliação junto da comunidade (pais, autoridades locais e outros);
- permite “gerir a pressão da avaliação externa institucional” quer antecipando a identificação de pontos fortes e fracos e delineando estratégias de melhoria, quer justificando / fundamentando as fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa³.

Resumindo algumas das ideias expressas anteriormente, parece relevante, salientar as características específicas de uma autoavaliação, segundo Alaiz et al. (2003):

- é um processo de melhoria da escola;
- é um refletir conjunto, baseado no diálogo e nas óbvias perspetivas diferentes, sobre o sentido da escola e da educação;
- é um processo de desenvolvimento profissional;
- é um ato de civismo, no sentido de responsabilidade social;
- é uma avaliação orientada para a ação;
- é um processo interno à escola embora possa contar com eventuais intervenções pontuais externas (p. 21).

Um processo de autoavaliação, se for mal conduzido, pode apresentar algumas desvantagens, tais como (Shapiro, 2001):

- interesses pessoais da equipa avaliativa no alcançar de resultados positivos;
- pouca formação ou capacitação da equipa responsável;
- custos elevados não considerados assim como o tempo necessário para a sua organização (p. 9),

³ Sobre esta relação entre a autoavaliação e a avaliação externa, Azevedo (2007, p.77), defende mesmo que “o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação.”

mas estas não se sobrepõem ao que de positivo deve advir para a escola: desenvolvimento integral, auto conhecimento e crescimento, no futuro e para o futuro.

A avaliação interna e a externa devem coexistir, apesar de não serem fáceis de se complementarem. A avaliação interna deve preparar a escola para um olhar externo e a avaliação externa deve devolver com resultados objetivos que reconduzam a mais e melhor avaliação interna.

Seja avaliação interna ou autoavaliação, estas devem ser instrumentos constantes e renováveis, da maior relevância para uma escola de maior qualidade.

2.2.2. Avaliação Externa

A avaliação externa é um tipo de avaliação realizado por agentes externos à escola, embora conte com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada. Como exemplo, pode referir-se o trabalho da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) em Portugal, ao nível da avaliação, que é baseada em dados quantitativos, mensuráveis e facilmente comparáveis e é limitada por um número reduzido de indicadores. A explicitação detalhada de toda a evolução do processo de avaliação externa em Portugal, até aos dias de hoje, assim como o referencial de avaliação e o *modus operandi* do modelo da IGEC, são abordados no ponto 2.5.2. desta dissertação.

A avaliação externa tem origem política e justifica-se com o facto de haver uma necessidade de controlo por parte do poder central. É neste controlo que o Estado supostamente garante uma oferta educativa de qualidade e ainda, que se propõem assegurar um uso eficaz dos recursos que as escolas possuem e garante que os resultados justifiquem o capital investido. (SICI, 2007).

A avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:

- “sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- sistema de certificação do processo de auto avaliação;
- ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-

Geral da Educação;

- processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito” (Artigo 8º da Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro).

“Os parâmetros da avaliação concretizam-se, entre outros, nos seguintes indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e dos agrupamentos de escolas:

- cumprimento da escolaridade obrigatória;
- resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;
- inserção no mercado de trabalho;
- organização e desenvolvimento curricular;
- participação da comunidade educativa;
- organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;
- adopção e utilização de manuais escolares;
- níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;
- existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- eficiência de organização e de gestão;
- articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- colaboração com as autarquias locais;
- parcerias com entidades empresariais;
- dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos” (Artigo 9º da Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro).

Relativamente às finalidades da avaliação externa, Bolívar (1994), defende que este tipo de avaliação só é justificável se tiver como objetivo principal assegurar a igualdade de todos os cidadãos. Ainda na opinião deste autor, a avaliação externa de uma escola faz sentido como forma de verificar se esta está a oferecer a mesma qualidade de educação do que outras (públicas ou privadas), para identificar os seus pontos fortes e fracos e, em consequência, utilizar todos os meios e dinâmicas de apoio institucional e pessoal para reduzir

a desigualdade na qualidade de ensino entre as escolas (citado por Melo, 2011).

A avaliação externa apresenta mais alguns aspetos relevantes: os relatórios com os resultados desta avaliação são públicos e, portanto, disponíveis a todos permitindo que a qualidade seja conhecida e reconhecida. Para além deste ponto existe o aspeto de prestação de contas, que deverá ser conjugado com uma perspetiva de melhoria e como estímulo para melhores resultados e, finalmente, fornece um retorno sobre pontos fortes e pontos fracos de cada escola, permitindo uma intervenção mais significativa na gestão escolar.

Existem alguns fatores que justificam a necessidade de haver avaliações externas. Entre eles salientam-se:

- as políticas de atribuição de maior autonomia às escolas;
- o cada vez maior descrédito da instituição escolar. Alaiz et al. (2003)

resume este fator:

As escolas estão, portanto, à procura de reconhecimento e credibilidade, podendo a avaliação externa restituir-lhes parte da confiança perdida e ser exibida como um “selo de garantia da qualidade” (p. 17).

- implementação europeia de uma nova filosofia de avaliação, em que os efeitos nas práticas dos docentes e nas aprendizagens dos alunos são muito reduzidos mas com efeitos refletidos em recomendações a ser utilizados pelas escolas, redefinindo prioridades e objetivos de melhoria;
- os bons resultados deste tipo de avaliação servem para algumas escolas privadas serem mais atrativas e, em consequência, ganharem uma maior percentagem de mercado.

O processo de avaliação externa é independente dos atores envolvidos no meio escolar. Esta independência é positiva pois permite a existência de mais tempo disponível para a construção do processo e a maior especialização técnica destes especialistas leva a um maior rigor científico. Como fator negativo, salienta-se que, como o processo é da iniciativa da tutela, facilmente se colará este processo de avaliação ao exercício do comando e do controlo por parte da tutela.

Relativamente ao impacto que o processo de avaliação externa tem tido em Portugal, remete-se para a leitura do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2010), sobre Avaliação Externa de Escolas, que refere que

o impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correção de situações problemáticas detectadas. Neste contexto, o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável (p. 6).

Sendo assim, parece relevante salientar o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria implantados nas escolas, nomeadamente em processos de autoavaliação.

Apesar desta função nuclear da avaliação externa estar a ser cumprida, outras também relevantes ficam ainda aquém do pretendido. A avaliação externa parece estar a fornecer dados relevantes às escolas que permitam corrigir e melhorar o seu funcionamento mas ainda não esclarece aos utentes diretos ou indiretos das escolas elementos claros e inequívocos sobre a qualidade dos estabelecimentos escolares e por fim, o envolvimento dos pais no processo também fica aquém do que se pretende.

A avaliação interna prepara a escola para uma visão de fora, externa, mais imparcial e permitindo comparações entre elas, devolvendo à escola uma apreciação mais objetiva. Os dois constituem instrumentos de melhoria da escola, que procura ser vista e reconhecida com qualidade e credibilidade que os nossos alunos merecem.

2.3. Finalidades da avaliação

Parece-nos ser indispensável que se pondere da utilidade e da finalidade da avaliação, seja externa, seja interna. Ambas as modalidades de avaliação devem ter como objetivo último contribuir para a melhoria da escola. Implicadas nesta problemática da melhoria das escolas surgem duas correntes: a da *eficácia* e a da *melhoria*, que iremos desenvolver com mais profundidade.

Chelimsky e Shadish (1999) sugerem três perspetivas para a avaliação:

- a perspetiva da prestação de contas

Esta perspetiva insere-se numa filosofia de transparência da ação da escola relativamente aos poderes que a suportam (estado, pais e alunos). O sistemático aumento da desconfiança face ao serviço público de educação aumenta significativamente a pressão para uma maior prestação de contas. Nesta modalidade existe uma análise rigorosa dos resultados escolares, dos processos desenvolvidos na escola, dos recursos disponíveis e sua utilização, de modo a fornecer dados do desempenho e da eficácia e verificar a correlação entre o investimento e os resultados.

A prestação de contas deve ser analisada, em primeiro lugar, internamente e encontrar respostas para problemas como os resultados dos alunos, os abandonos, discrepâncias entre resultados díspares de professores diferentes e diferenças entre resultados internos e os de exame, entre tantos outros.

- a perspetiva da produção de conhecimentos

A principal finalidade desta perspetiva de avaliação é a de aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões da escola. Os destinatários das avaliações desenvolvidas nesta perspetiva são sobretudo os órgãos de gestão da escola e os professores envolvidos no processo. Para a gestão da escola, se a avaliação focar o exercício de lideranças intermédias, o funcionamento dos departamentos ou dos diferentes serviços de apoio educativo e para os professores se a avaliação incidir sobre o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo.

Esta perspetiva está mais próxima de uma avaliação diagnóstica, já que possibilita novos conhecimentos sobre a escola ou sobre programas particulares, quer através da autoavaliação, quer através de avaliações externas.

- a perspetiva do desenvolvimento

Existe uma intenção clara desta perspetiva de avaliação de reforçar a capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria. Os destinatários privilegiados são professores, alunos e pais, a gestão da escola e outros técnicos educativos que possam estar envolvidos na conceção de processos de melhoria, no reforço dos pontos fortes e na supressão dos pontos mais fracos.

A abordagem avaliativa mais adequada é a autoavaliação, porque é contextualizada, envolve os intervenientes locais e pode fornecer dados eventualmente mobilizados de imediato em processos de melhoria.

MacBeath e McGlynn (2002) apresentam a seguinte tabela, síntese destas três perspetivas de avaliação:

Tabela 2 – Três perspetivas de avaliação

	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 /estado de diferentes dimensões da escola (liderança, <i>ethos</i> , aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria
Audiências	Público em geral, os pais e o poder cultural e local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais, líderes
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 de diagnóstico através da autoavaliação	Principalmente autoavaliação com apoio de um agente externo

Fonte: MacBeath e McGlynn (2002)

Para além destas três perspetivas, MacBeath (1999) sugere uma mais, quando considera que em qualquer processo avaliativo existe um propósito político, sendo este raramente desinteressado. A autoavaliação pode ser desencadeada politicamente por iniciativa central, local ou mesmo a nível da escola. Esta perspetiva política da autoavaliação é

uma arma poderosíssima ao serviço da escola, particularmente quando assume um carácter antecipatório, como por exemplo, preceder a avaliação externa, sendo então a escola a poder determinar a sua agenda de ação (Alaiz et al., 2003, p. 34).

Em síntese, podemos concluir que qualquer processo de autoavaliação inclui uma perspetiva de prestação de contas para com a comunidade educativa, os seus resultados deverão produzir novos conhecimentos acerca das diferentes

dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para um aumento da sua autonomia, para além da perspetiva de desenvolvimento que lhe está inerente, no planeamento e implementação de futuros processos de melhoria.

2.4. Como avaliar? O desenvolvimento de um processo de autoavaliação

Um processo de autoavaliação de uma organização escolar envolve:

- questões políticas, que incluem a identificação das finalidades e dos modelos de avaliação e definem qual a utilização dos resultados;
- questões éticas, onde podemos encontrar respostas a questões como quem determina o que avaliar e eventuais incompatibilidades entre interesses pessoais e organizativos;
- questões técnicas, como *o que* avaliar, *quem* avalia, *com que* instrumentos, *em que* momentos, *como* se divulgarão os resultados.

Neste subcapítulo iremos dar ênfase às questões técnicas do desenvolvimento de uma autoavaliação, sendo que toda esta vertente técnica tem de ser bem refletida, com o pensamento focalizado na melhoria eficaz da escola, com objetivos bem definidos, envolvendo toda a comunidade educativa, fruto de uma motivação que acrescentará mais-valias profissionais a todos os professores envolvidos e que se traduzam em melhorias organizacionais que beneficiem a escola como um todo.

Alaiz et al. (2003) descrevem esta fase inicial do processo de forma exemplar:

A autoavaliação deve ser útil, realista e sustentada por um plano de realização, e deve, além disso, desenvolver-se num clima de confiança. Quer isto dizer que, ao concebê-la e implementá-la, será necessário ter um fim em vista que tenha sentido para a escola, que sirva para a sua melhoria eficaz. Significa, também, que é imprescindível delinear o processo avaliativo: decidir sobre as suas finalidades, sobre o que vai ser objeto de avaliação, definir indicadores e critérios de sucesso e selecionar os procedimentos e instrumentos de recolha de informação. Por fim, quer dizer que a autoavaliação não pode ser um ato solitário de algumas pessoas da escola, mas que terá de ser uma ação de toda a escola, um processo transparente dado a conhecer a todos os atores educativos e que contemple os seus interesses (p. 74).

O desenvolvimento do processo de autoavaliação deve então, que ser assente nas seguintes ações:

1. Constituir uma equipa;
2. Identificar e envolver os diferentes participantes;
3. Envolver um amigo crítico;
4. Criar um clima adequado.

Destas etapas, parece-nos relevante desenvolver esta ideia de *amigo crítico*. Embora a autoavaliação seja uma avaliação levada a cabo pelos elementos da própria organização, nada impede que haja intervenção externa – *amigo crítico* – designação com início em alguns projetos de autoavaliação europeus como a do Projeto Piloto Europeu sobre a qualidade das organizações escolares e a do Projeto Qualidade XXI.

MacBeath (1999) enumera duas vantagens deste tipo de agentes: a objetividade e o saber técnico.

Trata-se de alguém que aceita desafios intelectuais estimulantes e faz perguntas incómodas embora sem impor os seus pontos de vista. Provoca a discussão mas não a prolonga, gera ambiguidade sem criar conflitos e suscita o desenvolvimento profissional dos que participam no processo. É uma solução que dá mais garantias de que o processo vai ser levado a bom termo (Guerra, 2002). Como síntese, é alguém externo ao processo de avaliação, com um alto grau de competência, que empresta os seus saberes na gestão da incerteza, conflitos e ambiguidade próprios de um processo de autoavaliação, tornando-se peça fundamental no desenvolvimento do processo.

A autoavaliação sem uma reflexão dos seus resultados e a respetiva mobilização para a melhoria da escola, torna-se um mero exercício académico, desprovido de sentido. É, então, na mobilização dos resultados da autoavaliação que reside a sua utilidade, processo este que terá sempre que ter consequências na escola. Deve permitir a identificação de pontos fortes e fragilidades da escola e por fim, deverá ser concluído com recomendações que se tornem uma mais-valia no funcionamento da escola.

2.5. Modelos de avaliação

2.5.1. Modelos de avaliação da qualidade

Face ao exposto, parece-nos que o importante é que se avalie a escola e com a escola, de uma forma reflexiva, ponderada, contínua e consequente. É necessário que se ponham questões como: *o que avaliar, para quê avaliar, com que critérios e quem avalia*. A qualidade do ensino tem que ser sempre favorecida e melhorada a partir dos resultados de qualquer processo avaliativo. Hoje em dia, a demanda da qualidade tem vindo a assumir uma grande centralidade como afirma Mariano Enguita (1997, p. 95), num texto sugestivamente intitulado “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”, citado por Sá (2009):

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (p. 93).

O conceito de qualidade na educação inclui várias dimensões e pode ser analisado a partir de âmbitos disciplinares muito diferentes, como a pedagogia ou a economia. Para definir um sistema de avaliação dos processos educativos desenvolvidos nas escolas é preciso ter em atenção aceções diferentes do termo qualidade. Diaz (2002) distingue três dimensões que me parecem muito relevantes:

- uma primeira dimensão, a relação entre qualidade e eficácia. Sendo assim, “uma educação de qualidade é aquela que se consegue quando os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível de estudos” (p. 10);
- uma segunda dimensão refere-se aos conteúdos aprendidos e na sua relevância, tanto para o aluno como para a sociedade. Segundo esta

dimensão, uma “educação de qualidade é aquela cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver intelectual, afectiva e socialmente” (p. 10);

- uma terceira dimensão, relativa à qualidade dos processos e meios que o sistema proporciona aos alunos durante o seu processo de aprendizagem. A partir desta dimensão, uma educação de qualidade é “aquela que oferece aos estudantes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar, estratégias didáticas adequadas, etc.” (pp. 10-11).

Os modelos que vamos referir recaem sobre a qualidade educativa e, portanto, faz sentido tentar perceber sobre que fatores a avaliação deve incidir, para que a qualidade educativa do ensino saia favorecida. Diaz (2002) enuncia alguns destes fatores:

- qualificação dos professores;
- a programação docente;
- recursos educativos
- a inovação e a investigação pedagógica;
- orientação educativa e profissional;
- a inspeção educativa;
- a avaliação do sistema educativo.

Facilmente se conclui que a qualidade educativa está dependente quer da autoavaliação, quer da avaliação externa, que se querem interligadas e interdependentes. Após os objetivos estabelecidos, é indispensável que se determinem os critérios sob os quais se emitirão julgamentos sobre o funcionamento da escola. Estes critérios estão dependentes dos objetivos internos e externos da avaliação, isto é, do que perseguem os governos e as escolas com os processos de avaliação (Diaz, 2002, p. 13).

Diaz (2002) propõe três modelos de avaliação da qualidade das escolas, dependendo se incidem sobre os resultados, nos processos que a própria instituição gera para a transformar ou nos aspetos organizacionais:

- 1) Modelos centrados nos resultados: a qualidade escolar pode ser medida

nos resultados académicos dos seus alunos, pelo que devemos aprofundar os fatores que favorecem esses mesmos resultados. Do ponto de vista da produção literária sobre este assunto, sobressai o relatório Coleman em 1966, que referia que as diferenças de desempenho eram explicadas principalmente pelas variáveis sócio económicas, sendo que, os fatores familiares seriam explicativos do percurso académico dos alunos, celebrizando a tese *Schools make no difference*, ou seja o papel das escolas é pouco relevante, no que diz respeito ao êxito do aluno. Já nos finais dos anos setenta surge o movimento das *escolas eficazes* que procura refutar a ideia anterior, salientando-se aqui os trabalhos de Mortimer e da sua equipa: *School matters* (1988). Dentro desta linha investigativa são identificados os fatores determinantes para uma maior eficácia das escolas, contrariando o determinismo social sugeridos pelos estudos anteriores, nomeadamente forte liderança educativa, visão e finalidades partilhadas, ambiente de aprendizagem atrativo, concentração no ensino e na aprendizagem, altas expectativas de resultados para os alunos, clima seguro e disciplinado, reforço positivo, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria escola família, organização aprendente (formação de professores) e, por fim, avaliação frequente do progresso do aluno.

- 2) Modelos centrados na melhoria escolar: estes modelos centraram-se mais nos aspetos que deveriam ser melhorados numa organização escolar. Segundo Diaz (2002), a avaliação deve identificar e intervir sobre os elementos internos que geram um mau funcionamento da organização ou que não contribuem para melhorar o seu comportamento. Sendo assim, considera-se que cada escola tem capacidade para lidar, compreender e resolver os seus próprios problemas sendo, portanto, a estratégia de avaliação adequada aquela que se baseia na autoavaliação.
- 3) Modelos centrados nos aspetos organizacionais: estes modelos baseiam a sua conceção na ideia de que as escolas são realidades muito complexas e em que convergem diversos elementos divergentes

na sua própria ação. Compreender a escola nas suas diversas imagens organizacionais torna-se indispensável para que a avaliação seja rigorosa e tenha consequências positivas que se reflitam no dia-a-dia.

Em síntese podemos dizer que os modelos de avaliação aqui expostos, divididos em três grandes categorias, conforme colocam a ênfase nos resultados, nos processos que a própria instituição gera para se transformar ou nos aspetos organizacionais, são modelos que não se excluem, complementando-se na forma como permitem que a qualidade da escola seja avaliada. Isto significa que, qualquer processo de avaliação que se pretenda ser de qualidade e rigoroso deve basear-se na conjunção de todos estes aspetos referidos nas perspetivas apresentadas, tendo como referência a corrente metodológica das *Escolas Eficazes* e da *Melhoria das Escolas* (desenvolvidas no capítulo 3) embora com um foco constante nos resultados escolares, que se querem sempre melhores, e não deixando de ter em conta os aspetos organizacionais e as suas peculiaridades.

2.5.2. Exemplos de Modelos de avaliação de escolas

Um modelo de avaliação entende-se como uma “concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação” (Scriven, 1981, citado por Simões, 2000, p. 31). Na perspectiva de Hadji (1994, p. 150), um modelo de avaliação “articula intenções atinentes à atividade da própria avaliação (para que serve avaliar?) e às intenções respeitantes à sua prática social (para que serve a avaliação?)”. Cada modelo revela um conjunto de escolhas, formas de funcionamento da atividade e de utilização dos seus produtos.

i. Modelo de Avaliação externa da IGEC

Seguidamente apresenta-se uma descrição com algum detalhe da evolução do processo de avaliação externa em Portugal, até aos dias de hoje.

A história da inspeção escolar em Portugal data já de 1771. As primeiras

inspeções surgiram a pedido do Marquês de Pombal, sendo anteriores à institucionalização do ensino e tiveram como finalidade o conhecimento do estado do ensino das escolas menores e a construção do sistema educativo nacional. Após a proclamação da República, a Lei nº12 de 1913 garantiu que a inspeção do ensino primário ficava dependente da Direção Geral da Instrução Primária, enquanto que a dos liceus ficava a cargo de um Conselho de Inspeção. Depois de algumas reformulações, foi criada a Inspeção-Geral de Ensino, pelo Decreto-Lei n.º540/79 de 31 de Dezembro. Com o Decreto-Lei n.º140/93, de 26 de Abril, passa a designar-se de Inspeção-Geral de Educação e, finalmente, com a fusão dos dois ministérios – Ministério da Educação e Ministério da Ciência e do Ensino Superior – as duas estruturas de inspeção também se fundem, passando a denominar-se de IGEC, com o Decreto regulamentar n.º15/2012, de 27 de janeiro. (IGEC, s/d.a)

Hoje, a IGEC atua como entidade de controlo e auditoria do funcionamento das escolas e dos estabelecimentos de ensino. No que concerne às suas atribuições, a IGEC tem competência para acompanhar, controlar, auditar e avaliar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades de educação de toda a rede escolar, assim como inspecionar e auditar os estabelecimentos de ensino superior.

O enquadramento legal da avaliação de escolas que se encontra em vigor é a Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro. Esta lei aprova o “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)” e define orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa a realizar em cada escola. O artigo 8º da lei acima referida refere que a avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta em aferições de conformidade normativa, relativamente às atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como da eficiência e eficácia das mesmas.

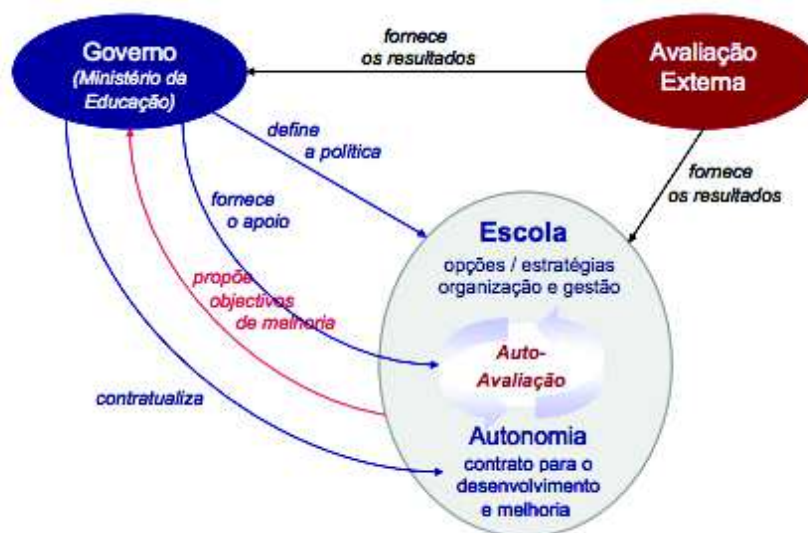
Na sequência da Lei nº31/2002 é iniciado um projeto-piloto (1ª fase) com 24 escolas sob a orientação de um grupo de trabalho (Ministério da Educação, 2006), liderado por Pedro Guedes Oliveira, com os objetivos de estudar e propor um modelo de avaliação externa das escolas. Este modelo foi baseado no modelo escocês *How good is our school*. A Inspeção de Sua Majestade

(HMI) desenvolveu este modelo na Escócia que consiste em 33 indicadores de qualidade, podendo ser utilizado em diferentes contextos, como a avaliação externa ou autoavaliação de escolas. Esta metodologia foi criada em 1991, revista em 2002 e reeditada em 2007 com o subtítulo *The Journey to Excellence*, tendo sido este modelo decisivo na construção do atual quadro de referencia da avaliação externa das escolas em Portugal.

Um dos pressupostos de base deste grupo de trabalho foi o carácter complementar da avaliação externa ao da autoavaliação, explicitando a forte articulação que deve existir entre ambas, assim como o processo de autonomia, que também devia estar articulado com estes processos de avaliação.

A figura 2 apresenta a posição do grupo de trabalho relativamente à articulação da avaliação externa com a autoavaliação e o Ministério da Educação:

Figura 2: Articulação da avaliação externa com a autoavaliação e Autonomia das Escolas



Fonte: Oliveira et al. (2006, p. 2)

O desenvolvimento do modelo apresentava 5 domínios relacionados: resultados; a prestação do serviço educativo; a organização e gestão da escola; a liderança e capacidade de autorregulação e melhoria e estes 5 domínios seriam avaliados de acordo com uma tabela de classificações, previamente estabelecida. Em 2007, inicia-se um 1º ciclo avaliativo (2007-2011) – 2ª fase - , com a denominação de Avaliação Externa das Escolas

(AEE) já sob a égide da IGEC. Este ciclo apresenta um modelo de avaliação com os objetivos de melhoria das escolas e também de prestação de contas, centrando-se nos resultados (CNE, 2010).

Ainda segundo a IGEC, como os processos de avaliação devem ser orientados por princípios de continuidade e estabilidade e estes requerem também uma atitude de permanente reflexão acerca da sua eficácia e dos modos de aperfeiçoamento, após ter concluído, em 2011, o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, a IGEC está a levar a cabo o segundo ciclo desta atividade, procurando apoiar a capacitação das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local. (IGEC, s/d.b)

Oliveira (2007), afirma que se pretendia

que a avaliação externa fosse regular (estabelecemos uma periodicidade à volta de 4 anos) e extensiva a todos os estabelecimentos. Este requisito, só por si, levou a que tivesse de limitar a duração das visitas e a dimensão dos grupos de avaliadores. Por seu lado, estes factores conduziram a que a própria natureza do processo ficasse limitada a entrevista em painel, feitas de forma intensiva e seguindo um quadro de referencia conceptualmente abrangente e focado em aspectos chave da educação" (p. 30),

ficando definidos os primeiros princípios da metodologia de trabalho.

Depois de alguns ajustes, a metodologia de trabalho da avaliação externa ficou assente fundamentalmente em:

- análise documental (incluindo documentos como o projeto educativo, regulamento interno);
- análise da informação estatística (nomeadamente o perfil da escola);
- Aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais, docentes e não docentes);
- Observação direta;
- Entrevistas de painel (11/12 grupos de entrevistados – membros representativos da comunidade escolar) (IGEC, s/d.c).

O Quadro de Referência para a avaliação externa das escolas estruturava-se em cinco domínios no 1º ciclo de avaliação, nomeadamente *Resultados*,

Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento. Já o Quadro de Referência do novo ciclo de avaliação externa das escolas se estrutura em três domínios, sendo eles *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão.*

A visita à escola tem uma duração que varia entre 3 e 5 dias e as equipas são compostas por três elementos, dois inspetores da IGEC e um perito externo. Estas equipas elaboram um relatório que é enviado para a escola, dividido em 5 partes: Introdução; Enquadramento; Domínios chaves do desempenho educativo; Análise dos fatores por domínio e Considerações finais, com a classificação de acordo com uma escala composta por níveis: *Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom*, tendo o nível *Excelente* sido introduzido no 2º ciclo de avaliação.

Finalmente, o relatório de avaliação e o eventual “contraditório” proposto pela escola em questão, são publicados no *site* da IGEC, disponíveis para consulta pública.

Quanto ao número de escolas inspecionadas, temos que: 12 escolas durante o período de experimentação; 1131 durante 2006-2011; 231 em 2011-2012, 144 em 2012-2013, 137 em 2013-2014 e no ano letivo de 2014-2015, estiveram em processo de avaliação externa 123 agrupamentos e escolas e não agrupadas. Anualmente, a IGEC publica o relatório do Programa de Avaliação Externa, com toda a informação relativa ao seu cumprimento.

Com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, foram atribuídas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) competências importantes no acompanhamento, apreciação e validação dos procedimentos de avaliação das escolas, sendo que, em consequência, o programa AEE foi sofrendo alguns ajustes, quer pelos relatórios da IGEC, quer pelos pareceres do CNE.

O relatório de Atividades e Autoavaliação de 2014 propõe os seguintes objetivos estratégicos da AEE:

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

- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente,

mantendo como objetivo estratégico da IGEC a contribuição para a melhoria do serviço educativo e da qualidade das aprendizagens.

Toda a experiência acumulada ao longo dos anos, todos os relatórios elaborados pela IGEC, todos os pareceres do CNE e o empenhamento já demonstrado pelo número de escolas sujeitas a inspeção, levam-nos a acreditar que a avaliação externa e, com grande ênfase, a autoavaliação, podem constituir-se como contributos muito relevantes para a melhoria da qualidade das aprendizagens, com implicações significativas na melhoria das aprendizagens. Esta visão das potencialidades, quer da avaliação externa, quer da autoavaliação, pode, no entanto, não passar de um exercício de meras intenções. A problematização do lado da mera ritualização inconsequente é muito bem resumida por Castro (2012):

Nas escolas objeto do nosso estudo convivem a ansiedade, a desmotivação, o receio da penalização com a ritualização, a encenação, a inconsequência, a desarticulação e a ausência de um sentido reflexivo das práticas pedagógicas e organizacionais. Esta convivência pacífica entre articulação e desarticulação permite, paradoxalmente, que a escola, enquanto organização, assegure a funcionalidade das suas tarefas fundamentais e remeta para o plano do gerenciamento da imagem todo os aspetos considerados menos relevantes pelos atores em palco no quotidiano escolar” (p. 208).

Convém, então, que a avaliação externa se constitua efetivamente como um processo de melhoria e que seja bem articulada com os processos de avaliação interna e com os impactos dessa avaliação.

Esta evidente tensão ou mesmo contradição não passa despercebida às escolas que, dependendo do seu grau de desenvolvimento organizacional, encaram este processo de diferentes formas, o que conduz a diferentes modos de atuação e a diferentes consequências (sendo uma delas, desde logo, a

ausência de consequências). (...) Apenas um modelo de avaliação externa congruente nas partes que o constituem e efetivamente pautado por dinâmicas eminentemente formativas e alinhadas com as práticas de avaliação interna e autoavaliação das escolas, poderá almejar a proclamada promoção do progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, numa lógica de favorecimento do desenvolvimento profissional e organizacional (Cabral, 2015, p. 96).

ii. CAF – Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)

A Estrutura Comum de Avaliação (CAF) é um modelo de Gestão da Qualidade Total desenvolvido pelo sector público e para o sector público inspirada no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM®). A CAF resultou de uma aposta de sucessivas Presidências da União Europeia, entre 1998 e 2000, a última das quais em Portugal, na Qualidade e ajuda como modelo da avaliação para a administração pública. A CAF tem-se revelado uma boa ferramenta e de fácil utilização na Administração Pública como modelo de autoavaliação.

O Centro de Recursos CAF⁴ foi estabelecido em Maio de 2001 no Instituto Europeu de Administração Pública (EIPA) em Maastricht. O seu objetivo principal é informar sobre o modelo CAF e promover a sua aplicação nos diversos países europeus, para além de proporcionar formação e consultoria.

Em Portugal, começou por ser da responsabilidade do Secretariado para a Modernização Administrativa (SMA), a responsabilidade da divulgação e promoção da CAF. Depois de várias mudanças ao longo do tempo, passou a ser da responsabilidade da Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP) essa tarefa.

Segundo o CAF 2013 - Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação, os objetivos da CAF são:

- Introduzir uma cultura de excelência e os princípios da Gestão da Qualidade Total nas organizações da administração pública;
- Orientá-las progressivamente para um ciclo completo e desenvolvido de PDCA “Planear - Executar – Rever - Ajustar”;

⁴ CAF Resource Centre - www.eipa.eu/en/pages/show/&tid=6

- Facilitar a autoavaliação das organizações públicas com o objectivo de obter um diagnóstico e identificar ações de melhoria;
- Servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade, no setor público e privado;
- Facilitar o bench learning⁵ entre organizações do setor público.” (p. 9).

A CAF é um instrumento com que se adaptou à educação, surgindo a CAF Educação. A CAF Educação é um modelo de autoavaliação e melhoria do desempenho organizacional com linguagem e exemplos de práticas específicas para o sector da educação (CAF Educação, 2013). Destina-se a todas as instituições de ensino e formação, aplicáveis a todos os níveis incluindo aprendizagem ao longo da vida. A aplicação da CAF Educação baseia-se em 10 passos: 1º. Organizar e planear a autoavaliação; 2º. Divulgar o projeto de autoavaliação; 3º. Criar a equipa de autoavaliação; 4º. Formar e sensibilizar; 5º. Realizar a autoavaliação; 6º. Elaborar um relatório que descreva os resultados da autoavaliação; 7º. Elaborar um plano de melhorias com base no relatório de autoavaliação; 8º. Divulgar o plano de melhorias; 9º. Implementar o plano de melhorias; 10º. Planear a autoavaliação seguinte, divididos em 3 fases, como explicitado na figura 3.

⁵Benchmarking consiste em fazer comparações com outras organizações e de seguida aprender as lições retiradas dessas comparações. Nas administrações públicas europeias, o benchmarking centra-se geralmente nos aspetos da aprendizagem sendo hoje em dia mais comum falar-se em 'Bench learning', como uma forma de aprender a melhorar através da partilha do conhecimento, da informação e por vezes, dos recursos. Reconhece-se que constitui um modo eficaz para introduzir a mudança organizacional. Reduz os riscos, é eficiente e poupa tempo. (CAF Educação, 2013, p. 89)

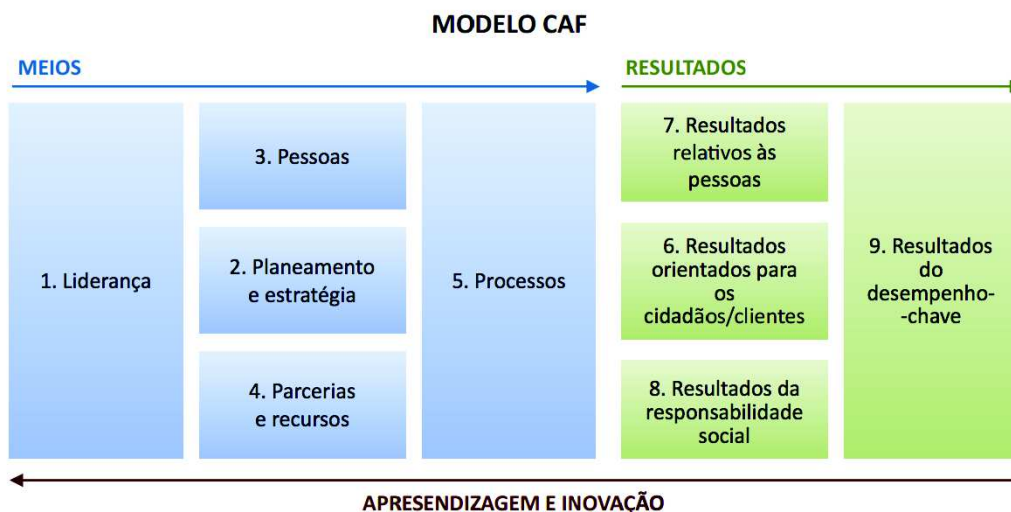
Figura 3: 10 Passos para melhorar as organizações com a CAF



Fonte: CAF - Educação (2013, p. 15)

O modelo acima descrito assenta em 9 critérios e 28 subcritérios, a ter em consideração numa análise organizacional (Figura 4).

Figura 4: 10 passos para melhorar as organizações com a CAF



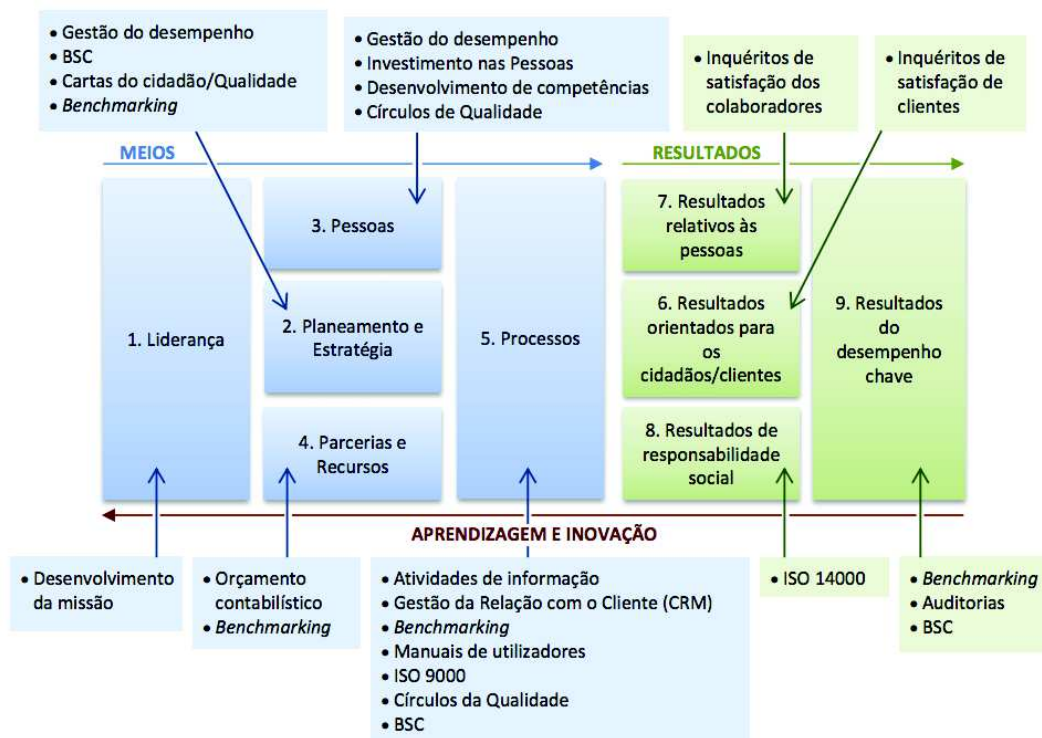
Fonte: CAF - Educação (2013, p. 11)

Os cinco primeiros critérios, liderança, planeamento e estratégia, pessoas, parcerias e recursos e processos – são chamados de critérios de meios, que

permitem concluir sobre quais as atividades da organização e como as realiza para atingir os seus resultados. Os 4 seguintes, resultados orientados para os cidadãos, resultados relativos às pessoas, resultados da responsabilidade social e resultados do desempenho-chave, são os critérios de resultados, que são avaliados através de medidas de perceção e medições do desempenho. Finalmente, atribui-se uma pontuação para cada um dos critérios e subcritérios e preenchem-se as respetivas tabelas.

De referir que as ações de melhoria tem um papel fundamental. Na figura 5, apresentam-se exemplos de ações de melhoria e as respetivas ligações com os diferentes critérios do modelo.

Figura 5: Modelo da CAF – Ações de Melhoria



Fonte: CAF - Educação (2013, p. 83)

O CAF – Educação ainda refere que o ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act), para gerir as ações de melhoria em organizações tem sido utilizado com bastante frequência mas mais fundamental, para que estas tenham, realmente consequências na melhoria da organização, é que as ações de melhoria sejam integradas nos processos do dia-a-dia da organização. Tendo por base a

autoavaliação realizada com o modelo CAF, cada vez mais países estão a organizar esquemas de reconhecimento externo (p. 83).

As vantagens da utilização da CAF e, provavelmente, as razões da popularidade desta ferramenta nas escolas portuguesas são várias: não depende do tipo de escola e da sua dimensão; é um modelo adaptável, flexível e simples de se compreender e aplicar; é gratuito e de domínio público; encaminha a escola para a qualidade; permite comparações internas e externas; permite diagnosticar e conhecer a evolução e desenvolvimento de qualquer escola; não implica grandes requisitos para além de vontade e do empenho da própria escola.

Apesar de a CAF não ter sido concebida especificamente como modelo de autoavaliação das escolas, a verdade é que é o modelo mais popular ou, pelo menos, um dos mais populares. A adaptação a cada escola faz-se caracterizando simplesmente quem são os seus clientes, as suas lideranças e que resultados pretende alcançar, para além de definir de uma forma muito simples os seus critérios e subcritérios.

iii. CIPP – Context, Input, Process and Product

Começamos por fazer um pequeno enquadramento histórico. Durante a década 60, os Estados Unidos começaram a investir muito na melhoria de todo o sistema educativo americano. Os distritos escolares candidatavam-se a apoios financeiros através da apresentação de um projeto que tinha a obrigatoriedade de incluir um plano de avaliação, para o qual pouca ou nenhuma experiência existia, quer na planificação, quer na execução. Algumas universidades começaram a desenvolver programas de formação para apoiar os profissionais na preparação desta tarefa. Foi assim, que surgiram os trabalhos de Daniel Stufflebeam sobre um modelo de avaliação, conhecido pelo acrónimo CIPP (Context, Input, Process, Product). É este modelo que vem enfatizar a necessidade de se conceber a avaliação como

um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 183),

e os mesmos autores ainda salientam que

o modelo CIPP está concebido para promover o desenvolvimento e ajudar os diretores e pessoal responsável de uma instituição a obter e utilizar uma informação contínua e sistemática com fim de satisfazer as necessidades mais importantes (p. 190).

Stufflebeam (2003), define o modelo CIPP como um modelo de avaliação contínua, com linhas orientadoras para avaliações formativas e sumativas de projetos, programas, pessoal, produtos, instituições ou sistemas. O modelo está configurado para o uso em avaliações internas, autoavaliações ou avaliações externas. Este modelo tem vindo a ser aplicado a várias disciplinas ou áreas de serviços, incluindo educação (p. 2).

Este modelo estabelece como grandes domínios de análise:

- a avaliação do *contexto* consiste em definir o contexto institucional, identificar a população que é objeto de estudo e avaliar as suas necessidades, identificar as oportunidades de satisfazer as necessidades, diagnosticar os problemas e julgar se os objetivos propostos são coerentes com as necessidades avaliadas. Já em 1989, Stufflebeam & Shinkfield, afirmavam que as avaliações do contexto estavam destinadas a examinar se as metas e prioridades existentes estão em consonância com as necessidades a que devem supostamente satisfazer.

A avaliação do *contexto* relaciona-se com a questão central: *O que é preciso fazer?*

- a avaliação dos *inputs* da formação pretende identificar ou avaliar a capacidade do sistema no seu conjunto, as estratégias alternativas do programa, a planificação e os pressupostos do programa antes de o pôr em prática.

A avaliação dos *inputs* relaciona-se com a questão central: *Como é possível fazê-lo?*

- a avaliação do *processo* leva-se a cabo para identificar e corrigir os defeitos de planificação enquanto se aplica o programa.

Stufflebeam & Shinkfield (1989) afirmam que uma avaliação do *processo* é a verificação contínua da realização (ou não) de um plano de implementação e tem como principais objetivos:

- proporcionar aos funcionários e gestores feedback sobre em que medida as atividades planeadas estão a ser realizadas de acordo com o calendário previsto e qual a sua eficiência;
- ajudar a equipa de avaliação a identificar problemas de implementação e fazer as correções necessárias;
- avaliar periodicamente a forma como os participantes aceitam e realizam as suas funções.

A avaliação do *processo* relaciona-se com a questão central: *Está a ser feito?*

- a avaliação do *produto* consiste em compilar descrições e juízos dos resultados obtidos e relacioná-los com os objetivos e com a informação proporcionada pelo *contexto*, pela entrada de dados (*input*) e pelo *processo* e interpretar o seu valor e o seu mérito, permitindo a melhoria.

Stufflebeam & Shinkfield (1989) definiam os principais propósitos da avaliação do *produto* como sendo os de medir, interpretar e julgar. O principal objetivo desta avaliação é o de verificar em que medida a avaliação satisfaz as necessidades de todos os legítimos beneficiários.

Diaz (2002) considera que as

variáveis de produto (output) medem os resultados do processo escolar e permitem avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições educativas, tendo uma grande importância, porque sintetizam os efeitos do resto das variáveis (contexto, entrada e processo), servindo-se de referencia para avaliar os resultados obtidos pelas escolas (p. 40).

A avaliação do *produto* relaciona-se com a questão central: *A sua aplicação teve sucesso?*

Existem de facto, quatro tipos de avaliação no modelo CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1989). A tabela 3, permite diferenciar estes quatro tipos em função do *objetivo*, *método* ou *relação com a tomada de decisões no processo de mudança*.

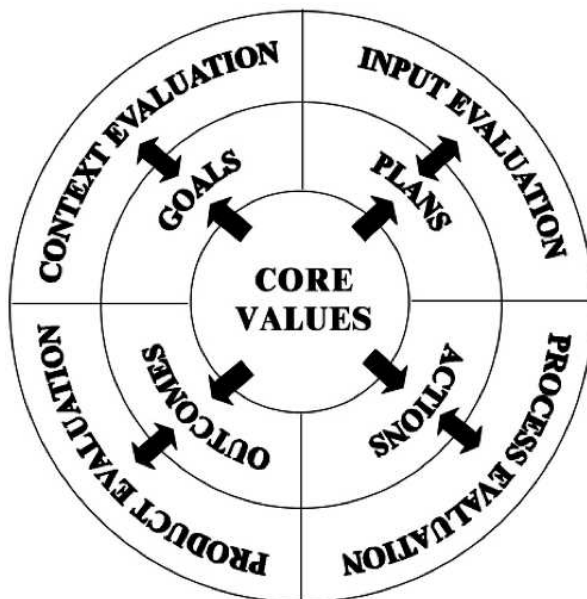
Tabela 3: Os quatro tipos de Avaliação no modelo CIPP

	Avaliação de contexto	Avaliação de Inputs	Avaliação de Processo	Avaliação de Produto
Objetivo	- Definir o contexto institucional - Identificar áreas relevantes e oportunidades de recursos para dirigir as necessidades - Diagnosticar os problemas subjacentes às necessidades - Avaliar se os objetivos se adequam às necessidades identificadas	- Identificar e avaliar as capacidades do sistema e estratégias alternativas do programa, a planificação de procedimentos, orçamentos e prazos previstos para implementar a estratégia escolhida	- Identificar ou prever defeitos no planeamento ou na sua implementação do sistema - Fornecer informações para as decisões programadas - Julgar as atividades e acontecimentos para uma análise posterior	- Recolher descrições e opiniões sobre os resultados - Relacionar os objetivos com os resultados e com a informação sobre o contexto, input e processo - Interpretar o mérito e o valor dos esforços
Método	Utilização de métodos como análise de dados, entrevistas, testes de diagnóstico	- Inventariar e analisar os recursos humanos e materiais disponíveis - Pesquisa bibliográfica, visitas a programas-exemplo e testes piloto.	- Monitorização das potenciais barreiras do procedimento - Obter informações específicas para as decisões programadas - Entrevistas a beneficiários, manter gravações fotográficas, interagir e observar continuamente com as pessoas e beneficiários envolvidos	- Definir operacionalmente e medir resultados - Recolher opiniões sobre os resultados junto dos envolvidos - Realizar análises qualitativas e quantitativas - Comparar resultados com as necessidades identificadas
Relação com a tomada de decisões no processo de mudança	- Decidir o contexto onde será aplicada a avaliação - Definir os objetivos e as prioridades do contexto - Identificar potenciais barreiras ao sucesso	- Selecionar fontes de apoio e estratégias de solução - Definir um esquema de procedimento - Fornecer uma base para a monitorização e avaliação da implementação	- Implementar e redefinir a estrutura do programa e os seus procedimentos - Registar o processo atual, fornecendo uma base para avaliar a implementação e interpretação dos resultados	- Decidir continuar, terminar ou modificar - Apresentar uma imagem clara dos efeitos - Avaliar o mérito e o valor dos esforços

Fonte: Stufflebeam & Shinkfield, (1989, p. 192)

A figura 6 ilustra a articulação dinâmica entre os principais elementos-chave deste modelo e as dimensões de avaliação que lhes são correspondentes.

Figura 6: Componentes chave do modelo de avaliação CIPP e as respectivas relações com as dimensões de avaliação



Fonte: Stufflebeam (2003, p. 7)

Sendo assim, a avaliação de contexto está centrada nos objetivos (*Goals*), a avaliação dos *inputs* mais nos planos (*Plans*), a avaliação do processo centra-se mais nas ações (*Actions*) enquanto a avaliação do produto verifica os resultados (*Outcomes*) da implementação das ações.

O Modelo CIPP encara a avaliação como uma primordial combinação entre melhoria e a responsabilidade, dentro de um quadro de valores adequados e de uma busca por respostas claras e inequívocas. Surge como uma resposta à realidade de que as avaliações em desenvolvimento não devem empregar experiências controladas e aleatórias ou trabalhar a partir dos instrumentos de avaliação até então publicados, até porque em qualquer um dos casos a informação era consideravelmente parca.

Todas estas e outras considerações sobre avaliação incidem mais sobre o domínio teórico do que sobre o prático, isto é, a rapidez da compreensão da evolução teórica não é acompanhada da mesma forma na respetiva implementação prática. A avaliação concebida como uma medida, destinada inicialmente a processos de organização administrativa e de gestão dos sistemas educativos é, e deve ser olhada e entendida hoje, como um processo de decisão orientado para uma intervenção reguladora com o fim último de melhoria da escola. Esta transição tem sido lenta, mantendo-se muito forte, ainda, a imagem de avaliação como medida, associada essencialmente à análise estrita de resultados, com incidência nos exames nacionais. Não se deve confundir avaliação com rigor e qualidade, embora esta tenha o rigor implícito nas suas práticas e a qualidade como um dos principais objetivos a atingir. Um grande número de avaliações não torna um sistema educativo rigoroso e de qualidade. Esta forma de entender a avaliação imputa responsabilidades a pessoas permitindo que os próprios sistemas educativos se desresponsabilizem, mantendo-se intocáveis. A consequência é que os sistemas educativos se tornam, cada vez mais, a causa dos problemas da educação ao invés de serem a solução. É indispensável que a prática reflita, com urgência, muitos dos imensos estudos teóricos. Olhar e compreender a avaliação de uma forma global e como uma prática social, reflexo de uma cultura mas também transformadora da própria cultura, é um desafio que se coloca a todos os envolvidos na Escola e, em geral, a todos os cidadãos.

3. Avaliação, eficácia e melhoria das escolas

3.1. Eficácia e melhoria da escola

The search for the effective school is like the hunt for the unicorn, a quest for a mythical entity (MacBeath, 1999, p. 9)

O movimento das *escolas eficazes* teve início nos Estados Unidos e surgiu como reação a uma tese em que se argumentava que os resultados acadêmicos dos alunos não dependiam da escola que frequentavam (*schools make no difference*) mas antes de fatores como o meio social, cultural e familiar. O relatório Coleman (1966), que suportava esta tese teve também como efeito um enorme investimento nos estudos dos efeitos escolares (*school effects*), como Cabral (2014) também enfatiza quando escreve que este mesmo relatório

provocou um forte impacto em todo o mundo e criou a convicção de uma certa fatalidade social do (in)sucesso. Mas a partir deste marco da investigação, outros estudos se realizaram, procurando-se averiguar a consistência e a validade das conclusões e tentando-se compreender se a escola podia ou não fazer a diferença (p. 112).

Os estudos que se seguiram ao relatório de Coleman, que destacamos Plowden (1967) e Jenks (1972), vieram provar que as escolas podiam mesmo fazer a diferença, dando algumas indicações que a qualidade da escola tinha alguma influência, embora pouco significativa, “na redução das desigualdades entre os níveis de sucesso dos alunos” (Cabral, 2014, p.112).

Stoll e Fink (1996) prosseguiram estudos nesta área e apontam para as seguintes características das escolas eficazes:

- promovem o sucesso de todos os alunos, e a auto superação, tendo em conta a sua situação ao ingressarem na escola e a sua origem familiar;
- asseguram que cada aluno atinja o melhor desempenho possível;
- têm em conta o desenvolvimento integral dos alunos;
- mantêm-se num processo contínuo de melhoria, tentando manter os níveis constantemente elevados.

O movimento das *escolas eficazes* (Brookhover (1979), Rutter et al. (1979), Reynolds (1982)) apresenta uma forte relação com a cultura organizacional e com os conceitos de eficácia, qualidade e excelência, referida no enquadramento da escola vista sob o prisma cultural, apresentada no capítulo 1. Segundo Costa (1998, pp. 129-130), as escolas eficazes eram aquelas que dispunham de uma “cultura forte”, uma vez que se encontram traços comuns entre as escolas eficazes e as escolas com fortes culturas.

Outros fatores são também citados como relevantes na construção de uma escola eficaz. A liderança, a visão, valores e identidade da escola e um bom ambiente de aprendizagem, entre outros, parecem ser alguns desses fatores, como Bolívar (2003, p.30) corrobora ao afirmar que as escolas eficazes “requerem uma forte liderança instrutiva capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo”, para além de que “partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros” e Cabral (2014, p. 114) afirma que o “clima de escola passa a ser visto como um dos fatores determinantes para as atitudes e sucesso dos alunos”, mesmo quando as escolas se situam “em áreas geográficas socialmente mais desfavorecidas”.

Com as investigações sobre esta temática a sucederem-se com muita frequência, os resultados dos alunos como foco, deram lugar ao progresso evidenciado pelos mesmos. Surgiram então outros conceitos de escola eficaz.

Lima (2008, pp. 52-53) refere que uma escola eficaz é entendida como uma instituição cujos alunos progridem mais do que seria esperado, face às características que apresentam à entrada para a organização escolar e MacBeath (2005, p. 128) partilha este ponto de vista quando define escola eficaz como sendo aquelas “em que os alunos independentemente do seu estatuto social, podem ir mais longe, podem fazer melhor e atingir melhores resultados do que se esperava”.

Dos muitos estudos sobre *escolas eficazes*, dos quais salientamos os autores Rutter et al. (1979) e Sammons, Hillman e Mortimore (1995), surgem características consensuais, comuns a escolas eficazes, evidenciados por Lima (2008, p. 192-213):

- liderança profissionalizada;

- visão e objetivos partilhados;
- ambiente de aprendizagem;
- ensino estruturado;
- expectativas elevadas acerca dos alunos;
- reforço positivo;
- monitorização do progresso;
- direitos e responsabilização dos alunos;
- parceria família-escola;
- organização aprendente.

Medir e avaliar quantificadamente a eficácia da escola aparenta ser um problema de difícil resolução. Bolívar (2003, p. 32) considera mesmo que “ter como único indicador de eficácia os resultados quantificáveis médios obtidos por determinada escola sem ter analisado os processos de inovação que podem promover a melhoria das escolas eficazes” pode ser uma grande limitação sobre as *escolas eficazes*.

Como grandes contributos desta corrente das escolas eficazes ao mundo da educação, Lima (2008, p. 420) citada por Cabral (2014) salienta dois:

(...) combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de auto-estima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos. (p. 114),

enquanto Cabral (2014, p. 119) frisa um outro contributo presente na corresponsabilização dos diferentes atores educativos, professores, alunos, pais e comunidade, criando espaços e dispositivos de participação ao nível local.

A nível internacional, surge um grande movimento que centra a melhoria escolar nos resultados de aprendizagem. De salientar as investigações de Hopkins (2007), Hudson (2009) e Bolívar (2012), entre outros.

O movimento das *escolas eficazes* (*effective school*) pretende mostrar que sob determinadas condições, as escolas podem realmente marcar diferenças

(*school make a difference*) na melhoria dos resultados dos alunos, podendo ser determinados fatores que condicionem a efetividade de um estabelecimento escolar, desde que apresente um valor acrescentado (*value added*) à aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a tradição de *melhoria escolar* (*school improvement*) numa visão mais larga de melhoria educativa, pretende gerar as condições internas das escolas, que promovam o próprio desenvolvimento da organização escolar.

O movimento de *melhoria da escola* surge do aparecimento de um novo paradigma da política educativa e da inovação baseada numa procura de um equilíbrio entre as pressões externas que estimulem a melhoria com a necessária autonomia escolar, onde os processos de ensino aprendizagem se constituem no foco da mudança (Bolívar, 2012). Esta mudança deve-se concentrar na melhoria das aprendizagens de todos os alunos e ter como consequência as necessárias mudanças curriculares, organizativas, formação de professores ou apoios de política educativa que possam promovê-la.

Este movimento revela-se na procura da *boa escola*. Por *boa escola*, Cabral (2014, entende aquelas que têm “uma ampla conceção dos resultados dos alunos e centram a inovação na melhoria dos processos de aula e na promoção da capacidade interna de mudança de cada escola” (p. 138).

Sendo assim, o movimento de *melhoria da escola* dedica-se aos processos desenvolvidos nas escolas que levam à sua melhoria.

Stoll e Fink (1996) consideram um processo de melhoria como um processo em que a escola:

- melhora os resultados do alunos;
- se foca no ensino e na aprendizagem;
- desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança;
- define os seus princípios orientadores;
- analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento;
- define estratégias para alcançar os objetivos;
- tem em conta as condições internas necessárias à mudança;
- mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência;
- monitoriza a avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Estes processos de melhoria nem sempre foram bem-sucedidos, talvez porque a sua origem tenha sido exterior à escola e o papel dos professores da própria escola tenha sido reduzido.

A melhoria não pode ter origem em prescrições externas ou mesmo prescrições curriculares, por muito boas ou bem-intencionadas que sejam, mas sim no compromisso da escola com a mudança e com a inovação. Bolívar (2012) entende que as estratégias de melhoria privilegiadas são aquelas que contribuem para potenciar a escola como unidade básica de mudança e inovação:

- trabalho de equipa num projeto comum;
- desenvolvimento curricular baseado na escola;
- oportunidades de desenvolvimento profissional e de formação na escola;
- apoios de uma política educativa.

O sucesso de uma escola envolvida na melhoria depende de inúmeros fatores, explicitados por Alaiz et al. (2003), sendo a pressão para melhorar o mais importante. Existem fatores de contexto - como recursos e apoios existentes (financeiros e condições de trabalho, autonomia e apoios locais), objetivos educativos (resultados académicos dos alunos) e a pressão externa (normalmente fruto de resultados de avaliações externas) - e fatores de escola, como uma cultura de melhoria da escola, a implementação de processos de melhoria e os resultados de melhoria.

Os movimentos das *escolas eficazes* e da *melhoria da escola*, com claras diferenças nos seus objetivos e estratégias, coincidem que o estabelecimento de uma cultura própria de escola é uma chave de melhoria, como sinaliza Darling-Hammond (2001, p. 205) citado por Bolívar (2012):

Aunque no existe, desde luego, una vía única para la mejora de la educación, ni se ha inventado todavía algún proyecto que debiera aplicarse tal cual, esta fuera de toda duda que las escuelas de calidad comparten y muestran un conjunto de características, tal como la investigación sobre el particular ha puesto de manifiesto (p. 18).

As escolas com uma cultura de melhoria mais enraizada mais facilmente

desenvolverão processos de melhoria conducentes a melhores resultados.

Alaiz et al. (2003, p. 43) considera os seguintes fatores mais relevantes no estabelecimento de uma cultura de melhoria:

- Pressão interna para a melhoria;
- Autonomia das escolas;
- Todo o corpo educativo deve ser envolvido nos processos de melhoria;
- Visão partilhada sobre educação;
- Vontade de tornar-se uma organização aprendente (visível nos programas de formação ou de desenvolvimento profissional em que os professores participam);
- Formação e colaboração colegial;
- História de melhoria;
- Apropriação da melhoria, envolvimento e motivação;
- Liderança, seja as formais, de topo ou intermédias, ou as informais;
- Estabilidade da equipa educativa, assegurando a continuidade do processo;
- Tempo para as atividades de melhoria.

Para além de uma cultura de melhoria com fator essencial, existem outros também relevantes. A liderança e a inovação têm um papel fundamental, segundo Bolívar (2012). A capacidade de um estabelecimento escolar de melhorar depende de líderes que contribuam ativamente na dinamização e no apoio para que a escola aprenda a desenvolver-se. É então necessário reforçar a capacidade de liderança. Também a inovação tem o seu contributo embora por si só não seja o garante da melhoria. Para a OCDE (2009), a inovação educativa é uma mudança dinâmica que acrescenta valor aos processos, quer pedagógicos, quer organizacionais, que ocorrem nas instituições educativas e que se traduzem na melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos ou na satisfação dos atores educativos.

Hopkins (2007) refere quatro elementos base possíveis de melhorias substanciais nas escolas, eventualmente conducentes à *boa escola*, referida anteriormente:

- aprendizagem personalizada;
- ensino profissionalizado;

- redes e colaboração;
- prestação de contas inteligente.

Se bem operacionalizados, através de um exercício de uma liderança responsável e sistêmica, estes quatro elementos constituem uma estratégia central para a melhoria (Cabral, 2014, p. 140).

O envolvimento englobante da escola no processo de melhoria e o esforço contínuo e cíclico como parte de um cotidiano faz com que o sucesso destes processos seja mais facilmente atingido.

A terminar estas considerações sobre o movimento da *melhoria das escolas*, partilhamos uma referência de Cabral (2014):

As reformas educacionais eficazes terão de passar necessariamente pela sala de aula e pela aprendizagem, devendo centrar-se na melhoria das aprendizagens dos alunos. É essencial que se proceda a uma abordagem holística da melhoria das escolas, centrada no desempenho dos alunos, através da alteração das práticas em sala de aula e através da canalização da organização e gestão escolar para o apoio ao ensino e à aprendizagem (p. 143).

As investigações sobre *melhoria* eficaz da *escola* (*effective school improvement*) integram dois paradigmas: a *eficácia* da escola, no que diz respeito à qualidade e na equidade da educação e a *melhoria* da escola, focada nos processos para a obtenção de mais sucesso e na sustentação da sua melhoria. Estas investigações surgem como reação a uma corrente que defendia que a origem familiar dos alunos era o fator mais relevante nos seus resultados escolares. As conclusões destas investigações, sobre *melhoria* eficaz da *escola*, contradisseram esta corrente, quando se verificou que escolas com as mesmas características e com populações escolares semelhantes atingiram resultados diferentes.

A melhoria das escolas nunca se encontra terminada. Tal como a autoavaliação, é um processo em constante mutação, em função de contextos diferentes, de realidades que mudam e de tempos que se querem modernos e atuais. Melhorar é o mote que nos deve mover a todos.

3.2. Comunidades de aprendizagem profissional e desenvolvimento organizacional

Para que a escola se transforme numa organização que aprende, será necessário que aprenda a aprender (Gather Thurler, 2000, p. 196)

A noção de organização aprendente foi criada nas décadas de 80 e 90 por Cris Argyris (1982), no sentido de algo em constante aprendizagem à medida que os seus trabalhadores vão adquirindo novos conhecimentos. Peter Senge (1990) popularizou o conceito com o seu livro “The Fifth Discipline – The art and Practice of a learning Organization”, motivo pelo qual iremos seguir este autor mais do que qualquer outro nesta abordagem de organização aprendente. Segundo Senge (1990), o sucesso organizacional passava pelas empresas tomarem consciência que eram indispensáveis constantes e sucessivas ações de desenvolvimento profissional e a construção de recursos de inovação.

A relação da aprendizagem e da procura por novos conhecimentos encontra-se profundamente interligada com a pessoa. Senge (1990) afirma que

organizações que aprendem são conjuntos de indivíduos que aprimoram, constantemente, a sua capacidade de criar, e a verdadeira aprendizagem está intimamente relacionada com o que significa ser humano (p. 22).

Apesar da relevância do autor referido, existem outras referências importantes que nos parecem poder dar um contributo pertinente na compreensão do conceito. Sendo assim,

- Senge (1990) define as organizações aprendentes como
organizações formadas por pessoas que expandem, continuamente, a sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde se estimulam padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam-se, continuamente, em aprender juntas (p. 3),
- Redding (1997) define organização aprendente em termo de grau em que a empresa tem construído propositadamente a sua capacidade de aprender como um sistema completo e tecido que a capacidade em todos os seus aspetos: visão e estratégia, liderança e gestão, cultura, estrutura, sistemas e processos.

- Finalmente para Watkins e Marsick (1993), organização aprendente é aquela que
aprende continuamente e se transforma a si mesma. A aprendizagem decorre em indivíduos, equipas, na organização e mesmo nas comunidades com a qual a organização interage. A aprendizagem é contínua e resulta das mudanças no conhecimento, nas crenças e nos comportamentos (pp. 8-9).

Senge (1990) define cinco disciplinas básicas para o desenvolvimento das organizações aprendentes e cujos domínios permitirão distinguir entre as organizações que aprendem das que estagnaram no tempo:

- domínio pessoal: permitir exercer um foco de compromisso. É um dos alicerces espirituais das organizações aprendentes, que “só aprendem através de indivíduos que aprendem” (Senge 1990, p.135);
- modelos mentais: relativo à prática da permanente e constante reflexão. As mudanças nas organizações, sistematicamente, entram em conflito com as imagens internas de cada um, fruto de paradigmas construídos por processos diários.
- visão comum: esta visão deve ser fruto da reflexão, coerente e conjunta, de muitas pessoas. É um sentimento que cresce dentro de cada um e que proporciona foco e energia.
- aprendizagem em equipa: a equipa deve promover a aprendizagem, tornando-se a unidade de aprendizagem por excelência, ao invés da pessoa como indivíduo. Muito importante é a ideia de inteligência coletiva a sobrepor-se às individuais. Surgem novos conceitos de diálogo e de discussão. Segundo Stoll (2010), o diálogo é muito mais relevante que o debate ou a discussão.

Debate depends on the dominance of one position over another, while discussion avoid undiscussables, blocking true and honest communication. Dialogue is a critical community process, although difficult to achieve, because all participants play equal roles, suspending their individual assumptions (Stoll 2010. p. 475).
- pensamento sistémico: é a disciplina que integra todas as outras, permitindo-nos ver a realidade como parte de um todo e não como peças isoladas.

Sintetizando, o autor sugere que as pessoas nas organizações consigam pôr de lado formas de pensar baseados em pressupostos construídos (modelos mentais), comprometendo-se com o todo através de uma melhoria individual (domínio pessoal), entendendo como a organização funciona e entendendo a própria organização como um todo superior à soma de cada um dos indivíduos (pensamento sistémico), partilhando, voluntariamente, um sonho e uma visão conjunta (visão comum) e trabalhando todos no mesmo sentido dessa visão (aprendizagem em equipa).

A escola, como organização social e humana, é aprendente mas também comunidade. Habermas (1987), citado por Sergiovanni (2004), distingue três dimensões no mundo, cultura, indivíduo e comunidade. Como comunidade, permite-nos tomar consciência de que estamos ligados a outros e que fazemos parte de um grupo social que é importante, e que, portanto, também nós somos importantes. Para Sergiovanni (2004), as comunidades são coleções de pessoas que se reúnem, partilhando compromissos, ideias e valores comuns. O mesmo autor defende que as escolas podem ser entendidas como:

- comunidades de aprendizagem, onde os alunos e outros membros da comunidade escolar estão empenhados na reflexão, crescimento e questionamento;
- comunidades escolares onde todos estão ligados entre si para benefício mútuo e para a prossecução de objetivos comuns;
- comunidades carinhosas onde os membros se comprometem totalmente uns com os outros;
- comunidades inclusivas onde as diferenças são reunidas num todo mutuamente respeitado;
- comunidades questionadoras onde os diretores e professores se comprometem num espírito de questionamento coletivo.

À escola, organização educacional, comunidade em inúmeros sentidos, cumpre a missão de educar e de formar integralmente pessoas, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os seus membros, assumindo-se como provocadora de mudanças e desafiadora de futuros melhores.

Guerra (2001) diz que uma escola para obter o seu desenvolvimento, não se pode fechar à aprendizagem, não se pode deixar de questionar, ou seja, não pode estar presa a rotinas: “Tem de ter vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido.” (p. 12).

Bolívar (2012) afirma que as organizações se transformam por um processo de autodesenvolvimento e a escola não foge à regra. O paradigma, que enfatizava a transmissão do conhecimento dos professores aos alunos numa lógica de professor - *expert* - a aluno – consumidor passivo – tem que ser alterada para a criação de capacidade para a mudança entre os docentes.

Esta mudança entre os docentes advém muito de uma formação contínua e reflexiva. Cabral (2014) escreve que, fruto de investigações sobre o corporativismo e profissionalismo nas escolas, aponta-se para a existência de uma relação entre o desempenho dos alunos e os “ethos” de uma escola e que este “conceito evoca a necessidade da construção de comunidades de aprendizagem profissional” (p. 135).

Cada vez mais este conceito de comunidades de aprendizagem profissional, é investigado (Stoll e Loius, 2007; Lieberman e Miller, 2008), tendo Dufour et al (2008) afirmado mesmo que é a estratégia mais prometedora para uma melhoria escolar sustentada. Os mesmos autores definem estas comunidades como um conjunto de

professores comprometidos que trabalhando em colaboração realizam processos de investigação e ação para que os alunos atinjam melhores resultados. Estas comunidades atuam partindo do princípio que a chave para a melhoria da aprendizagem dos alunos está na aprendizagem contínua dos professores (p. 14),

enquanto que para Stoll (2011), citada por Cabral (2014), comunidades de aprendizagem profissional consistem num

grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos (p. 135).

Para que este conceito fique bem estabelecido, começamos por explicitar o significado de comunidades de prática. Comunidade de prática é um grupo de

peças que “partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tema, e que aprofundam os seus conhecimentos e experiências mediante uma interação continuada.” (Wenger, Mc Dermott & Snyder, 2002, p.4). Wenger (2001) destaca ainda mais a sua importância quando a descreve como “o tecido social da aprendizagem de uma organização. (...) Em consequência, a capacidade de um organização aprofundar e renovar a sua aprendizagem depende do fomento na formação, no desenvolvimento e na transformação em comunidades de prática” (p. 300).

No processo de transformar escolas em comunidade de aprendizagem profissional, como boa estratégia de melhoria, torna-se essencial que se tenha uma ideia clara de como operam e os princípios em que se baseiam. Esta noção representa uma mudança profunda na compreensão da escola e da sua prática profissional, que assentava numa visão tradicional, fragmentada e mecanicista. Pretendem-se altos índices colaborativos entre os professores, não como um fim em si mesmo, mas antes como meio para atingir a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos.

As comunidades assentam nos seguintes princípios, enumerados por Bolívar (2012):

- *assegurar que todos os alunos aprendam*

Neste modelo não basta partir do princípio de que a missão da educação é que os alunos sejam ensinados mas sim a certeza de que eles efetivamente aprendem. Procurar responder às dificuldades, necessidades e dúvidas dos alunos implica a construção de um sentido de comunidade;

- *cultura de colaboração*

Torna-se essencial que os professores trabalhem juntos, promovendo uma cultura colaborativa onde impere o diálogo;

- *foco nos resultados*

Sendo o objetivo primário o de melhorar as aprendizagens dos alunos, uma comunidade deve funcionar como rotina do trabalho quotidiano num trabalho conjunto para a melhoria dos resultados.

Stoll & Louis (2007) apresentam um quadro com uma série de características que transformam um grupo de pessoas numa comunidade profissional de aprendizagem:

Tabela 4: Caraterísticas de uma comunidade profissional

<i>Valores e visão partilhados</i> Conjunto de valores e visões construídas e partilhadas à volta das metas da própria escola, com o compromisso e o foco na aprendizagem dos alunos, onde predomina altas expectativas e sobressai uma cultura de melhoria.
<i>Responsabilidade coletiva para a melhoria da educação oferecida</i> Toda a comunidade escolar se encontra comprometida com a aprendizagem de todos alunos, existindo uma certa pressão entre docentes para que todos atuem no mesmo sentido.
<i>Foco na aprendizagem dos estudantes e na formação dos professores</i> Preocupação constante dos professores em aprender de modo contínuo, partindo de uma planificação, trabalho e ensino em equipa.
<i>Colaboração da prática</i> Disposição para se pôr em comum o que cada um sabe e sabe fazer, solicitando a ajuda disponibilizando-se para ajudar outros, mantendo relações profissionais onde os colegas são fonte crítica de conhecimento.
<i>Aprendizagem profissional a nível individual e de grupo</i> Toda a comunidade está implicada e valoriza a aprendizagem profissional. Esta implicação também se reflete em múltiplas atividades com o mesmo fim por forma a desenvolver uma prática reflexiva através da investigação sobre o ensino aprendizagem.
<i>Abertura, redes e alianças</i> São estabelecidas alianças e redes com outras escolas ou instituições. As iniciativas externas são usadas na análise do que sucede internamente.
<i>Comunidade inclusiva, confiança mútua, respeito e apoio</i> As relações de trabalho estão baseadas na confiança mútua, respeito e apoio. Apoia-se ao limite que todos se sintam ativamente implicados. As diferenças individuais são aceites dentro de uma reflexão crítica que promova o desenvolvimento do próprio grupo, não existindo qualquer dicotomia entre o individuo e o grupo.

Fonte: Stoll & Louis (2007)

É ainda importante referir que se torna necessário reestruturar os contextos organizativos de trabalho dos professores, sofrendo a escola uma reestruturação em novos modos de trabalho docente, por forma a que a escola se constitua num espaço de partilha de conhecimentos, preocupações e experiências, numa aprendizagem da própria prática, para professores e

também para alunos. Bolívar (2012) afirma que não são suficientes, para que exista inovação e melhoria, mudanças parciais no currículo ou em elementos isolados na estrutura dos centros educativos, sem afetar o próprio desenvolvimento profissional dos docentes.

A liderança nestas comunidades também constitui um fator fundamental na obtenção de uma cultura onde prevaleça a aprendizagem profissional. A liderança tradicional terá que dar lugar a uma liderança partilhada, em que a participação na tomada de decisões seja mais alargada. Venables (2011) diz que a verdadeira colaboração significa que os membros vão ficando cada vez mais dependentes uns dos outros na tomada de decisões, adquirindo conhecimentos e soluções individuais ou coletivas dos problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem.

Conclui-se que, quer a organização escolar, que a direção da escola devem caminhar para uma mudança e uma transformação que coloque no centro do trabalho quotidiano a garantia que os seus alunos atinjam os melhores resultados possíveis.

Uma comunidade de aprendizagem surge quando um conjunto de pessoas, com objetivos comuns e interesses similares, participam e partilham uma aprendizagem contínua e sistemática, respeitando o direito à diferença, onde a individualidade se sobrepõe ao individualismo, sem que, no entanto, esta seja impeditiva de uma ação conjunta. É indispensável o desenvolvimento de um sentimento de comunidade, de pertença e de relação comprometida entre os seus profissionais, contribuindo para a reconstrução social e cultural da escola.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

Os problemas significativos com os quais nos deparamos
não podem ser resolvidos no mesmo nível de pensamento
em que estávamos quando eles foram criados.

Albert Einstein

1. Caracterização da instituição (Colégio X)

O Colégio X é uma Instituição Privada de Utilidade Pública, sem fins lucrativos. Em 1931 iniciou o internato feminino e a partir de 1947 deixou de ter ensino masculino. Em 1959 abriu a secção de Ensino Pré-Escolar em regime de coeducação. O ensino masculino recomeçou em 1972, na Instrução Primária e atualmente tem coeducação desde o Ensino pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade.

Em 1978 começou a usufruir do Paralelismo Pedagógico e no ano letivo de 1984 encerrou o internato e passou a funcionar em regime de autonomia pedagógica.

O Colégio integrou-se no Projeto Escola Cultural, em 1988, o que lhe proporcionou uma abertura internacional. Celebrou o seu primeiro cinquentenário em 1991 e em 1992 foi admitido como Escola Associada da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Em 1999, foram inauguradas as novas instalações, e nesse mesmo ano, foi atribuída ao Colégio a Concessão da Autonomia Pedagógica, por tempo indeterminado, ao 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Em 2002 as obras de remodelação e restauro permitiram aos alunos do Colégio, usufruir de um maior número de salas. A Concessão de Autonomia Pedagógica foi atribuída em 2004, por tempo indeterminado, ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Colégio é uma escola católica, “sente-se identificado com os princípios educativos que dão prioridade à dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões” e “Reconhece como suas fontes primordiais: a Bíblia; os

Documentos da Igreja sobre Educação; a Ação e testemunho da vida da Fundadora; o Carisma da Congregação; a Tradição documental da congregação e a Declaração Universal dos Direitos do Homem.”

Alicerça a ação educativa nas seguintes dimensões: ontológica, na medida em que os educadores colaboram com os educandos no desenvolvimento de todas as potencialidades de caráter transcendente e humano, concretamente no saber ser, saber fazer e saber estar. A dimensão axiológica, onde os educandos são orientados para a vivência dos valores de transcendência e humanidade que dignificam a pessoa e lhe confere autoridade moral, tais como, a verdade e justiça, a autonomia, liberdade e responsabilidade, audácia e persistência, criatividade e participação, solidariedade e fraternidade, autoestima e respeito pelos outros e amor gratuito. A dimensão noológica visa uma educação para a excelência do saber, investindo na aquisição de competências que tornem o educando flexível e atuante capaz de responder aos desafios da modernidade (ideário).

O Projeto Educativo do Colégio “pretende que o aluno seja o sujeito e agente da sua própria formação que se desenvolve em cinco vertentes: a *pessoal*, onde se pressupõe que o aluno aprenda a assumir as suas responsabilidades, a *social*, que visa preparar o aluno para a vida em sociedade, a *religiosa*, que pretende formar os alunos no sentido cristão da vida, a *artística*, que proporciona ao aluno o conhecimento de todas as vertentes artísticas e, por último, a *cultural*, que tem como objetivo a formação integral do aluno.

O Colégio tem três projetos fundamentais, o Projeto Curricular de Escola, que assenta no domínio da Língua Portuguesa; o Projeto Pastoral que tem por base “Estar em toda a parte onde houver sofrimento e dor, bem a fazer.” (Ana Maria Javouhey) e, por fim, o Projeto Cultural: “Ser luz no mundo de hoje”. Este tema cultural deste ano, assenta no princípio de que

a fé, que recebemos de Deus como dom sobrenatural, aparece-nos como luz para a estrada orientando os nossos passos no tempo. Por um lado, provém do passado: é a luz duma memória basilar - a da vida de Jesus -, onde o seu amor se manifestou plenamente fiável, capaz de vencer a morte. Mas, por outro lado e ao mesmo tempo, dado que Cristo ressuscitou e nos atrai de além da morte, a fé é luz que vem do futuro, que descerra diante de nós horizontes grandes e nos leva a ultrapassar o nosso «eu» isolado abrindo-o à amplitude da comunhão (*In Encíclica "Lumen fidei" ("A luz da fé")*).

Como foi referido anteriormente o Colégio ministra um sistema de coeducação desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Neste último nível de

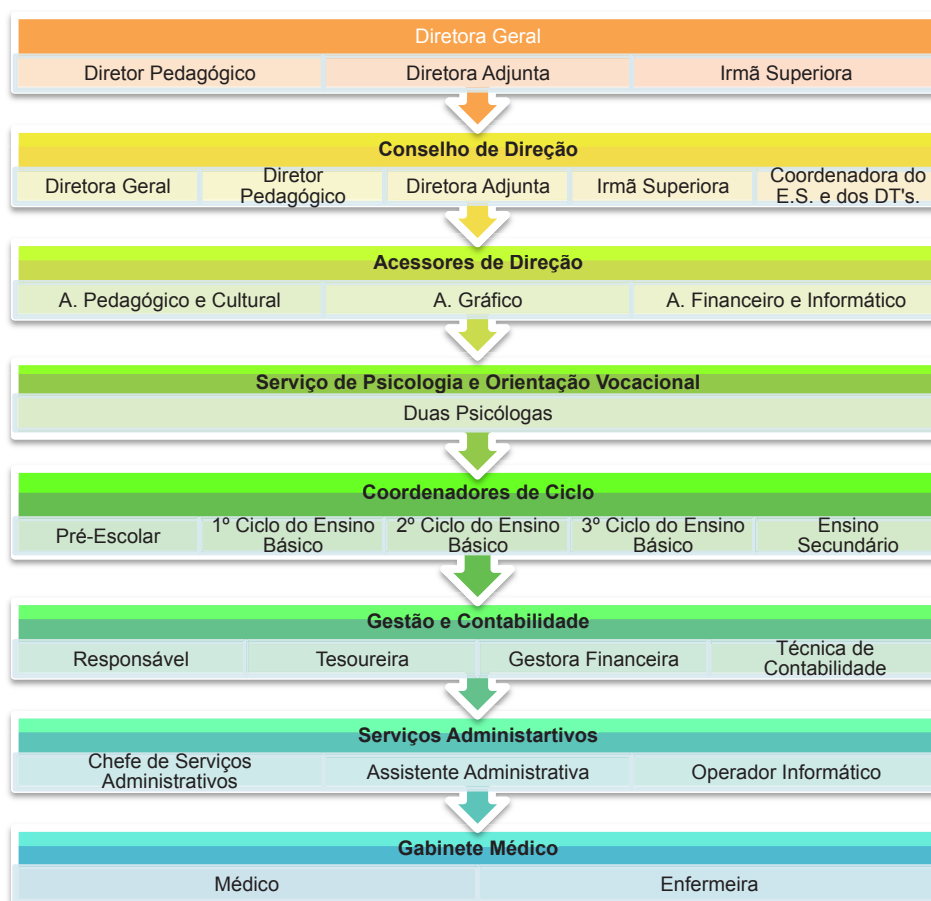
ensino são ministrados os seguintes cursos: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

No presente ano letivo o Colégio tem no total 893 alunos encontrando-se distribuídos da seguinte forma: 60 alunos no Pré-Escolar (3 turmas), 136 alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico (9 turmas), 153 alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico (6 turmas), 269 alunos no 3º Ciclo do Ensino Básico (9 turmas) e 275 alunos no Ensino Secundário (16 turmas).

No que diz respeito aos docentes são no total 69 e os não-docentes são 35, o que perfaz um total de 104 funcionários.

A organização pedagógica e administrativa do Colégio realiza-se através Direção e dos Órgãos de Apoio de âmbito administrativo e pedagógico, como o organograma seguinte representa:

Figura 7: Organograma do Colégio



Fonte: Elaboração própria

2. Questões e objetivos do estudo

O Colégio X pretende afirmar-se como sendo uma instituição educativa empenhada em aperfeiçoar a ação educativa, procurando todos os meios para melhorar os processos e os resultados educativos:

A Instituição sente-se identificada com os princípios educativos que dão prioridade à dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões. (...) Os educadores empenham-se em colaborar com o educando no desenvolvimento de todas as suas potencialidades de carácter transcendente e humano, concretamente no: (...) Visa-se, neste domínio, uma educação para a excelência do saber, investindo na aquisição de competências que tornem o educando flexível e atuante capaz de responder aos desafios da modernidade (Ideário, pp. 9 a 12).

Contudo, este desiderato só pode ser conseguido através de uma reflexão sistemática sobre os processos educativos, capaz de contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola. Esta reflexão, por sua vez, terá necessariamente de se alicerçar em práticas de autoavaliação que permitam à escola pensar-se a si mesma, tornando-se uma organização aprendente (Senge, 1990).

É neste contexto que importa sistematizar e analisar as práticas de autoavaliação desenvolvidas no Colégio, centrando a análise na consistência e coerência dessas práticas, confrontando-as com a eficácia percecionada por diferentes atores da comunidade educativa ao nível dos impactos produzidos na melhoria das aprendizagens.

O problema que nos convoca para esta investigação parte do pressuposto de que é possível aprender mais com a reflexão sistemática sobre o que fazemos, melhorando práticas e dispositivos de autoavaliação que possam estar ao serviço do desenvolvimento organizacional e profissional.

O objetivo central deste estudo é o de caracterizar as práticas de autoavaliação do Colégio X, analisando a eficácia percecionada por diferentes atores da comunidade educativa ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria das aprendizagens.

Pretendemos, ainda, obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Como se caracterizam as atuais práticas de autoavaliação no Colégio?
- Qual a perceção dos docentes sobre os impactos das práticas de autoavaliação nos modos de planear, realizar e avaliar a ação educativa?
- Que dimensões da ação educativa se assumem como prioritárias em termos de autoavaliação?

3. Tipo de estudo

As investigações nas Ciências da Educação são cada vez mais frequentes, originando um grande conjunto de definições de diferentes metodologias.

Afonso (2014, p. 43) sugere três modalidades numa possível tipologia da investigação educacional: estudos históricos, estudos naturalistas e estudos experimentais, distinguindo-os pelos propósitos da iniciativa.

Seguindo a classificação acima referida, podemos afirmar que esta investigação é de carácter mais naturalista, já que se pretende uma análise de “uma situação concreta existente e identificada pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43).

Dentro desta modalidade, a opção pelas metodologias qualitativa ou quantitativa continuam a gerar alguma discussão. Alguns autores, como Stake (2009) consideram que a “distinção entre métodos quantitativos e qualitativos é uma questão de ênfase, pois ambos são misturas” (p. 52). O mesmo autor sugere que nos métodos quantitativos é privilegiada a explicação e o controlo enquanto que na metodologia qualitativa se privilegia a compreensão das complexas interrelações entre tudo o que existe.

Tendo em conta os objetivos desta investigação, o estudo de caso foi a metodologia que nos pareceu mais adequada. Como refere Afonso (2014), um estudo de caso foca-se na natureza do objeto e é relativo a um estudo do que

é particular, específico e único. Bassey (1999), citado por Afonso (2014), define um estudo de caso em educação como:

uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (p. 58).

Para Ponte (2006) um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica e baseia-se em trabalho de campo e em análise documental. Tratando-se de uma pesquisa fortemente descritiva, tira partido do máximo possível de fontes de evidência como entrevistas ou análise de documentos.

Uma tipologia para o estudo de caso, sugerida por Stake (2009), a partir das finalidades a atingir é: (1) estudo de caso intrínseco, (2) estudo de caso instrumental e (3) estudo de caso coletivo. No primeiro caso, o relevante é o conhecimento de uma realidade particular com o objetivo de conhecer essa singularidade, (o que acontece no nosso estudo). No estudo de caso instrumental, a sua compreensão não é o centro do problema, mas sim o desenvolvimento de uma teoria genérica. O caso serve de instrumento para a compreensão de outros fenómenos mais latos. Finalmente, no estudo de caso coletivo, o caso continua a ser visto como instrumento, mas com o recurso à comparação entre casos pretende-se assegurar um conhecimento mais profundo de um fenómeno.

Conclui-se com a ideia de Stake (2009) de que o objetivo do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso. Pretendemos, portanto, caracterizar as práticas de autoavaliação no contexto particular do Colégio X, para as conhecermos melhor e, dessa forma, podermos contribuir com pistas concretas para a melhoria destas práticas.

Toda e qualquer investigação pressupõe alguma subjetividade, quanto mais não seja, associada ao carácter da própria natureza humana, gerando

conhecimento, sobre a realidade social e humana, também subjetivo. Stake (2009) diz mesmo que devemos assumir que a subjetividade existe e considerá-la como parte essencial da compreensão. Para tentar reduzir toda esta subjetividade implícita e explícita, usámos várias técnicas de recolha de dados: inquéritos, entrevista e grupos de discussão focalizada, procedendo à triangulação dos dados recolhidos através destas diferentes técnicas.

4. Técnicas de recolha de dados

Segundo Afonso (2014), nas investigações naturalistas, “as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são a pesquisa arquivista, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário.” (p. 93).

Para Ponte (2006), um estudo de caso envolve o recurso a diversas estratégias e instrumentos para a recolha e análise dos dados.

Pareceu-nos importante recolher dados através de técnicas que permitissem recolher as perceções de grupos ou de pessoas detentoras de informação relevante sobre os processos de autoavaliação no colégio, por forma a poder identificar problemas, conhecer opiniões, identificar consensos e pontos de divergência.

A técnica do inquérito por questionário permitiu-nos recolher dados junto de um número alargado de professores.

Também recorremos a outras técnicas, como grupos de discussão focalizada, aplicado a alunos de diferentes níveis (9º e 12º ano) e a entrevista semiestruturada, aplicada à Diretora Geral e ao Diretor Pedagógico e o que possibilitou a triangulação de informação e a procura de uma visão holística sobre o objeto do estudo.

4.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi aplicado aos professores - entregue em mão, pessoalmente, a todos os 69 docentes, durante a primeira semana de Dezembro de 2015 - e tinha por objetivo a obtenção de informação sobre as práticas de autoavaliação, analisando a eficácia percebida pelos docentes ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria das aprendizagens. Este método permitiu inquirir um grupo bastante extenso (43 inquéritos devolvidos e preenchidos), num espaço de tempo bastante reduzido e a obtenção de respostas de uma forma rápida, precisa e com um tratamento de dados bastante uniforme.

Afonso (2014) confirma a frequência com que este método é usado nos estudos de caso, quando escreve que um

questionário também é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico (p. 109).

No entanto, para que este instrumento seja fiável, o mesmo autor (2014) afirma a necessidade de garantir alguns pressupostos relativamente aos respondentes: uma atitude cooperativa e voluntária e que respondam com verdade e para isso é preciso que “saibam o que querem ou pensam, para o poderem expressar” (p. 110).

Foi então elaborado um questionário (Anexo I), de “administração direta”⁶, com questões abertas e fechadas.

4.2. Grupos de discussão focalizada

O grupo de discussão focalizada (*focus group*) desenvolveu-se a partir de estudos realizados com o objetivo de recolher informações sobre experiências e vivências partilhadas em contextos sociais específicos.

A técnica do grupo de discussão focalizado (Focus Group Studies) consiste em

⁶ Chama-se de “administração direta” quando é o próprio inquirido que o preenche. (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.188)

envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco (Amado, 2013, pp. 225-226).

Esta técnica constitui, portanto, um processo bastante direto de encontrar informação sobre um qualquer fenómeno, visto que existe uma reflexão conjunta sobre as percepções e interesses do grupo envolvido na entrevista. Amado (2013) afirma mesmo que

a interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica – o que distingue esta metodologia de outras estratégias de investigação (p. 226).

Este tipo de entrevistas coletivas pode levantar alguns problemas referidos por Afonso (2014):

- o duplo papel a assumir pelo investigador – entrevistador e moderador;
- a influência do coletivo sobre o indivíduo, enviesando eventualmente o discurso produzido;
- o registo áudio pode gerar dificuldades na compreensão e transcrição do texto.

É portanto relevante que o entrevistador se mantenha o mais neutro possível, não manifestando qualquer gesto de concordância ou discordância por forma a não orientar ou inibir as respostas, tentar gerir a participação equilibrada dos entrevistados, garantindo, o mais possível, que as opiniões transmitidas sejam realmente o que os entrevistados pensam e sentem.

Decidimos por dois grupos, um do 9º ano e outro do 12º ano, por serem anos terminais de ciclo e também porque permitia aferir da existência de uma eventual evolução nas percepções dos alunos sobre o objeto do estudo entre o 9º e o 12º ano. Os participantes de cada grupo seriam os delegados, subdelegados e delegados pastorais, no grupo das três turmas do 9º ano enquanto nas 4 turmas do 12º ano, optámos pelos delegados e subdelegados. A escolha dos delegados não é vazia de intenção já que, por um lado evitava a aleatoriedade total e os riscos inerentes mas por outro lado, garantia a representatividade dos próprios alunos, visto os delegados terem sido eleitos

pelos mesmos.

Foi enviado um email (Anexo II) - via diretor de turma - aos encarregados de educação de todos estes alunos e o consentimento informado (Anexo III) foi entregue em mão, o qual tinha que ser assinado e devolvido.

Os dois grupos ficaram constituídos por 6 elementos do 9º ano e 7 elementos do 12º ano, resultante dos consentimentos informados devolvidos e devidamente assinados.

Por fim, foi elaborado um guião de entrevista conjunta (Anexo IV) para os grupos de discussão focalizada do 9º e 12º anos.

Os blocos temáticos que constituem o guião surgiram a partir dos objetivos do estudo e da revisão de literatura realizada.

Os grupos de discussão focalizada realizaram-se nos dias 17 de dezembro (9º ano) e 16 de dezembro (12º ano) e decorreram de forma tranquila e amigável e num ambiente recolhido e sossegado.

As respetivas transcrições encontram-se também em anexo (Anexos V e VI).

4.3. Entrevista

Para Amado (2013, p. 207) a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informação nos mais diversos campos” e também constitui “uma das técnicas de recolha de dados mais frequente na investigação naturalista” (Afonso, 2014, p. 104). Para além disso, a entrevista permite complementar o inquérito cuja “superficialidade das respostas, (...) não permite a análise de certos processos (...)” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 183).

Uma entrevista é, então, um método privilegiado de recolha de informação, consistindo numa conversa com objetivos precisos e bem definidos por forma a que se possa analisar o sentido que os entrevistados dão às suas práticas.

Quanto à sua estrutura, Amado (2013, pp. 209-210) distingue entre:

- entrevista estruturada ou diretiva: o guião da entrevista deve ser seguido à risca e o teor centra-se num tema específico e restrito;
- entrevista semiestruturada ou semidiretiva: “o guião da entrevista deve ser constituído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do

projeto de investigação” (Afonso, 2014, p. 106), devendo ser dada muita liberdade de resposta ao entrevistado e em que o entrevistador regista o essencial do que se pretende obter;

- não estruturada ou não diretiva: não existe um guião, deixando que a interação verbal entre entrevistador e entrevistado origine um conjunto de respostas sem que haja imposição de categorias ou de qualquer grelha orientadora;
- entrevista informal – conversação: têm um papel relevante na investigação etnográfica e normalmente não são gravadas, exigindo um registo posterior, o mais fiel possível.

O tipo de entrevista escolhido foi a entrevista semiestruturada, já que se desejava que o discurso do entrevistado fosse contínuo e fluído nas suas perceções e visões no desempenho das suas funções, quer sobre a implementação do processo de autoavaliação na escola, quer sobre as mudanças sentidas após a sua implementação. Para além destas razões, a entrevista tinha como função, um diagnóstico e/ou uma caracterização das práticas de autoavaliação no Colégio, o que, em face do seu objetivo se adequava uma entrevista semiestruturada (Amado, 2013, p. 211).

Foi então elaborado um guião (Anexo VII) “que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” (Afonso, 2014, p. 105).

A construção deste guião foi baseada nos objetivos do projeto de investigação e na revisão de literatura realizada, tendo este sido dividido em blocos de questionamento.

Foi entregue aos entrevistados uma cópia do guião, por forma a evidenciar a preocupação em cumprir alguns objetivos, evitando as “simples respostas de sim ou não” Stake (2009, p. 82).

Os entrevistados foram o diretor pedagógico do Colégio e a Diretora de Supervisão Geral, até porque

deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar (Amado, 2013, p. 214).

Procuramos marcar as entrevistas num ambiente escolar, evitando períodos

semanais de maior agitação e num local mais recatado sem os normais ruídos de uma escola. Estes cuidados são indispensáveis quando se pretende gravar as entrevistas. A gravação não é consensual na opinião de alguns autores: Stake (2009) desvaloriza a gravação das entrevistas enquanto para Quivy e Campenhoudt (2008), “do ponto técnico, é indispensável gravar a entrevista” (p. 76). Optámos por solicitar autorização aos entrevistados para proceder à gravação das entrevistas para que estas pudessem ser transcritas e alvo de posterior análise de conteúdo.

Os inquiridos foram também informados que, caso assim o entendessem, poderiam efetuar as alterações que considerassem necessárias nas transcrições das entrevistas, caso não se revissem nas mesmas. Stake (2009, p. 129) considera que este processo pode não ser “muito satisfatório, mas é totalmente necessário”. As transcrições das entrevistas já verificadas pelos entrevistados (pequenas alterações que não afetaram o conteúdo das respostas) encontram-se em anexo (anexos VIII e IX).

A entrevista à Diretora Geral, decorreu no dia 5 de Fevereiro de 2016, tendo tido a duração de 53:08 minutos, enquanto que a do Diretor Pedagógico foi realizada no dia 16 de Janeiro de 2016, com a duração de 36:14 minutos.

5. Técnicas de análise de dados

Num trabalho empírico e na situação concreta do estudo de caso, a recolha de dados apenas se situa numa fase quase embrionária e preliminar do trabalho. O trabalho consequente - análise e interpretação dos dados - é que se reveste da maior importância e dificuldade, por forma a garantir que o resultado final vai de encontro à finalidade da pesquisa.

Afonso (2014) chega mesmo a afirmar:

A efetiva concretização da finalidade da pesquisa - a produção de conhecimento científico - decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (p. 119).

O tempo da análise de dados é um tempo de interrogações, de suspeitas, de

procura de respostas, que os dados só por si não fornecem.

Bogdan e Biklen (1994, p. 201) afirmam que quando temos dados suficientes para realizar o que nos propusemos, e a explicação do porquê permanece vazia, é a altura de dizer adeus e passar à análise de dados.

Por análise de dados entende-se o processo de busca destas respostas, sistematizando a organização dos dados, sejam transcrições de entrevistas ou de outro material acumulado, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205).

Quanto à característica da informação recolhida, esta pode ser “quantitativa, expressa em valores numéricos ou qualitativa, constituída por textos” (Afonso, 2014, p. 119).

A escolha dos métodos de análise das informações recolhidas deve ser flexível e estar dependente das características da informação recolhida bem como dos objetivos da própria investigação.

Para Quivy e Campenhoudt (2008, p. 222), a maior parte dos métodos de análise de dados depende de uma ou de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo, técnicas essas que iremos usar no nosso estudo, visto termos informação decorrente dos inquéritos e também das entrevistas e das respostas às questões abertas dos questionários.

No que diz respeito à análise estatística, Quivy e Campenhoudt (2008), referem que esta técnica é sempre usada quando os dados são “recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (p. 224) e apontam algumas vantagens desta técnica:

- a precisão e o rigor do dispositivo metodológico;
- a possibilidade de manipular um grande número de variáveis, rapidamente;
- a clareza dos resultados, principalmente quando se apresentam informações através de gráficos,

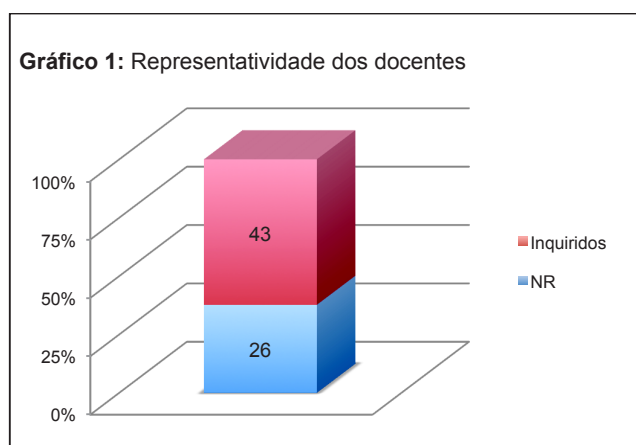
e também algumas limitações como sejam o facto da análise estatística não permitir explicar as relações descritas, cabendo ao investigador elaborar essas explicações, com base no modelo teórico que estabeleceu.

A avaliação da qualidade dos dados, e como qualidade entenda-se a

relevância no contexto do *design* da investigação, centra-se, segundo Afonso (2014) em três critérios:

- fidedignidade: garantindo que a informação foi efetivamente recolhida;
- validade: refere-se à relevância da informação produzida e relação ao conhecimento que se pretende produzir;
- representatividade: tem uma importância acrescida em dados quantitativos e se se pretender extrapolar os resultados obtidos para um âmbito mais alargado.

Os questionários foram passados à comunidade docente do Colégio X, tendo respondidos 43 dos 69 docentes, correspondendo a uma percentagem de inquiridos de 62,3% dos docentes, garantindo a representatividade dos mesmos:



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Considerámos a categoria “NR” para os docentes que não devolveram o questionário preenchido.

A fidedignidade não é possível garantir a não ser confirmando com os próprios inquiridos mas anexa-se a tabela dos resultados em bruto dos mesmos inquéritos (Anexo IX). Quanto à validade, quer os blocos, quer as questões respetivas, foram cuidadosamente escolhidas por forma a que a informação produzida fosse relevante, não só para compreender o processo de autoavaliação do Colégio, mas também para permitir a recolha de dados relevantes para a introdução futura de melhorias nos processos de autoavaliação.

Para o tratamento dos questionários recorremos ao programa Microsoft Excel. Elaborámos uma base de dados com os resultados dos inquéritos e a partir desta fizemos uma análise estatística descritiva simples, construindo gráficos comparativos para cada um dos blocos de questionamento.

Como foi já referido, os dados qualitativos foram alvo de uma análise de conteúdo. Por análise de conteúdo entenda-se um conjunto de técnicas para tratamento da informação recolhida. Bogdan e Biklen (1994) definem análise de conteúdo como sendo,

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Para Quivy e Campenhoudt (2008), a análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, permitindo satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”(pp. 226-227).

O primeiro propósito da análise de conteúdo é o de organizar todos os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias. A este processo, Strauss e Corbin (1998, citados por Afonso (2014, p. 127)) dão o nome de estrutura conceptual e entendem-na como a “organização dos dados em categorias específicas (...) de acordo com as suas propriedades e dimensões, usando a descrição para elucidar estas categorias.”(p. 19). Estas categorizações ou estruturas concetuais das entrevistas encontram-se em anexo (Anexos XI, XII e XIII). A categorização tem como primeiro objetivo fornecer uma representação dos dados em bruto, pelo que Esteves (2006) afirma que uma categorização não é boa por ser única mas sim por ser defensável ao obedecer aos seguintes princípios:

- exclusão mútua: os conteúdos para cada categoria não se sobrepõem ao conteúdo definido para cada uma das restantes;
- homogeneidade: coerência de critérios que torne a categorização legível como um todo;
- exaustividade: as categorias têm de acolher todas as unidades de

registo;

- pertinência: o sistema de categorias criado é defensável à luz das questões de investigação;
- produtividade: um conjunto de categorias deve produzir resultados;
- objetividade: cada uma das unidades de registo deve pertencer a uma só categoria (p. 122).

A análise das entrevistas foi realizada seguindo as principais etapas de uma análise categorial. Depois da transcrição das entrevistas, foi efetuada uma leitura “flutuante”⁷ e os dados foram codificados. Cada entrevista foi tomada como uma unidade de contexto e foi-lhe atribuído um código que permitisse a identificação do tipo de respondente (alunos do 9ºano, com código iniciados por 9, ou do 12º ano, com códigos iniciados em 12 ou finalmente membros da direção, cujos códigos são DG – Diretora Geral, DP – Diretor Pedagógico, DPA – Diretor Pedagógico Adjunto ou CDT – Coordenador dos Diretores de Turma). Os indicadores correspondem ao que foi possível extrair do discurso dos participantes, “que ajudam a compreender melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a óptica dos inquiridos” (Esteves, 2006, p. 116) e finalmente as unidades de registo que são as partes do discurso dos participantes através das quais se chegou ao indicador correspondente ou por outras palavras: “os indicadores representam inferências do investigador a partir das unidades de registo que tem” (Esteves, 2006, p. 116).

As questões abertas, por serem de cariz opcional, foram em número reduzido, e o tratamento dado foi muito simples. Efetuou-se um levantamento das respostas, de seguida uma leitura “flutuante” que permitisse avaliar a relevância das respostas para o estudo empírico. Foi elaborada uma grelha de análise simplificada que se anexa (Anexo XIV).

A análise e interpretação dos dados qualitativos foi feita a partir da síntese da informação da entrevista estruturada, das entrevistas em grupos de discussão focalizada e da grelha das respostas das questões abertas do questionário.

No próximo capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados desta análise.

⁷ Para Bardin (2009), a leitura “flutuante” corresponde à primeira fase da análise de conteúdo e “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 122).

5. Apresentação e discussão de resultados

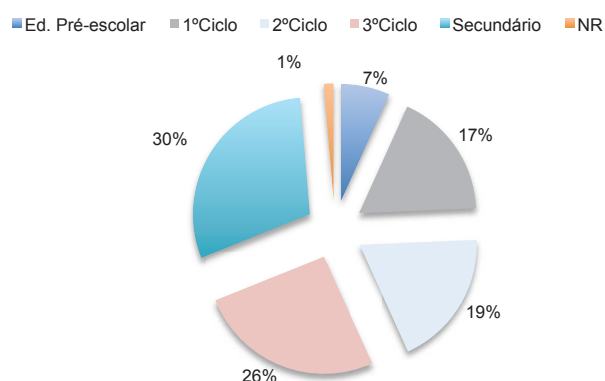
Após a transcrição das entrevistas e análise de conteúdo das mesmas, bem como análise estatística dos dados resultantes dos questionários passados aos docentes, procurámos triangular a informação recolhida a partir dos diferentes instrumentos, por forma a tentar explicar a realidade de uma forma mais holística e integrada. Sempre que possível procuramos confrontar os resultados do estudo com as perspetivas teóricas convocadas na primeira parte deste trabalho, de forma a conseguirmos compreender melhor a empiria à luz da teoria.

Estruturámos a apresentação dos resultados em três partes:

- 1) Autoavaliação (AA) - conceções, convicções e práticas instituídas;
- 2) AA e melhoria (das aprendizagens, desempenho docente, organizacional e avaliação externa);

No que concerne aos docentes inquiridos, apresenta-se no gráfico 2, a sua distribuição por ciclo de ensino. Verificámos que muitos dos professores lecionam em mais do que um ciclo de ensino.

Gráfico 2: Inquiridos por ciclo de ensino
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

1. Autoavaliação

1.1. Conceções e convicções

Começamos por apresentar as conceções que os alunos têm sobre avaliação e AA e compará-las com os conceitos definidos na parte teórica para melhor se compreender as opiniões dos alunos ao longo de toda esta análise.

No que diz respeito ao conceito de avaliação verificou-se que os alunos do 9º ano a situam, desde logo, numa perspetiva mais pedagógica do que organizacional, considerando que a avaliação pode ser quantitativa ou qualitativa e tem como função a atribuição de uma nota, bem como uma tomada de conhecimento, pelos professores, das aprendizagens realizadas pelos alunos:

Avaliar é atribuir uma nota qualitativa ou quantitativa (9A)

É definir um valor (9B)

É (...) um mecanismo utilizado pelos professores de forma a eles conseguirem saber (...) se o que eles tentaram transmitir chegou ou não (9F)

Já para os alunos do 12º ano, a avaliação é um juízo de valor sobre os outros ou sobre o desempenho pessoal em termos escolares:

Então podemos avaliar uma pessoa, tanto criticando-a com apresentando qualidades dessa pessoa. (12G)

que é como ir rever algumas coisas que fizemos, exato, dar um feedback, o que está bem, o que está mal, o que é que há para melhorar, para termos noção daquilo que fizemos (12E)

Acho que também qualquer avaliação é preciso ter em conta uma avaliação a pessoas, é preciso ter em conta o interesse e o empenho do que está a ser avaliado (12F)

Relativamente ao conceito de autoavaliação, os alunos dizem que esta significa ter como objeto de avaliação: a) o próprio, tendo capacidade de refletir sobre o seu rendimento e desempenho; b) uma atividade; c) o Colégio:

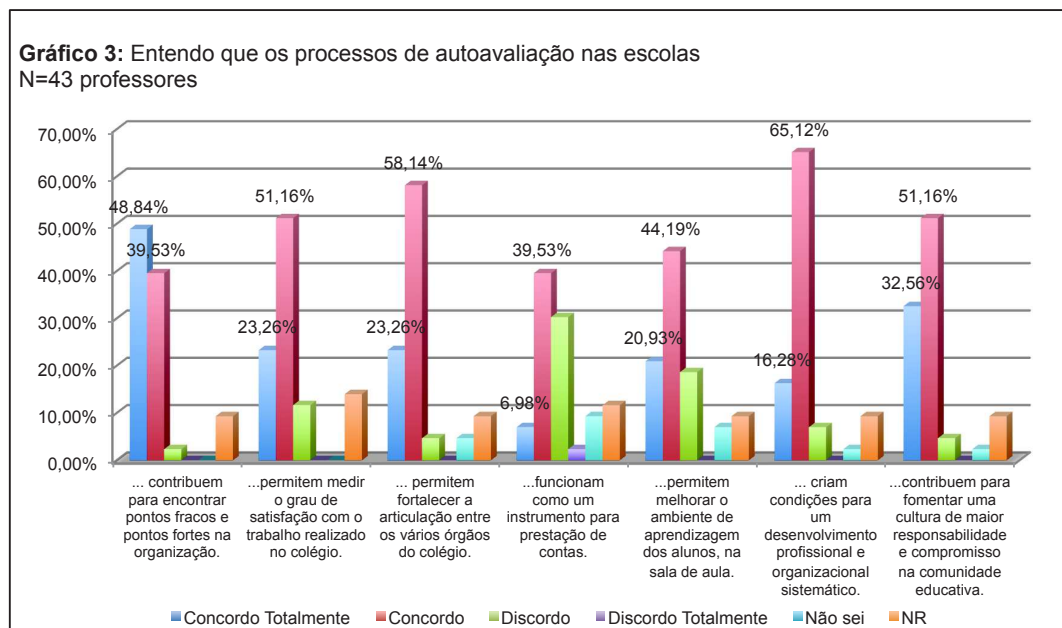
É fazermos tipo uma introspeção e ver o que temos que melhorar, refletir... (9A)

Se nós tivermos a noção daquilo em que estamos mal e temos que melhorar e daquilo em que estamos bem e que temos que manter, nós conseguimos melhorar. (9A)

É aquela altura no final do ano em que percebemos “isto afinal não correu assim tão bem”. (9F)
É como ir rever algumas coisas que fizemos, exato, dar um feedback, o que está bem, o que está mal, o que é que há para melhorar, para termos noção daquilo que fizemos. (12E)
Tem a ver com o nosso percurso. (12C)
Porque não tem que ser só connosco ... Eu disse isso no caso da AA, mas quando é uma avaliação referente a outras coisas não temos como objecto nós, ou seja, aí, não têm que ser só atitudes e comportamentos. Por exemplo, eu estou a falar no caso dos encontros de reflexão. Nós fazemos avaliações disso, em que analisamos a atividade e consoante o que nós, hum, consoante o que nós, ... , consoante o que nos aconteceu e as nossas opiniões, nós defendemos o que deve ser mudado e o que deve ser mantido. (12D)
Se formos fazer a AA do colégio talvez aí já tenha um representante, por exemplo a Diretora Geral fazer a AA do colégio e vai ter que ter em conta, não aquilo que acha mas também a opinião de toda a gente, e é na mesma uma AA, e é do colégio. (12F)

Facilmente se relacionam estes conceitos que os alunos emitiram com o de alguns autores mais conceituados e referidos ao longo deste trabalho. Para Stake (2006), avaliar é um processo que implica tomadas de decisão e para Scriven (1999) é um processo de determinação de mérito.

Apresentam-se de seguida as convicções que os professores têm relativamente à existência de processos de AA nas escolas.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Pela análise do gráfico 3, verifica-se:

a) uma grande maioria dos professores, reconhece a AA como instrumento de análise do funcionamento organizacional.

Quando questionada relativamente ao referencial de AA adotado, a Direção Pedagógica referiu tratar-se de uma análise SWOT:

É sempre um modelo em que se analisa como decorreu, se veem os pontos fortes, se veem os pontos fracos, se vê a maneira de poder ultrapassar e melhorar os pontos fracos. (DP)

Uma AA deverá contribuir para a melhoria das escolas e da eficácia do seu funcionamento quando uma organização escolar se centra nos pontos fortes e fracos a melhorar.

b) a grande maioria dos professores considera que existe uma relação entre uma AA positiva e a satisfação com o trabalho realizado. De salientar, no entanto, uma percentagem considerável (13,95%) que não respondeu, podendo tal facto reportar-nos para algumas causas que dificultam a avaliação das escolas, enunciadas por Guerra (2002), nomeadamente:

- individualismo profissional;
- motivação insuficiente;
- rotinização institucional;
- medo dos resultados;
- ceticismo da classe docente.

c) a maioria de professores considera que a existência de AA permite fortalecer a articulação entre os vários órgãos, uma vez que através da AA se recolhe informação, tornando a comunicação mais efetiva dentro da organização.

d) muitos professores não consideram a AA como um instrumento de prestação de contas.

Roullier (2008) cita Strittmatter (2001) para sustentar que a “autoavaliação, a par da formação que ela implica, constitui um elemento essencial do

desenvolvimento da qualidade e uma estratégia benéfica face à exigência de uma prestação de contas” (p. 74).

Esta perspetiva de avaliação no sentido de ter como finalidade uma prestação de contas é também referida por Chelimski e Shadish (1999), e insere-se numa filosofia de transparência da ação da escola relativamente aos poderes que a suportam (estado, pais e alunos).

Esta exigência de prestação de contas pode ter um sentido conotativo negativo, ligado ao controlo, e ser derivado desse fator que existe uma percentagem tão elevada de discordâncias.

e) a questão relativa à melhoria do ambiente de aprendizagem em sala de aula, remete-nos para Cabral (2014), quando afirma que para que uma reforma educacional possa ser eficaz terá “de passar necessariamente pela sala de aula e pela aprendizagem, devendo centrar-se na melhoria das aprendizagens dos alunos” (p. 143). No entanto, da análise do gráfico, conclui-se que apesar da maioria dos professores considerar que os processos de AA nas escolas permitem melhorar o ambiente de aprendizagem, na sala de aula, a verdade é que há uma percentagem de cerca de 20% e, portanto, significativa, que não concorda que a AA possa ter efeitos nas práticas de sala de aula.

f) os professores constataam que a AA das escolas promove, tanto o desenvolvimento da organização escolar, como o desenvolvimento profissional, sistemático, o que pressupõe que este fará parte integrante do primeiro.

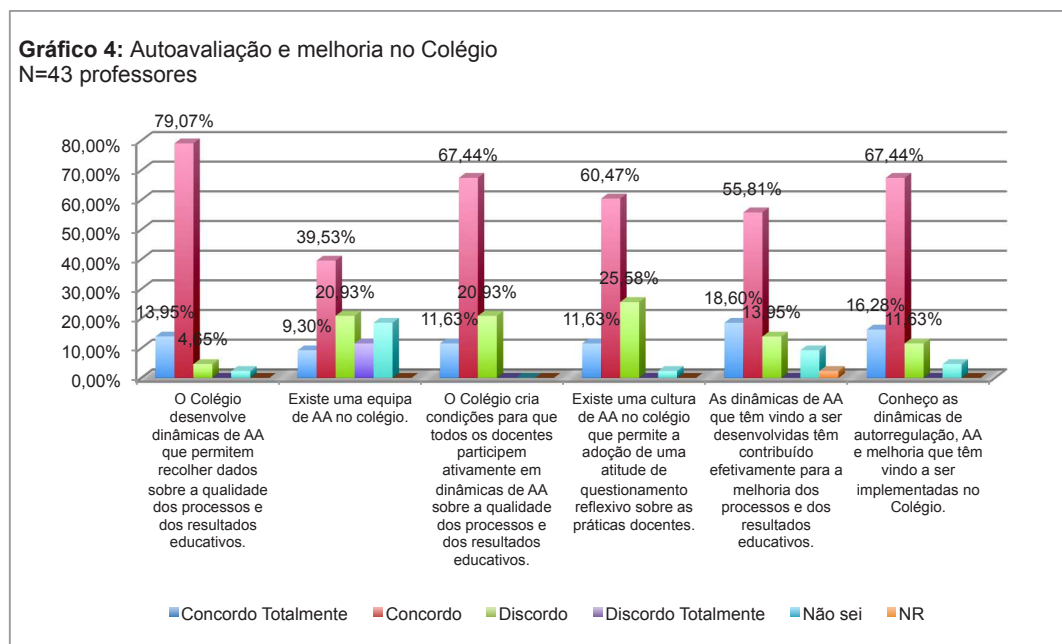
g) de uma maneira geral, os professores creem, também, que através destes processos de AA, se constrói uma cultura de compromisso e de responsabilidade dos diferentes elementos da comunidade educativa.

Terminamos esta análise das conceções e convicções sobre a AA, salientando que os professores demonstram, pelas suas respostas, que têm uma visão bastante positiva sobre os processos de AA e sobre as suas contribuições para um melhor desenvolvimento profissional e organizacional.

1.2. Práticas instituídas

De seguida apresentamos uma análise das práticas de AA instituídas no Colégio e da perceção e opinião sobre as mesmas, quer da parte dos professores, quer dos alunos, quer dos elementos da Direção.

Começámos por agrupar as questões do inquérito aos professores relativas a estas práticas, refletidas no gráfico 4:



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Pela análise deste gráfico verificamos que a grande maioria dos docentes, cerca de 80% dos inquiridos, considera que o Colégio desenvolve dinâmicas de AA, para além de considerarem que o Colégio cria condições efetivas para que os docentes possam participar ativamente nas dinâmicas de AA sobre a qualidade dos processos e dos resultados educativos, bem como que estas dinâmicas contribuem para a melhoria dos processos e resultados educativos. Consideram, por fim, que existe uma cultura de AA no Colégio, que permite um questionamento reflexivo sobre as práticas docentes da qual têm conhecimento. Estes dados parecem indiciar a existência de práticas de AA implementadas, consistentes, partilhadas por todos os docentes e com consequências na vida da escola.

No que concerne à pergunta do questionário dos professores, se o Colégio desenvolve dinâmicas de AA que permitam recolher dados sobre a qualidade dos processos e dos resultados educativos, verifica-se que a quase totalidade dos professores considera que são promovidas dinâmicas de AA no Colégio.

No que concerne ao grupo de discussão focalizada destaca-se, a este nível, a questão referente à familiaridade dos alunos com a AA - entendida por eles num sentido restrito de aplicação ao processo de ensino aprendizagem e não num âmbito institucional - e as condições da sua realização.

A este respeito, os alunos do 9º ano de escolaridade consideram que a prática de AA é realizada frequentemente, de forma oral ou escrita, tendencialmente escrita, sendo que salientam a dificuldade de quantificação do trabalho devido à subjetividade inerente à avaliação:

Mas depende dos professores. Há quem faça oral, podes escrever, ou pode ser aquelas (...) tabelas gigantes que é preciso contas (9F)

Sem quantificar, se fosse qualitativa se calhar devia ser mais fácil. (9A)

Como é que um 90 é MB e um 88 já não? (9A)

Mas o professor, se tiveres em 89, o professor, como é óbvio, dá 5, se tu te portares bem. (9B)

Já os alunos do 12º ano referem a periodicidade com que a AA é feita, ou seja, uma vez por período, no final do mesmo, e após as apresentações orais.

Ainda sobre as dinâmicas de AA instituídas, a Direção Pedagógica salientou a avaliação semanal feita pelo Conselho de Direção, a avaliação mensal feita pelo Conselho Pedagógico (CP), pelo Conselho Cultural e pelo Conselho Pastoral, e a avaliação mensal feita pelos Grupos disciplinares e departamentos. Todos os Conselhos se reúnem na preparação e avaliação das atividades.

Para além disso, a Direção avalia, cuidadosamente, atitudes e comportamentos e competências que estejam fora do código normal de avaliação. (DG)

Temos a Direção, que se vai reunindo todas as semanas e que vai sempre analisando tudo aquilo que se fez e tudo aquilo que se pretende desenvolver. (DP)

Temos os diversos Conselhos, temos o Conselho Pedagógico (CP), que tudo passa pelo conhecimento desse Conselho. (DP)

Os elementos do CP representam os diversos grupos e os diversos departamentos. Assim, também temos os diversos grupos disciplinares e os diversos departamentos que se reúnem e que fazem a sua avaliação em relação a todas as atividades desenvolvidas no Colégio. (DP)

O Conselho Pastoral, o Conselho Cultural, o Conselho Artístico. Todos estes Conselhos se reúnem sempre que as atividades os exigem e fazem sempre uma avaliação das atividades que se realizaram. (DP)

Se pensarmos nos Conselhos, Conselho Cultural, Conselho Pastoral, CP, a frequência é mensal. Se pensamos em Conselhos de Turma, sempre que necessário reúnem-se, caso contrário, têm as intercalares, têm as reuniões finais de Período e têm as reuniões iniciais – de conhecimento de alunos, de passagem dos dados que, necessariamente, se devem saber, até mesmo em termos de alunos com dificuldades, os NEE's, no início do ano e sempre que necessário. (DP)

Referiu, ainda, o Conselho de Turma, que reúne sempre que necessário e em datas específicas: início do ano letivo, intercalares, reuniões de final de período. Por fim, salientou a turma e o Diretor de Turma, que têm semanalmente um momento privilegiado para avaliação.

Elas podem ser até diárias. Mas são vulgarmente umas quatro ou cinco vezes por ano. No fim do Período. Mas no 1º Período por exemplo, tem três momentos de avaliação. O 2º Período já só tem um momento de avaliação e o 3º Período, em princípio, tem um momento de avaliação, e de AA, e de heteroavaliação e também de avaliação de saberes e competências.(DG)

Temos depois o próprio Conselho de Turma que tem tempo específico do Diretor de Turma com os alunos e que é um momento propício para se avaliarem e autoavaliarem e tomarem consciência do que está bem, do que não está bem e do modo como podem melhorar. (DP)

Na reunião da marcação de testes há sempre informação do Diretor de Turma, juntamente com o apoio do Serviço de Psicologia, a passagem do testemunho. (DPA)

E também não esquecer que cada turma, com o seu Diretor de Turma, semanalmente, tem uma dinâmica de análise do modo como tudo vai correndo. E onde se tem consciência de alguma coisa que não está bem, tem-se consciência de algumas aulas e de que com alguns professores as coisas poderão melhorar e tudo isso. (DP)

Apesar de a quase totalidade dos professores considerar que o Colégio desenvolve dinâmicas de autoavaliação que permitem recolher dados sobre a qualidade dos processos e dos resultados educativos, o mesmo não se verifica quando estes são questionados sobre a existência de uma equipa de AA, onde se verifica que menos de metade concorda, 18,6% afirma desconhecer e cerca de 32% discorda de tal afirmação. Estes dados parecem apontar para a existência de práticas de avaliação que não são partilhadas por todos e também para eventuais falhas na comunicação destes processos à comunidade escolar.

A Direção relatou que a equipa de AA já existiu no Colégio, mas o trabalho era muito pesado, daí a disparidade das respostas dos professores.

Nós fizemos isso por uma ou duas vezes na vida do Colégio, criando uma equipa que analisou todos os aspetos, quando o processo entrou quase num processo de avaliação e de AA. Tornou-se um processo muito pesado.

Em síntese, a Direção, concorda com a eventual existência desta equipa de AA mas noutros moldes, com uma estrutura “mais leve e maleável”.

Hum... penso que a ter... essa equipa, que deveria ser algo com uma estrutura... uma estrutura suficientemente leve e maleável para que, com facilidade, pudesse levar aos resultados práticos. (DP)

Agora, poderia existir essa equipa, isso é verdade: uma equipa, como toda e qualquer equipa que é aqui formada, que poderia ter um objetivo preciso de... hum... estar atenta a estes processos de avaliação e de AA. (DP)

Na questão seguinte do mesmo gráfico, verificamos que a grande maioria dos docentes (cerca de 80%) se sente parte ativa e participativa no processo de AA.

O cruzamento destes dados com os da questão anterior levam-nos à seguinte dúvida: as respostas a esta questão não parecem consistentes com o facto de uma percentagem significativa de docentes não saber se há uma equipa de AA. Tal desconhecimento é consistente com as sugestões de melhoria dos professores quando propõem a constituição de uma equipa de AA liderada por alguém com formação na área em articulação e com a colaboração dos docentes com funções coordenadoras. Parece-nos que isto se justifica com a existência de vários órgãos na escola que funcionam, também, como avaliadores de diferentes projetos, atividades e sujeitos, não sendo, no entanto, nenhum deles definido formalmente como equipa de avaliação.

Quando questionados sobre se concordam com a existência, no Colégio, de uma cultura de AA facilitadora da adoção de uma atitude de questionamento reflexivo sobre as práticas docentes, 72% dos professores inquiridos concordam com a existência desta cultura de AA no Colégio enquanto 25,5%

diz discordar. Este problema não deve ser menosprezado, sendo inclusivamente uma das sugestões de melhoria dos professores - que posteriormente a uma AA institucional, seja feita uma análise séria, objetiva, rigorosa de todos os resultados do processo de AA, através de tratamento estatístico dos dados, divulgando e publicando os resultados e as medidas que, daí decorrendo, fossem implementadas. Trata-se, como um professor refere, de "profissionalizar a AA sem medos, de sistematizar o processo de AA".

Para além disso, esta percentagem de discordância não deve ser ignorada até porque a importância da AA é reconhecida por inúmeros autores citados anteriormente como Guerra (2000), Costa (2007), Stake (2006) e Figari (2009), como um dos fatores indispensáveis ao desenvolvimento equilibrado de uma escola, fazendo com que os processos pedagógicos evoluam positivamente. Costa (2007) reforça esta posição:

Entendemos que é esta vertente da avaliação – a autoavaliação – que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa (p. 229).

Na questão do questionário aos professores referente ao conhecimento das práticas de autorregulação, AA e melhoria, que vêm sendo postas em prática no Colégio, verifica-se que cerca de 83% têm conhecimento das dinâmicas implementadas, enquanto apenas 16% afirmam desconhecer tais dinâmicas.

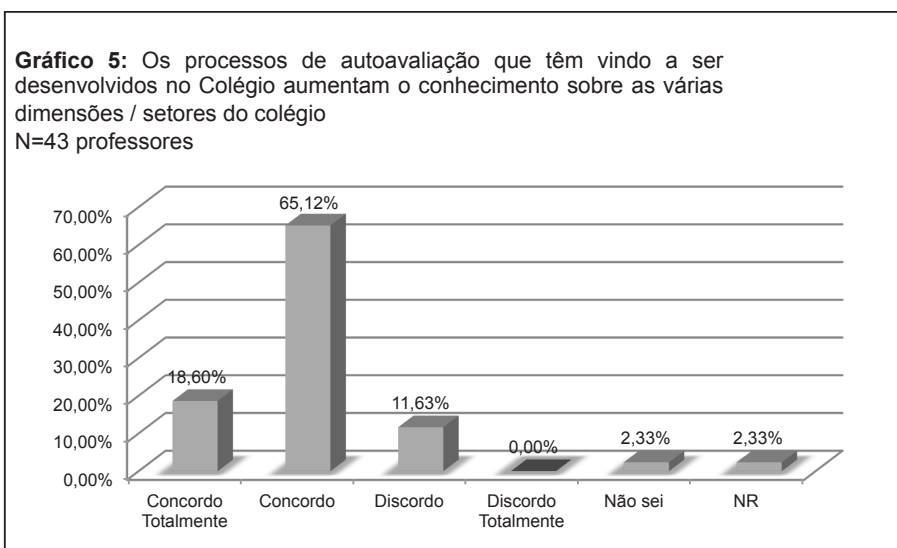
Relativamente às dimensões privilegiadas em sede de AA, a Direção Pedagógica refere a dimensão humana – privilegiada – a dimensão pedagógica, a dimensão didática e a dimensão científica.

As práticas de AA estão muito organizadas de acordo com os valores preconizados pelo Ideário e Projeto Educativo do Colégio, isto a nível de saberes intelectuais, teóricos, práticos, a nível de saberes artísticos, de capacidade de relação, de fidelidade aos compromissos de crescimento no sentido da responsabilidade, portanto, a AA é toda ela muito inclusiva, abrange a pessoa toda, todo o ser e todas as dimensões da pessoa.(DG)

O significado das dimensões. Aqui, num Colégio como o nosso, a todos os níveis há uma profunda dimensão que é a dimensão humana, que tem que estar sempre presente. Depois pensarmos que,

como Colégio, temos as dimensões pedagógicas, didáticas e científicas que, necessariamente, nos obrigam a estarmos o mais possível atentos para desenvolver todas essas dimensões. Porque é que é importante a dimensão humana? Precisamente para atingirmos os melhores resultados, através do aproveitamento de todo o potencial da pessoa, não a destruindo mas, pelo contrário, através de uma consciência do melhor trabalho que ela pode ir fazendo, ..., ela possa ser sempre um bom elemento no plano científico, no plano pedagógico, no plano didático. (DP)

Verifica-se no gráfico seguinte, que os professores consideram que o facto de se ter em conta as diferentes dimensões e setores, sendo as mesmas alvo de AA, proporciona um efetivo conhecimento sobre elas.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Todas estas dimensões referidas pela Direção, remetem-nos para o início deste trabalho, onde salientámos que a escola é um lugar, por excelência, de aprendizagem que devia ser significativa mas também e principalmente de relações e que devia passar a ter o foco na formação de pessoas íntegras e completas ao invés de se focar, muitas vezes obstinadamente, apenas nos resultados escolares.

Guerra (2000) refere que este lado da organização ainda assombra a organização escolar

A organização escolar preocupa-se com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona (...), mas não com os efeitos que esse efeito organizativo produz nos estudantes. Não se preocupa com o que se *passa*, enquanto as coisas organizadas

passam. Não está preparada para descobrir, reconhecer publicamente e corrigir os erros (p. 18).

Os professores manifestam a sua concordância ao afirmar que “um bom ou mau trabalho atinge todas as dimensões da pessoa”. Já os alunos também o mencionaram quando referiram:

O nosso valor nós não sabemos quanto é em percentagem. (9F)

Nóvoa (1992) sublinha mesmo que “a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores)” (p. 16), indo ao encontro da opinião dos professores, dos alunos e do apresentado pelo DP, e também conforme destacado no Ideário do Colégio: “a Instituição sente-se identificada com os princípios educativos que dão prioridade à dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões” (p. 9).

Do ponto de vista organizacional, facilmente se traduz esta preocupação por todas as dimensões do aluno, numa visão de escola democrática. Este conceito coloca a pessoa no centro de toda a organização escolar, valorizando princípios humanistas, como solidariedade, singularidade, dignidade e comunicação.

Ainda no que concerne às práticas de AA instituídas no Colégio, a Direção Pedagógica foi questionada sobre os instrumentos utilizados no âmbito da AA. Referiu as grelhas de avaliação por departamento/coordenação, as grelhas de autoavaliação dos professores - estruturadas segundo o Código do Trabalho e a especificidade do Colégio - e a grelha de avaliação das atividades realizadas. Informou, ainda, que todas as grelhas são elaboradas pela Direção:

Temos diversas grelhas. (DP)

Temos diversas grelhas. Uma grelha, que é uma grelha clássica, que cada conselho vai seguindo e que, muitas vezes – até mesmo no final do ano – essas grelhas são “espalhadas” da direção para todos os elementos e para todos os professores e para todos os conselhos. Temos também aquela grelha clássica de AA ... (DP)

São construídas pela direção. (DP)

[A AA dos professores] *É uma grelha que tem uma parte que faz parte da... do Código do Trabalho e depois essa grelha, que é um pouco universal e fruto desse Código do Trabalho, pode ser enriquecida e acrescentada com a especificidade de cada Colégio.* (DP)

E nós temos, de facto, um acréscimo bastante... bastante rico pela nossa especificidade de sermos uma escola católica. Para todos os efeitos somos escola, somos católica e somos cultural. (DP)

Depois, para a avaliação das diferentes atividades, cada professor responsável por essa atividade – Encontros de reflexão, etc., cada um tem um questionário sempre de avaliação dessa atividade. (DPA)

Viagens, visitas de estudo, há sempre avaliação e há ainda a AA dos alunos que é feita em grelha de departamento. (DP)

A DG ainda salientou que é preciso elaborar uma grelha de avaliação para os não docentes. A Avaliação destes é semanal, informal, em reunião com a DG.

Temos que organizar uma grelha para os não-docentes. Neste momento ainda não há grelhas. Em todo o caso, como há todas as semanas a sessão de Formação para não-docentes, também aí se faz um bocadinho o ponto da situação. Por outro lado, quando sentimos necessidade disso, reunimos o corpo não-docente para fazermos uma avaliação em conjunto e todos refletirem um bocadinho naquilo em que podem melhorar. (DG)

2. AA e melhoria no Colégio

A AA deve ser conducente a processos de melhoria e estes ainda devem ser efetivamente implementados. Relativamente à reflexão sobre as sugestões de melhoria dos processos de autoavaliação no Colégio, a Direção Pedagógica referiu que a reflexão sobre a melhoria é uma constante.

Nós enquanto seres humanos nunca estamos perfeitos. (DG)

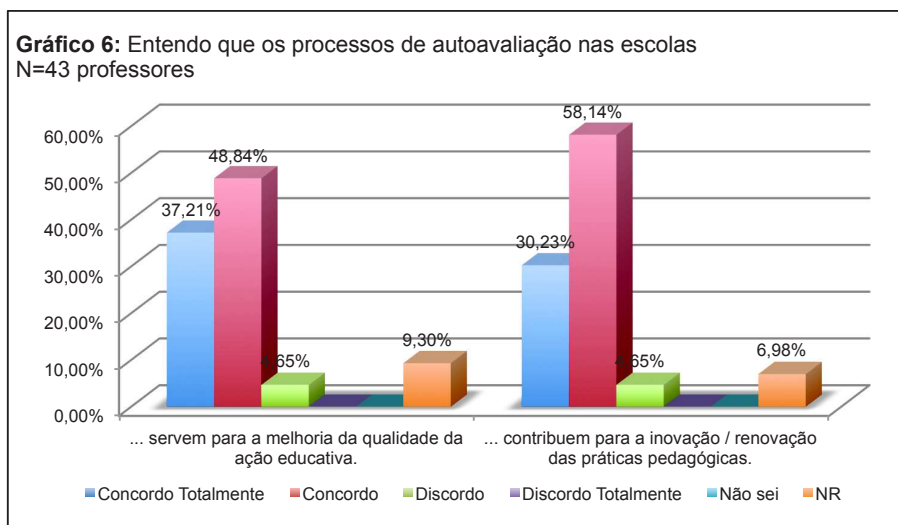
Portanto, há sempre coisas a limar, há sempre coisas a ver, há sempre coisas a melhorar. E, portanto, naturalmente, que os aspetos a melhorar surgem no dia-a-dia, surgem da prática diária. “isto não resultou, vamos melhorar”; “esta experiência não resultou, vamos melhorar”. (DG)

Bem, estas margens de melhoria existem sempre, no sentido de que todo e qualquer Conselho que se reúne e que acha que deve emitir orientações ou emitir pareceres para melhorar algo, é muito fácil fazer com que isso chegue ou ao CP, ou à Direção. e é a partir daí, vamos tentando melhorar os processos. (DP)

2.1. Melhoria das aprendizagens

A análise do gráfico 6 revela-nos que a melhoria da qualidade da ação educativa é facilitada se existirem processos de AA nas escolas, uma vez que destes processos ressaltam as falhas e as sugestões de melhoria.

A grande maioria dos professores também tem consciência de que, a partir da AA, se percebe a emergência, em algumas situações, de inovação e/ou de renovação das práticas pedagógicas:



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

A DG refere que a escola precisa de se adaptar constantemente às mudanças que se verificam na nossa sociedade. Salienta a urgência de uma inovação permanente, a todos os níveis, legal, artística, científica, de relação e de tantas outras áreas do Saber e do Ser.

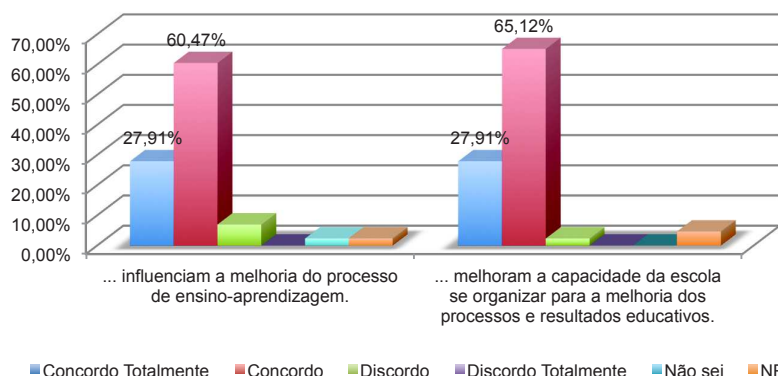
Portanto a inovação é o “prato do dia”, estamos sempre a ver inovação, seja a nível legal, seja a nível artístico, seja a nível tecnológico, há muita inovação e como diz a nossa fundadora, temos que ser do nosso tempo. E educar dentro da inovação que construa o ser humano à imagem e semelhança de Deus, portanto, na linha de tudo quanto é lindo e excelente, seja a nível de ciência, seja a nível de arte, seja a nível de relação, seja a nível de tudo, portanto, efetivamente, tem de se planificar para se poder fazer alguma coisa.

Exato, a cada ano há sempre inovação. Este ano houve uma série de inovações. Temos o Projeto de Línguas Estrangeiras.. (DG)

Temos inglês, francês, alemão, espanhol e mandarim, portanto, somos uma escola de línguas, uma escola de saberes científicos, uma escola artística e estamos permanentemente a criar novas coisas. (DG)

Relativamente às duas questões do gráfico 7, a grande maioria dos professores considera que o processo de AA implementado no Colégio tem efeitos reais e positivos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e que melhoram a capacidade da escola se organizar para a melhoria deste processo.

Gráfico 7: Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio...
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Dentro desta problemática questionou-se a Direção sobre os impactos da AA na melhoria dos processos e dos resultados educativos.

A este respeito, salientou a análise e avaliação constante do trabalho realizado e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos,

Ai isso necessariamente... (DP)

Tendo em conta toda esta consciência de analisar tudo aquilo que se vai fazendo, hum... há cada vez mais uma capacidade de melhorar processos para que os resultados educativos possam ser cada vez melhores. E não temos só em conta resultados de rankings, mas temos em conta também o desenvolvimento do... enfim, do aluno que, ao longo dos diversos anos, vai fazendo o seu caminho. E muitas vezes constatamos que é fruto do acompanhamento desse aluno e fruto de saber como é que esse aluno vai reagindo, que percebemos que ele, num 10º ano, dá um salto muito qualitativo em relação àquilo que foi no 9º ano. Num 11º ano está encantador em relação àquilo que ele estava, por exemplo, no 2º ciclo ou no 3º ciclo, não é? (DP)

E isto mostra que há um acompanhamento e uma atenção própria, para que neste processo de desenvolvimento do aluno se atinja patamares cada vez mais elevados. (DP)

bem como a distribuição da carga horária, consoante as necessidades e os programas de cada disciplina.

Os anos terminais [aumentou o número de horas de determinada disciplina.]. (DPA)

E que teve muito bons resultados, assim como de adaptação a... hum... nas horas de determinada disciplina que não são nos anos terminais mas que são nos anos intermédios, que são, por exemplo, fundamentais para um bom aproveitamento em determinadas disciplinas que, nesse ano, têm um programa mais extenso e mais exigente. (DP)

A História de 5º e 6º, que conversa com o Inglês do 5º e do 6º ano, para que haja uma carga maior na disciplina que tem maior necessidade no 5º, para aí, para depois ser dispensada, no 6º, para a outra disciplina. Portanto, há um equilíbrio, há uma conversa, há uma avaliação daquilo que se vai fazendo. (DPA)

Com uma adaptação aos Programas e às Metas que se pretendem atingir. (DP)

Também os alunos, quando questionados sobre a contribuição da AA para a melhoria das aprendizagens, no 9º ano referem que a AA pressupõe um trabalho de reflexão sobre o desempenho pessoal (mais uma vez se salienta que os alunos se referem a uma AA restrita):

É depois de fazermos a AA que nos começamos a aperceber dos erros que cometemos e tentamos mudar um bocado as coisas e, se calhar, voltar atrás, se calhar, com algumas coisas que fizemos (9F)

Nós até devíamos fazer uma autoavaliação a meio do período para nos apercebermos mais a tempo de mudar (9A)

No entanto, salientam a falta de seriedade com que a AA é feita por alguns alunos:

Porém nem toda a gente tem humildade para admitir os erros que tem (9E)

Há pessoas que não ligam minimamente às autoavaliações (9F)

(...) aquilo é tipo Euromilhões (9A)

Há várias pessoas que fazem autoavaliações com base na nota que querem ter e não na nota que merecem (9F)

No 12º ano, os alunos também consideram tratar-se de um mecanismo que tem esse objetivo, de contribuição para a melhoria das aprendizagens, no entanto, não é utilizado pela maioria dos alunos com seriedade e reflexividade:

Agora, não é com uma AA dessas, com um pedaço de papel e o colocar lá umas fórmulas que vamos aprender. Pronto, podemos olhar para a nota e pensar: “fogo, podia ter feito mais” ou no saber ser e estar pôr um 17 porque me porto mal nas aulas e tal, mas não é por aí que vai melhorar na nossa aprendizagem. Acho que não passa por aí! (12A)

Eu acho, que por exemplo, às vezes fazem AA e não com o objetivo de nos autoavaliarmos com o seu verdadeiro significado mas sim de tentar que o professor fique a pensar numa nota diferente daquela que realmente merecemos (12F)

Eu acho que a AA perdeu um bocado o conceito da reflexão, de efetivamente avaliarmos o que fizemos. Muitas vezes acaba por ser: “Ah, aquela é a nota que eu gostava de ter” (12D)

Os alunos foram questionados sobre os efeitos da AA na prática docente.

A este respeito, os alunos do 9º ano referem, que a metodologia de ensino se adapta ao ritmo médio de aprendizagem da turma:

Sim, porque adaptam o método de ensino ao nosso ritmo (9A)

Não pode mudar o ritmo totalmente (9B)

É o nível médio da turma (9F)

Tal poderia reportar-nos para a “ficção do aluno médio” de que nos fala Perrenoud (1995), ou seja, que o Colégio se tenderia a organizar segundo o modelo tradicional de ensino, estandardizado, de inspiração fabril, concebido para ensinar a todos como se todos fossem um só. No entanto, como desenvolveremos mais à frente, verifica-se que o Colégio adota estratégias para dar resposta às necessidades individuais de cada aluno, nomeadamente através de aulas de apoio individuais ou em grupo, acompanhamento especializado e medidas educativas adaptadas e personalizadas.

Os alunos do 9º ano, também consideram que alguns docentes - ao contrário de outros - modificam as suas práticas face às sugestões dos alunos. No entanto, essas mudanças não agradam a todos os alunos da mesma forma.

Os professores pedem sempre, por exemplo, para tu escreveres lá o que é que achas. O que é que podem fazer melhor. (9B)

O que é que podem fazer para as aulas melhorarem (9C)

E depois não fazem nada (9A)

Eu acho que eles às vezes fazem (9C)

Tu nunca estás 100% feliz com um método do professor (9B)

Já no 12º ano, de uma maneira geral, são da opinião que não se notam mudanças na prática docente derivadas do processo de AA dos alunos. Estes

dados parecem apontar para uma situação de não se dar importância à AA dos alunos e às suas opiniões, que mais à frente é confirmada e problematizada. Os alunos ainda o justificam com o facto de as AA serem realizadas no final dos períodos letivos, com exceção para as disciplinas práticas, onde tal, por vezes, acontece:

Não é normal sentir isso ... (12D)

Acho que se acaba por perder essa ideia devido às autoavaliações serem no final do período (12C)

Por exemplo a educação física, que é uma disciplina mais prática, se eu na AA disser que não tenho jeito para servir no vôlei, o professor pode ajudar e ensinar e tirar mais tempo comigo mas acho que é mais por ser uma disciplina prática (12F)

Ao contrário da opinião refletida anteriormente, alguns alunos também destacam a ideia de que quando os alunos de uma turma revelam mais dificuldades, o professor procura outras formas de ensinar para os focar no tema a trabalhar:

Se formos a ver, numa turma que mais dificuldades, o professor vai adotar métodos para que a turma compreenda melhor a matéria. (12G)

Sim, já senti. Acho que todos nós temos dificuldades numa matéria X ou Y e o professor tenta arranjar estratégias que favoreçam o recuperar das dificuldades. Explicar por outras palavras, por gestos, por ações diferenciadas. Às vezes até subir para cima da mesa ... (risos) ... É verdade! Para tomarmos atenção para o que o professor está a fazer! (12G)

Mais ainda, procurou saber-se, junto dos alunos, se estes consideravam que a AA produziria efeitos na melhoria da sua aprendizagem.

Os alunos do 9º ano consideram que a AA é importante e valorizam-na:

Sim, nós refletimos sobre algum ponto em que falhámos. (9E)

Mas alguns professores veem e dizem o que é que tu deves melhorar e eu acho que isso ajuda. (9D)

No entanto, o facto de ser feita antes de uma pausa letiva faz com que as propostas de mudança, que os alunos perspetivam para si próprios, sejam esquecidas durante as férias:

Mas refletas uma semana e depois esqueces (9F)

Eu acho que a autoavaliação um ou dois dias antes de irmos para férias não é muito... (9B)

Nós pensamos nas autoavaliações e ficamos mesmo preocupados, mas é na altura, depois passa, porque depois vamos de férias (9F)

Assim, os alunos sugerem a análise das suas AA na primeira aula do período letivo seguinte:

Eu acho que era importante os professores, pelo menos, eu sei que é um pouco difícil mas os professores guardarem as autoavaliações e no início de cada período voltarmos a ler a autoavaliação. (9E)

Já no 12º ano a opinião é que os alunos se autoavaliam ao longo do seu percurso quando sentem necessidade, pelo que os momentos de autoavaliação formal não são significativos para si e não lhes dão muita importância:

Eu, na minha opinião, mas isso comigo não acontece, mas também posso não levar muito a sério as autoavaliações e nem sequer pensar muito sobre isso, mas como também não temos um grande tempo para as fazer, acaba por ser um momento em que estamos na sala de aula a falar uns com os outros ... (12F)

Se calhar porque não encaramos as autoavaliações como devia ser ... Muitas vezes até nos autoavaliámos mas fora das aulas em conversa com amigos : "Eu vou ter esta nota e apercebi-me que tenho que subir ou que estou a fazer algo errado ou que tenho que fazer mais ...". Mas faço isto por vontade própria e não porque é exigido nessa aula o preenchimento de cruzes ou dos parâmetros ... (12E)

Talvez na AA em sala de aula, quanto mais não seja a discutir entre nós quanto é que cada um merece ... E acabamos por perguntar às pessoas que estão próximas de nós ou aos mais amigos, qual a nota que devemos pôr ... (12F)

É um bocado o que já disseram ... se é o que a turma está a pedir, se está dentro da "normalidade" ... (12E)

Acho que as pessoas têm obviamente consciência do que fizeram e do que não fizeram e o que devem fazer no futuro, mas não é a AA que, pelo menos no meu caso, que nos vai fazer refletir sobre isso. Já é uma coisa que parte, ou detrás ou de nos apercebermos quando sai a nota, mas a AA não é assim tão importante ... (12A)

Como os alunos referem, existe uma AA dos seus resultados, essa sim, instituída e obrigatoriamente realizada no final de cada período letivo, assentando sempre nos parâmetros do Saber, Saber Ser e Estar e Saber Fazer. Muitas vezes, nessa AA, é solicitada pelo professor uma avaliação do seu desempenho e sugestões de melhoria. Verifica-se, no entanto, que os

alunos não consideram a AA uma prática de efetiva melhoria, e não a realizam de forma reflexiva e ponderada, na medida em que não são visíveis efeitos práticos resultantes da mesma, quer por parte dos alunos – porque se esquecem das suas intenções de melhoria, devido à pausa letiva - , quer por parte dos professores, que nos parece, também, não darem a devida importância a este processo de AA dos alunos.

Relativamente à análise dos resultados escolares pelos docentes, os alunos do 9º ano referem que os mesmo são analisados quando os alunos são sujeitos a momentos de avaliação formal. Apenas o Saber Ser é avaliado, informalmente, em aula.

Os professores analisam os nossos resultados, mas só analisam nos testes, eu acho (9F)

E no final do período (9D)

Quando recebemos testes, eles dizem, tipo, “estiveste mais fraco aqui, tens aqui que melhorar”... (9F)

Eu acho que eles às vezes avisam, tipo, “tens que melhorar a tua postura”.(9D)

Já no 12º ano, destaca-se que nas disciplinas com uma maior componente prática, a avaliação é muito mais frequente do que em disciplinas mais tendencialmente teóricas.

Depende sempre da disciplina.. Porque se formos olhar para disciplinas como matemática e FQ, que são disciplinas em que os alunos têm mais trabalho em sala de aula e é mais fácil para os professores se aperceberem de erros que os alunos possam cometer ou de matérias que estejam a ser mal lecionadas, enquanto que se falarmos de português ou filosofia, que são disciplinas em que as aulas consistem, basicamente, em dar matéria e quase não há avaliação para além dos testes, logo é mais complicado. Acho que no primeiro caso, acontece com muita frequência! (12A)

Ainda dentro desta linha, os alunos foram questionados sobre a perceção que teriam sobre a existência de avaliação regular do ensino, no Colégio.

A este nível, os alunos do 9º ano consideram que no Colégio existe um trabalho de análise regular do processo de ensino-aprendizagem e uma preocupação com a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Acho que sim. (9A)

Sim. (9F)

Até aquelas reuniões, eu não sei, nunca lá estive em nenhuma, é com a Diretora e com os professores. (9A)

Eu acho que sim e isso vê-se no ranking das escolas. (9B)

Claro, exatamente. Não, mas quando a Diretora tem aquelas reuniões com os professores e as reuniões intercalares e essas reuniões de avaliação, eu acho que também é falado nessas reuniões... (9A)

Sim, eu acho que sim. Acho que se a Direção vir que alguma coisa está a passar dos limites ou que alguma coisa não é aceitável, vai fazer alguma coisa em relação a isso. Acho que não deixa andar até que se torne maior. (9F)

Ao nível do 12º ano, os alunos têm dúvidas que esta avaliação seja feita, uma vez que não lhes é solicitada a avaliação quando, na sua opinião, eles são dos principais atores no processo de ensino-aprendizagem.

Não. (12C)

Não! Se não nos questionam ... Nós é que temos as aulas ... (12B)

Talvez ... Podem avaliar sem termos conhecimento! (12D)

Lá está, logo não sabemos se existe ... (12C)

Mas a julgar pela maneira como algumas disciplinas são lecionadas, eu acredito que não ... (12A)

Terminamos com duas questões colocadas à Direção relativamente à avaliação e promoção das aprendizagens. Procurou saber-se se a AA tem permitido identificar a existência de práticas de diferenciação pedagógica no Colégio bem como de práticas sistemáticas de avaliação formativa das aprendizagens.

A Direção destaca a sua proximidade das práticas pedagógicas dos docentes,

Eu estou muito atenta, muito atenta a cada professor e onde ele pode render mais, e ao feitio e à delegação de cargos e de... estou muito atenta a isso, muito. Efetivamente há coisas que me dizem onde é que o professor se pode sentir mais gratificado, onde é que pode render mais, coisas que no pulsar do dia-a-dia se vão tornando evidentes e que nem toda a gente vê... (DG)

Com certeza que sim. Que é de facto, é esta possibilidade de nós sabermos o que é que cada professor vai fazendo, que saiba onde é que ele consegue ter mais frutos e isso pode ajudar a que outros, seguindo, ou um caminho semelhante, ou levado a descobrir caminhos novos, faça com que os frutos possam ser cada vez melhores. (DP)

e reconhece a riqueza desta diferenciação pedagógica:

Sempre interligando as duas dimensões. Agora é fundamental, de facto, percebermos que esta diferenciação pedagógica é uma riqueza e será, tanto mais riqueza quanto mais se divulgar entre pares essa diferenciação pedagógica. (DP)

Por fim, destaca a colaboração dos Serviços de Psicologia do Colégio na avaliação das dificuldades dos alunos:

E muitas e muitas vezes é a própria... os próprios Serviços de Psicologia que vão dando orientações precisas para saber qual a melhor maneira de desenvolver e ultrapassar... desenvolver o potencial do aluno. (DP)

[Os Serviços de Psicologia] Sempre, sempre a dar orientações precisas ou, muitas vezes, a ter indicações precisas para analisar determinados alunos, para saber o porquê das suas dificuldades. E depois saber como é que essas dificuldades poderão ser superadas e ultrapassadas. (DP)

Isto depois também se centra muito no Gabinete de Psicologia que dá um parecer sobre o aluno a nível de capacidade e possibilidade de avançar mais. Depois os professores estão muito atentos também, na minha ótica, àquilo que o Gabinete de Psicologia nos diz, e acabamos por encontrar uma forma de solucionar os problemas. Por isso não temos tradição de retenções.

Como eu costumo dizer, efetivamente, nós não os deixamos é cair pelo caminho. O acompanhamento é muito forte, a todos os níveis, e portanto vamos fazendo com que os alunos singrem dentro das suas possibilidades. (DG)

2.2. Avaliação do desempenho docente

A avaliação de desempenho docente é uma realidade implementada há muitos anos no Colégio, realizada através do preenchimento de uma grelha de avaliação para o mesmo efeito, sendo o resultado comunicado pessoalmente a cada docente, pela Diretora Geral, depois de ponderado e avaliado pela Direção, sendo que os resultados são determinantes para a progressão na carreira.

A AA dos professores, é realizada pela Diretora Geral aos professores em particular e comunicada pessoalmente a cada um.

E que está um pouco centrada, até mesmo pela própria organização do Colégio, na pessoa da Diretora Geral. (DP)

É aqui que nós temos que ver qual o empenho e o desempenho de cada professor. Efetivamente, também, em princípio, vemos um bocadinho em Direção, mas depois fica a meu cargo a conversa, harmoniosa ou não, com a pessoa ou as pessoas que nós vimos que precisam de ser ajudadas. (DG)

Nunca usámos uma avaliação negativa, isto é, ainda por enquanto nunca impedi um educador de subir de nível. De uma maneira geral as partilhas e a avaliação é feita em termos de melhorias, não propriamente de penalização. (DG)

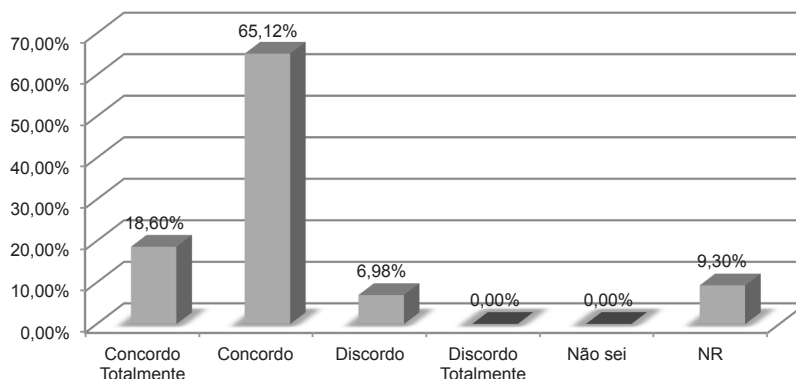
Esta valorização das dimensões da pessoa (já referida anteriormente) e um cuidado na relação entre professores e Direção remete-nos, mais uma vez, para uma visão de escola como organização democrática, bem resumida por Costa (1996) quando refere que:

a imagem da escola como democracia nos propõe, globalmente, uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, (...) , de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam (p. 71).

A escola vista como democracia acrescenta a outras imagens fatores novos e muito relevantes para o entendimento da escola. É uma visão mais harmoniosa de organização, onde se valorizam as pessoas, ao dar relevo à cooperação, participação, satisfação, motivação e realização pessoal.

Pela análise do gráfico 8, verificamos que os professores reconhecem, na sua quase totalidade, que a AA das escolas engloba a AA do desempenho docente.

Gráfico 8: Entendo que os processos de autoavaliação nas escolas permitem avaliar os professores e as suas práticas
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

A direção foi questionada sobre as formas de avaliação do desempenho e das competências do pessoal docente. Referiu que estão previstos momentos de avaliação formais – no final do ano letivo. No entanto, poderá haver sempre momentos de avaliação excepcionais – em qualquer momento do ano letivo.

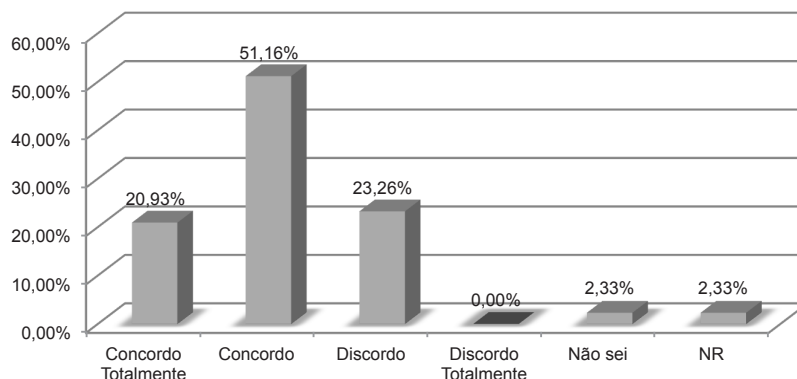
Portanto, estas formas de avaliação de desempenho estão, de modo formal, pensadas no final de cada ano e, de modo informal, em cada momento: Se acharmos oportuno, a Direção tem uma... um... um encontro com o professor que achar por bem ter de retificar alguma coisa na sua avaliação. (DP)

E no seu desempenho. (DP)

Uma das dinâmicas de avaliação de desempenho possível é a observação de aulas entre pares. A Direção informou que tal só acontece em situações excepcionais, nomeadamente na subida de escalão de um professor, com a consequência de não promover dinâmicas de aprendizagem entre pares por observação de aulas, apesar destas serem promovidas nas sessões de trabalho colaborativo, previstas no horário dos docentes. Os professores apresentam como sugestão de melhoria a existência de momentos de avaliação efetiva de professores em aula, pela observação entre pares.

A este respeito, os professores manifestaram, de uma forma geral, a sua concordância com o favorecimento do trabalho colaborativo resultante da AA realizada no Colégio.

Gráfico 9: Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio favorecem o trabalho colaborativo
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

No entanto encontramos ainda uma percentagem significativa (23,26%) que não o considera, apesar de o considerar parte do processo de AA, como referido anteriormente. Será que os processos de AA instituídos favoreceram a implementação do trabalho colaborativo ou pelo fato de serem avaliados, os professores sentem mais necessidade de enriquecer as suas práticas investindo no trabalho colaborativo?

Este trabalho colaborativo – referente a uma articulação horizontal do trabalho docente, está previsto no horário dos professores, como é salientado pela Direção:

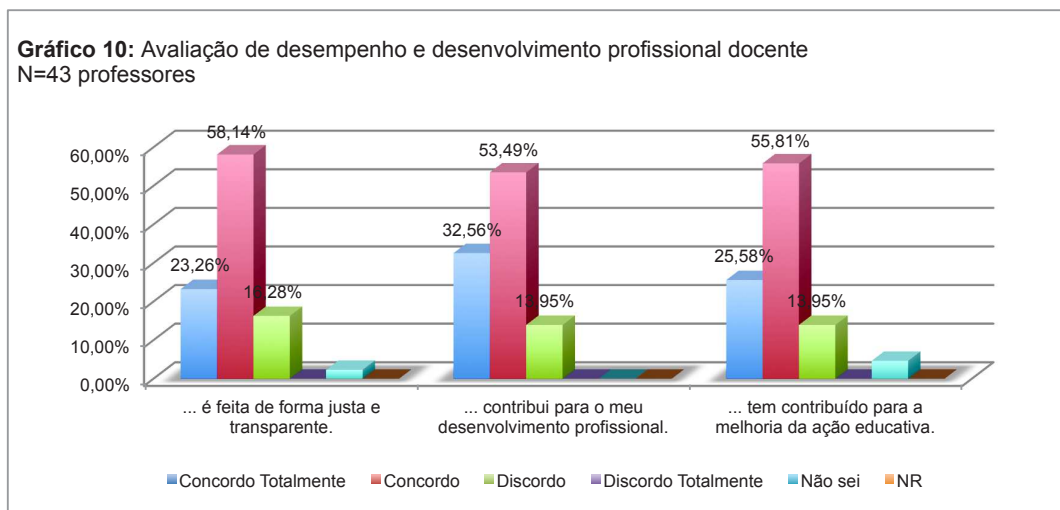
Temos sempre em conta alguns e diversos aspetos que estão aqui. Por exemplo, ao nível de organização de tempos... hum... e recursos escolares, os horários muitas vezes são feitos de modo a que professores do mesmo grupo disciplinar possam ter tempo para se encontrarem e gízarem estratégias comuns. (DP)

Sim, é o trabalho colaborativo. (DPA)

Nos horários, sim. Os horários são feitos tendo em conta essa possibilidade, esse possível encontro. (DP)

O Colégio parece apresentar algumas características de uma organização aprendente, tal como é definida por Senge (1990): organizações formadas por pessoas que desenvolvem continuamente a sua capacidade de criar para atingir os resultados desejados, num trabalho coletivo, onde as pessoas se desenvolvem continuamente aprendendo juntas.

Pela análise do gráfico 10, verificamos que, mais uma vez, a grande maioria dos professores considera que a avaliação de desempenho é feita de forma adequada, não podendo deixar de referir os cerca de 14%, que nas três questões discordam dos aspetos positivos da avaliação de desempenho.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

A este respeito, questionou-se a Direção sobre os impactos das dinâmicas de avaliação do desempenho docente na melhoria da ação educativa.

A Direção referiu que os impactos nem sempre são positivos, até porque os professores têm falhas, algumas vezes difíceis de resolver. De acordo com a direção trata-se, necessariamente, de um processo nunca terminado.

Nós pensamos... nós pensamos que sim, que estas dinâmicas de avaliação ajudam ao desempenho do docente. Logicamente que, no momento em que a escola estiver satisfeita e no momento em que o docente estiver satisfeito, também morre tudo. Há sempre possibilidade de se melhorar. Agora, achamos que... hum... quanto mais desenvolvermos estas dinâmicas de avaliação que nós, aqui, desenvolvemos, hum... maiores são os aspetos de melhoria que nós sentimos que vão acontecer. Agora que se poderia fazer mais e que se pode fazer mais? Isso é lógico! (DP)

Nunca ninguém é perfeito. Há uns em que tem um impacto muito direto, outros em que nem sempre, isto é, há coisas que alguns professores fazem que nunca deveriam ser feitas, que é quando os pais me comunicam de qualquer situação que não esteve bem com o professor e o professor cai sobre o aluno. Isto é impensável mas é uma prática que ainda não conseguimos limar. (DG)

Também os alunos do 9º ano reconhecem a existência de um processo de AA dos professores, posteriormente sujeito a uma heteroavaliação por parte da

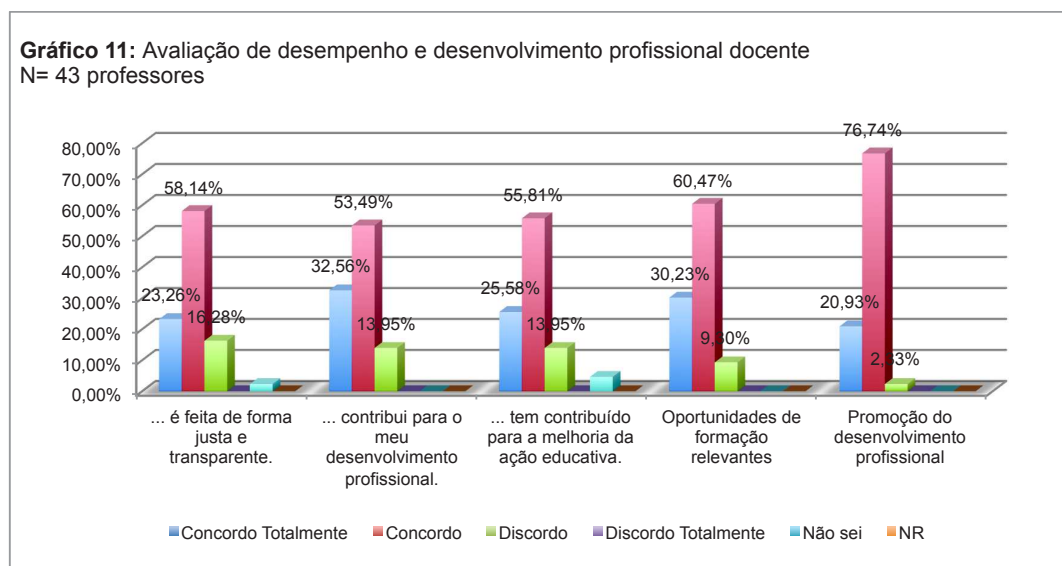
Direção Pedagógica, enquanto que os do 12º ano dizem desconhecer qualquer processo de AA dos docentes, por parte do Colégio.

O que me foi dito foi que havia uma AA que os professores faziam e que depois a Direção também avaliava. (9A)

Os alunos do 12º ano referem que muitos professores não solicitam heteroavaliação e que a avaliação do desempenho do professor que os alunos fazem é condicionada pelo “que fica bem dizer”, sinalizando o problema da dificuldade dos alunos apresentarem uma opinião crítica, ainda que construtiva, sobre os seus professores:

Porque nem todos os professores pedem uma heteroavaliação. Ou seja, uma avaliação nossa aos professores. E muitas vezes os que pedem, nós também nos sentimos um bocado retraídos e acabamos por dizer que está tudo bem! (12D)

Apresentamos de seguida o gráfico 11, referente à avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Este gráfico, acrescenta ao grupo de questões do questionário aos docentes apresentado no gráfico 10, mais duas que dizem respeito ao desenvolvimento profissional docente.

Se olharmos para o gráfico que envolve todas as questões assim agrupadas, verificamos o predomínio da concordância que é revelador da percepção generalizada, por parte dos docentes inquiridos, de que existe uma forte relação entre a avaliação de desempenho e um efetivo desenvolvimento profissional docente.

Do gráfico 11, ressalta ainda que a grande maioria, mais de 90% dos inquiridos, reconhece as oportunidades de formação de qualidade oferecidas como promoção e criação de mais-valias no desenvolvimento profissional dos docentes e numa percentagem ainda maior, revela a concordância com o esforço feito pelo Colégio, criando condições para promoção do desenvolvimento profissional e consequente melhoria da ação educativa.

Os professores chamam ainda a atenção para o facto de a formação específica na área implicar despesas elevadas e/ou implicar a ausência do professor. Tal resulta no facto de que muitas vezes não se faça formação. No entanto, em momentos de avaliação, esta situação não é tida em conta. Assim, na avaliação deveria ser possível aferir a razão pela qual o professor não faz ou não pode fazer formação.

Tal como referido, a avaliação de desempenho docente é uma realidade implementada há muitos anos no Colégio. No entanto, não existe uma publicação ou comunicação oficial dos resultados da mesma, pelo que nos parece natural os alunos terem uma ideia vaga ou desconhecerem mesmo, este processo.

2.3. Melhoria Organizacional

A melhoria efetiva e eficaz é de vital importância para a escola (Bolívar, 2012), permitindo que esta possa, de facto, fazer a diferença, contribuindo para o sucesso escolar das “pessoas que moram nos alunos” (Azevedo, 2001).

Por forma a facilitar a análise da informação, dividimos este subcapítulo em vários pontos:

- a) Condições organizacionais criadas para implementar práticas de AA;
- b) Envolvimento da comunidade educativa;
- c) Planos de melhoria;
- d) Liderança;
- e) Cultura de AA;
- f) Gerenciamento da imagem para o exterior;

- a) Condições organizacionais criadas para implementar práticas de AA

Relativamente a estas condições, a Direção destaca o calendário de atividades planificado com bastante antecedência, comunicado a todos os docentes no final de cada ano letivo para o ano letivo seguinte.

Portanto, efetivamente, a planificação é objeto que se começa muito cedo na vida do Colégio. As pessoas não podem imaginar, não é, porque como fica tudo aqui, e portanto depois começamos a planificar, não quer dizer que seja só aquilo que eu digo, mas a verdade é que, de uma maneira geral, o desenho do ano escolar está comigo, o desenho do tema cultural também está comigo.(DG)

Portanto, as planificações fazem-se; depois as planificações dos professores fazem-se após esta partilha da minha própria reflexão, colocada primeiro como elemento de reflexão na direção e portanto há uma distribuição de trabalho. (DG)

Nós... hum... nós temos todo um calendário que pretende organizar todo o ano com as reuniões... (DP)

... que, necessariamente, têm que ser realizadas antes da atividade e depois da atividade, com essa ação de preparação e, depois, de avaliação. E esse aspeto organizacional é feito na Direção, num trabalho que começa, geralmente, em abril/maio e que em junho/julho está feito e é comunicado, nos finais de julho, a todos os professores. (DP)

Outro aspeto destacado pela Direção a este nível, os impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho escolar, a direção refere os critérios de constituição de turmas, nomeadamente a distribuição equitativa dos alunos por sexo, comportamento e aproveitamento.

Olha, todos esses critérios são muito... hum... têm muita importância para nós porque as turmas são constituídas tentando ser equilibradas por... hum... por masculino e feminino, ser equilibradas pela própria maneira de ser dos alunos, de modo a que haja ali alunos que, sendo mais buliçosos, possam, de alguma maneira, ser ajudados por outros que têm maior capacidade de encaixe. (DP)
E também, sempre mas sempre, do ponto de vista de aproveitamento, porque tentamos equilibrar as turmas de modo a que haja alunos que possam ser estímulo e lebre para que outros possam acompanhar e alunos que possam até ter aquela característica de... quase tutor para aqueles que têm mais dificuldades. (DP)

No que diz respeito à distribuição de serviço pelos docentes, a Direção ressalta a análise e confrontação que é feita do seu perfil com as características da turma:

Pensamos sempre nisso. É perceber muito bem se aquele docente tem o perfil para aquela turma. Isso é pensado. (DP)

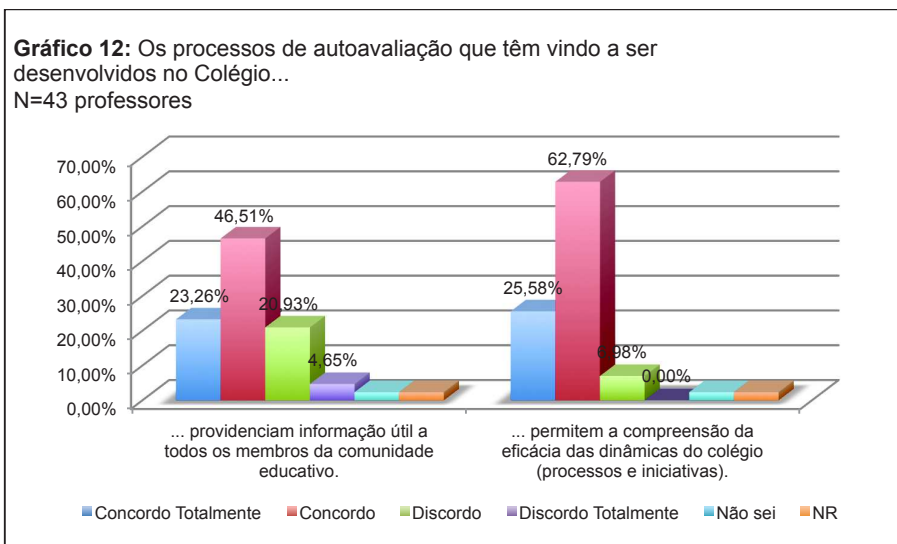
Em termos de articulação vertical, apresenta como exemplo a análise rigorosa dos conhecimentos a adquirir em cada ano, com vista a um desenvolvimento adequado das competências e conhecimentos exigidos aos alunos:

E na articulação curricular vertical, em termos de disciplina penso que cada vez mais se vai pensando. Eu vou só dar um exemplo: pensamos muito e pedimos muito, por exemplo, ao grupo de Inglês, para se coordenar de tal modo que saiba bem que metas é que os alunos do 2º ano, do 3º ano e do 4º ano têm de atingir para que, quando cheguem ao 5º ano, em Inglês eles estejam preparados para fazerem um bom percurso. E o mesmo acontece nos anos seguintes, de modo a que, ao longo destes anos todos, um aluno que tenha a felicidade e a facilidade de estar aqui no Colégio tenha, o mais possível, um acompanhamento harmonioso do desenvolvimento da disciplina ao longo dos anos. (DP)

b) Envolvimento da comunidade educativa

Na 1ª questão do gráfico 12, apesar de se verificar uma maioria de concordância com a afirmação, existe uma percentagem significativa de

docentes, cerca de 25%, a considerar que a informação resultante dos processos de AA desenvolvidos, não é útil a todos os atores envolvidos no processo educativo.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Mais ainda, na 2ª questão do mesmo gráfico, verifica-se que os professores consideram, de uma maneira geral que os processos de AA permitem uma compreensão e consequente reflexão sobre a eficácia das dinâmicas instituídas.

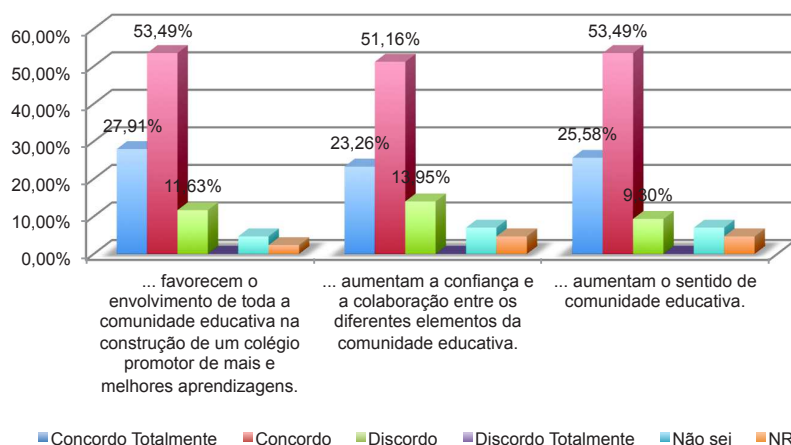
Numa procura de justificação para a elevada taxa de discordância refletida na 1ª questão deste gráfico, apresentamos a resposta da Direção quando questionada sobre a forma como é feita a comunicação dos resultados da AA. A Direção Pedagógica salientou que a mesma é feita pelo Conselho Pedagógico aos departamentos e pelos departamentos aos elementos do grupo disciplinar.

Bem, naquelas que são estruturais, elas são comunicadas – e dou o exemplo de tudo o que chega ao CP, todas as conclusões que os elementos todos levaram para o CP, tudo isso fica em ata e todos os elementos do CP vão depois reunir com os seus pares para comunicar as conclusões dessa reunião. (DP)

Este processo de comunicação de resultados da AA, indicia a não inclusão dos alunos e pais neste processo de AA, que tentaremos confirmar na triangulação com respostas de alunos e os dados do gráfico seguinte.

As próximas três questões do inquérito aos docentes são relativas à percepção de uma eventual relação entre o sentido de comunidade educativa e os processos de AA instituídos pelo Colégio. A primeira questão colocada, é referente ao envolvimento de toda a comunidade educativa na construção de um colégio promotor de mais e melhores aprendizagens, sendo que se verifica que cerca de 11% não o considera.

Gráfico 13: Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio...
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Já a questão seguinte, inquirida no sentido de se perceber se a relação entre o aumento dos níveis de confiança e colaborativos entre os elementos da comunidade educativa resulta de processos de AA, verifica-se que quase 75% dos professores inquiridos partilha este sentir, apesar de uma percentagem relevante (cerca de 14%) não concordar. O sentido de comunidade educativa, muito presente na ideologia pela qual a escola se rege, também tem forte relação com os processos de AA desenvolvidos. Se os processos de AA têm como princípio fundamental a melhoria institucional e profissional, a comunidade sente-os como um bem comum. Mais uma vez, cerca de 75% dos

professores são da opinião que os processos de AA desenvolvidos pelo Colégio aumentam o sentido de comunidade educativa.

Apesar da elevada percentagem de professores a relacionar positivamente o sentido de comunidade educativa com práticas de AA instituídas, não nos deixa indiferentes a existência, nas três questões, de uma percentagem, sempre superior a 10%, de discordância. Tal levanta-nos a questão se os processos de AA favorecem o envolvimento de toda a comunidade educativa na construção da qualidade. Num esforço para clarificar esta dúvida apresentamos o sentir dos alunos.

No que concerne aos alunos, quer do 9º ano de escolaridade, quer do 12º ano, referem nunca ter sido envolvidos num processo de AA por parte do Colégio:

Se nós pudéssemos avaliar também as aulas ... (12B)

Acho eu que a questão de chamar várias pessoas que têm a ver com o processo ... Não serem só os professores! Alunos, se calhar os pais, que têm uma noção das coisas vindas de casa e acho que ficava mais abrangente e assim podia ter consequências melhores. (12E)

Eu acho que melhor que ninguém, nós os alunos sabemos o que é que se pode melhorar e o que se deve manter, não só os funcionários porque não são eles que estão presentes nas aulas.. Nós é que aprendemos! (12C)

Já relativamente aos processos de auscultação dos alunos sobre a qualidade, os alunos do 9º ano, sentem que não existe grande abertura por parte da Diretora Geral às suas opiniões, referindo, que o seu interlocutor privilegiado é o Diretor de Turma.

Também veem como interlocutores a associação de estudantes e os encarregados de educação.

Não. (9A)

Não. (9B).

Não. Não minimamente. (9F).

Mas há a eleição de uma associação de estudantes. (9D)

Depende. Quando é bonito de se ouvir, talvez! (9A)

Mas o que eu acho é que a Diretora Geral não tem que responder à nossa frente. Eu acho que a Direção tem que ouvir e tomar medidas, que eu acho que é o que acontece. (9A)

Os diretores de turma à nossa frente estão sempre em favor do professor ou da outra parte, mas nas reuniões, ou mesmo com o professor depois, eu acho que eles estão sempre por nós! (9F)

A função do diretor de turma acaba por ser também ... (9F)

... de defender ... (9A)

... de defender e não te deixar ...mas não te deixar perceber que estás a ser defendido. Por isso, fazer-te pensar que, tipo, fizeste mesmo mal, que é para tu teres consciência da ... gravidade dos teus atos. (9F)

... para teres consciência e não fazeres outra vez. (9A)

Para tu teres consciência de quão grave os teus atos foram, mas depois, quando não estás a ver, ou quando não estás a ouvir, se calhar os stores... se calhar não! Tenho quase a certeza, que o diretor de turma vai dizer ao stor: “Olha, se calhar não foi bem assim, se calhar também tens que ver o ponto de vista deles...” (9F)

No entanto, referem que, quando os encarregados de educação apresentam uma queixa em relação a um docente ou prática pedagógica, a Direção vai confrontá-lo com essas mesmas queixas.

Por exemplo, tu vais falar com os teus pais: “Ai pai eu não gosto da professora tal”. O pai vai falar , vai-nos dar voz, acaba por nos dar voz com o diretor de turma, ou com a Diretora Geral até e a Diretora Geral vai ouvir, até se calhar vai defender, mas depois vai agir, eu acho que vai atuar. (9A)

Aparentemente, o colégio parece não ter práticas sistemáticas de auscultação dos alunos (o que seria expectável, caso houvesse práticas de autoavaliação eficazes), preocupando-se apenas em “confrontar os professores” quando surge uma queixa por parte dos pais...

Tal levanta-nos a questão de até que ponto as sugestões e propostas dos alunos do 9º ano ao Diretor de Turma, seu interlocutor privilegiado, chegam efetivamente aos órgãos de decisão.

Os alunos do 12º ano sentem também que raramente se verificam mudanças com base na sua opinião, sendo o seu interlocutor privilegiado a associação de estudantes, que deveria ser a voz de todos mas não é considerada uma entidade com muito peso, na medida em que os alunos referem que a maioria das sugestões que partem deles, diretamente ou através da associação de estudantes, são inviabilizadas pela Direção.

Salientam, por isso, a necessidade de a Direção do Colégio ouvir os alunos e atender às suas necessidades, àquilo que consideram importante, embora refiram que são ouvidos diretamente se a crítica feita for bem fundamentada e com soluções reais e interessantes:

Nós como estudantes, o que nos leva a ter algumas mudanças acaba por ser pela AE e eu vejo a AE muito impedida de fazer muitos dos seus projetos. Muitas mudanças que nós queríamos fazer, a até algumas ideias que tivemos, foram postas de parte porque eram completamente inviáveis, não por serem impossíveis mas porque a Diretora Geral o acha! Talvez as mudanças fossem muito grandes mas nós achamos que teriam boas consequências porque nós, como alunos, temos uma noção geral e se essas mudanças foram sentidas em anos anteriores é porque se calhar até faziam sentido... (12E)

Mas a direção precisa de pensar mais como nós e em nós em vez de se colocar numa posição acima de nós ... (12F)

Mas depende. Se for uma crítica feita sem fundamento, só para criticar e sem solução, não somos levados a sério, mas se for uma crítica bem fundamentada e com soluções apresentadas, se calhar até pode ser considerada! (12D)

Ambos os grupos de alunos também referem os delegados da turma (eleitos pelos seus pares em aula de direção de turma) como possíveis interlocutores mas acabam por considerar que o papel destes é muito vago. Esta diluição do papel dos delegados pode ter origem no facto da escolha dos mesmos aparentar não ser feita de modo ponderado nem seguindo o perfil definido pelo Colégio para estes cargos.

Eu acho que até os delegados de turma têm também essa função (9B)

Eu acho que essa noção de delegado se perde um pouco porque há delegados ...(9E)

Não, eu acho que os alunos elegem ...(9A)

... elegem os amigos.(9D)

Elegem os amigos e não só, é assim: depois de serem eleitos, os delegados ...(9A)

Se um colega meu tiver um problema, eu acho que ele vai falar com um amigo e depois vão falar com a diretora de turma do que vão falar comigo... (9E)

Não é bem assim ... Também depende da tua relação com o resto da turma. (9F)

Por exemplo no 7ºano ... (9B)

Tu és eleito, eles até votam em ti, mas não te respeitam... (9A)

Por fim, estes alunos consideram que a sua opinião vai progressivamente sendo mais tida em conta à medida que sobem no nível de ensino ou consoante a sua maturidade:

Eu não sei... Quanto mais crescemos, ... (9A)

Mais nos têm em conta (9F)

Mas isso é tipo ... não depende da idade, depende da maturidade da pessoa; uma pessoa de 12 anos pode ser mais madura que outra e 14. (9A)

Exato. (9F)

Acontece muitas vezes. (9A)

Ao nível do 12º ano os alunos, apesar de revelarem que não sentem ter voz ativa, na medida em que não existe um processo de auscultação formal das suas sugestões, os mesmos apresentam as suas sugestões, quando sentem ser importante fazê-lo.

Creio que nunca a partir da escola para os alunos! Mais dos alunos a procurarem a escola. Posso estar enganado mas acho que é isso. (12A)

[Os alunos] podem ser ouvidos ... mas não com regularidade e frequência! (12A)

Essas iniciativas não partem do Colégio, muitas vezes. São os próprios alunos que recorrem aos professores ou aos funcionários para falar de certos aspetos que podem não estar a correr tão bem ... (12A)

Assim, se por um lado é positivo verificar que as sugestões válidas e coerentes dos alunos são aceites e analisadas, por outro verifica-se que a sua auscultação não existe. Parte sempre dos alunos a procura da Direção, do Diretor de Turma ou dos pais, para apresentar os seus pontos de vista, não existindo uma AA do Colégio realizada de forma sistemática e formal pelos alunos. Os professores estão conscientes desta falha no processo de AA, apresentando como sugestão de melhoria a aplicação de questões diretas, a pais e alunos, sobre o desempenho dos professores. Referem que seria também interessante que cada professor fizesse o levantamento dos aspetos a melhorar, apresentando propostas viáveis, sugestões realistas e objetivos, para colmatar os problemas encontrados. Há ainda quem defenda que o parecer dos docentes e não docentes, assim como as sugestões de melhoria, deveriam ser entregues, de forma anónima, aos membros da Direção.

Uma perspetiva da avaliação sintetizada por Chelimsky e Shadish (1999) é a perspetiva do desenvolvimento. Nesta perspetiva é clara a intenção de reforçar o planeamento e a implementação de processos de melhoria. A abordagem avaliativa mais adequada é a AA e os destinatários são professores, alunos e pais. Parece-nos de todo relevante que o envolvimento destes destinatários seja efetivado e que os processos de melhoria implementados, fruto de processos de AA, sejam de facto processos de mudança efetiva. Pelo

contrário, verificamos que a AA parece estar balcanizada, fragmentada e restrita ao grupo dos docentes.

O desenvolvimento de dinâmicas de AA está relacionado com a forma como se irá proceder para desenvolver um processo de AA. Quem se deve envolver? Quais as finalidades? Com que instrumentos? As respostas quer dos alunos, quer da direção, quer dos docentes, parecem ir ao encontro da descrição de Alaiz et al. (2003) sobre esta fase do processo, nomeadamente quando a apresenta como uma ação que não pode ser solitária, mas sim partilhada, de toda a escola, dada a conhecer a todos os atores e que contempla os interesses dos mesmos. Apesar de todos serem da opinião que um processo de AA deva envolver toda a comunidade educativa, os alunos não se sentem envolvidos.

Este não envolvimento de toda a comunidade educativa no processo de AA é também explicado à luz de uma imagem social da escola - racionalidade neoinstitucional. Esta legitimação social da imagem da escola é explicitada por Alves (1999):

as estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia. Neste esforço de construir uma boa imagem social que legitime a sua existência, a instituição escolar organiza-se hipervalorizando os rituais de classificação, o regime de avaliação e certificação, com destaque para os exames e outorga de diplomas que crê sejam importantes credenciais quer para o prosseguimentos de estudos quer para o ingresso na vida “ativa”, aqui fundando o essencial dos seus investimentos e controlo formal (p. 14).

A Direção revela-se consciente desta limitação quando destaca a importância que teria a avaliação do Colégio ser realizada por pais e alunos de forma sistematizada.

Achamos que... hum... que poderíamos ter, de modo mais estruturado, uma informação dos alunos e dos pais, de modo estruturado e formal, dos alunos e dos pais, que chegasse ao Conselho de Direção e ao Conselho Pedagógico. (DP)

Tal remete-nos para a necessidade que Cabral (2014) refere de responsabilizar os diferentes atores educativos, criando espaços de participação para todos.

Os professores consideram que a melhoria dos processos de AA no Colégio passaria por serem ainda mais transparentes, mais divulgados e mais participados por todos. Sugerem a constituição de uma equipa de AA liderada por alguém com formação na área, em articulação e com a colaboração dos docentes com funções coordenadoras, bem como a constituição de um guião de AA / questionário a aplicar a alunos, pais, docentes e não docentes, anualmente.

No que concerne aos alunos, na reflexão sobre as sugestões de melhoria dos processos de autoavaliação no Colégio, ao nível do 9º ano de escolaridade focaram a importância que teria os alunos serem ouvidos de forma mais atenta e sistemática. Sugeriram, ainda, a realização da autoavaliação a meio dos períodos letivos e a sua leitura no início de cada novo período, bem como que a avaliação dos alunos pelos professores fosse, efetivamente, mais contínua, como se preconiza.

No 12º ano salientou-se a mais-valia que seria o envolvimento de alunos e pais nos processos de AA do Colégio e a maior abertura às sugestões de mudança e melhoria propostas pelos alunos.

Terminam ainda, que não basta avaliar, é preciso mudar em função dos resultados da AA:

A verdade é que não é só. Claro que é o mais importante e tem que acontecer mas é preciso ser feita uma boa análise e uma análise consciente, para perceber o que se pode mudar ou não, e não só, como já fizemos isto e já podemos riscar da lista de tarefas. Se é para fazer, é preciso haver alguma mudança! (12F)

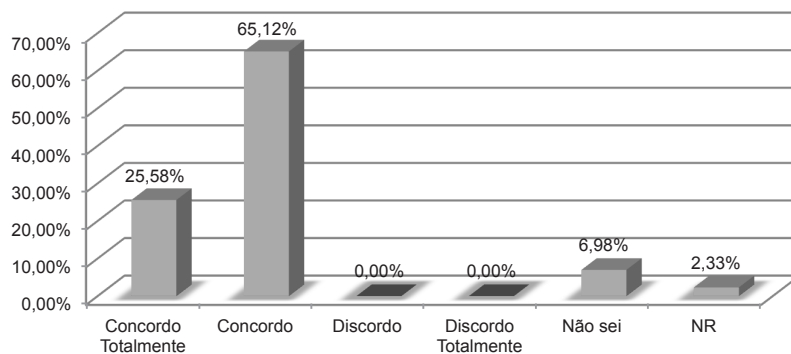
E depois dessa análise, é preciso que essa coisa aconteça ... (risos) ... que é o pior! (12A)

Exato, não basta atingir o nível que tem que haver uma mudança, é preciso fazê-la também! (12C)

c) Planos de melhoria

A questão seguinte, cujos resultados estão espelhados no gráfico 14, levamos a uma das grandes consequências de processos de AA: a melhoria eficaz da escola. De acordo com Stoll e Fink (1996), uma escola eficaz promove o sucesso e a auto superação de todos os alunos, assegurando que cada um atinja o melhor desempenho possível a todos os níveis, uma vez que, tem em conta o desenvolvimento integral do aluno. É, ainda, uma escola que tenta manter os seus níveis constantemente elevados permanecendo num processo contínuo e inacabado de melhoria. Cerca de 91% dos professores inquiridos partilham esta opinião, de que os processos de AA conduzem ao desenvolvimento de projetos de escola mais eficazes e promotores de mais aprendizagens.

Gráfico 14: Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio conduzem ao desenvolvimento de projetos de escola mais eficazes e promotores de mais aprendizagens
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Sugerem, ainda, que todo o trabalho e as diversas informações decorrentes dos diversos processos de AA possam estar centralizados num organismo específico, acreditando que, desta forma, se melhoraria a eficácia e a assertividade da comunicação.

Os alunos do 9º ano sentem que se verificam mudanças estratégicas nos momentos certos, o que pressupõe que a AA existe:

Do ensino eu acho que sim. Até pela contratação de professores, pela mudança dos professores em pontos estratégicos, um professor que não seja tão bom ou que seja menos bom do que outro, se não correu bem o ano, eu acho que vão pôr um professor até melhor... (9A)

A este respeito foi solicitado aos alunos que referissem se consideravam existir um investimento na melhoria. Os alunos do 12º ano assumem que existe investimento mas voltam a destacar que a colaboração dos alunos é pouco significativa.

Investe mas com pouca colaboração da opinião dos alunos. O que até faz com que nem sempre seja na direção certa! (12F)

Quanto aos responsáveis pela elaboração dos planos de melhoria, de uma maneira geral são a Direção e o Conselho Pedagógico e a consecução destes planos é indicada a equipas de melhoria nomeadas para o efeito, sempre que a Direção o considera necessário, indiciando, mais uma vez, uma centralização das decisões sem uma sistematização inerente a processos de AA eficazes.

Isto está muito centrado na direção e no CP, embora o CP é um conselho que representa todo o professor, que representa todos os grupos que agem e interagem aqui no Colégio, portanto, é uma maneira de todos estarem... (DP)

Sim, sempre que necessário, sempre que necessário. (DP)

Não só lhes chega a eles toda a possibilidade de se poder melhorar, de se encontrarem planos de melhoria, como tem a possibilidade de... de... de facto, de criar grupos para criar esses planos de melhoria. (DP)

Por fim, salientamos uma questão colocada à Direção sobre a monitorização da consecução dos planos de melhoria.

A este respeito a Direção refere que o Conselho de Direção avalia o trabalho desenvolvido pelos grupos designados.

... mandamos executar, escolhemos o grupo, o grupo é levado a fazer e depois, imediatamente, vamos avaliando para saber até que ponto é que vamos conseguindo as tais melhorias que nós queríamos. (DP)

Esta forma de organização indiciada por algumas ações da Direção aproxima-se de uma imagem organizacional de escola burocrática, em que a escola tem um poder decisório muito centralizado, a organização hierárquica é muito forte e marcada, toda a organização é uniformizada, seja nos currículos, seja nos programas ou ainda nos tempos e espaços. Todas estas características, muito próximas das descritas por Weber (1979), dos modelos organizacionais burocráticos, são também verificadas por vários autores.

Segundo Alves (1999), a escola é, de acordo com a perspetiva burocrática,

uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos(p. 10).

Dentro desta linha, relativamente às medidas de promoção das aprendizagens implementadas nos últimos anos letivos, na sequência dos processos de AA, a Direção destacou as salas de estudo e os apoios regulares (em grupo ou individualizados), bem como, refere a vantagem do reconhecimento das dificuldades específicas de professores e alunos para a melhoria.

As aulas de apoio em termos curriculares. O aluno ou o professor, há outras esferas do ser e do fazer e do estar que estão para além das aprendizagens cognitivas ... (DG)

Tendo em conta mais a avaliação das aprendizagens, nós vamos tendo ações concretas, como salas de estudo, como apoios específicos, para que haja cada vez mais, um desenvolvimento e uma ultrapassagem das dificuldades que se vão conhecendo do aluno. (DP)

De facto, é... é... é a partir desta capacidade de se saber nas... na estrutura que nós temos, do conhecimento das dificuldades dos alunos e até no conhecimento das dificuldades dos professores que, nos alunos, através destas... destas ações concretas, para fazer com que eles ultrapassem as suas dificuldades e, no caso dos professores, o exigir e o chamar a atenção para a importância de continuarem a sua... a... a... a formação e termos ações de formação. (DP)

Apoios regulares e institucionais e alguns apoios, até, pessoais e individuais, quando se sente que o próprio aluno só dessa maneira é que poderá fazer uma caminhada. (DP)

Uma progressão maior, sim. (DP)

No que diz respeito à monitorização da eficácia dessas medidas, referiu a solicitação feita ao Serviço de Psicologia de avaliação regular das práticas e medidas educativas implementadas para alunos com necessidades educativas,

bem como a presença do Serviço de Psicologia e da Direção em todas as reuniões de Conselhos de Turma.

Monitorizam a eficácia de todas essas medidas que se vão fazendo. E vão chegando... (DP)

... aos alunos que têm essas necessidades. (DPA)

É-nos sempre pedido se as medidas que têm sido aplicadas, se têm surtido efeito ou não, se é preciso alterar e sempre com propostas de melhoria nessa situação. (DPA)

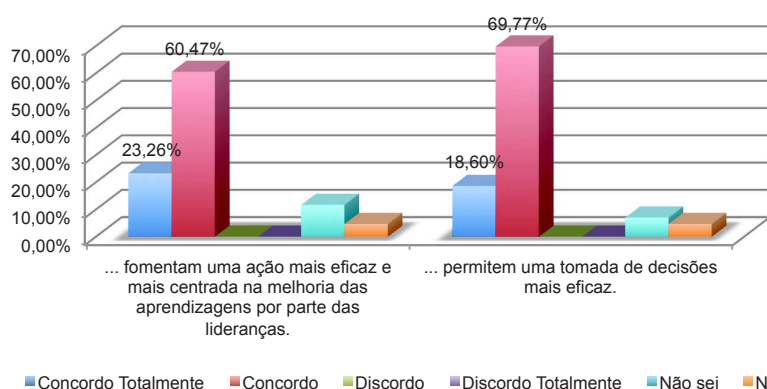
Atenção que todo o Conselho de Turma tem sempre a presença do Psicólogo que acompanha a turma e sempre a presença dos elementos da Direção que têm uma visão global, não só da caminhada da turma, como da caminhada de cada aluno, como da caminhada do Colégio no seu global. (DP)

Não há Conselho de Turma que se faça sem a presença, quer do Psicólogo da respetiva turma, quer dos elementos da Direção. (DP)

d) Liderança

É impossível dissociar uma escola eficaz e de qualidade, de lideranças fortes e promotoras de melhores aprendizagens. Os processos de AA têm uma grande relação com a melhoria e eficácia das lideranças envolvidas nas escolas. Os professores têm um pensar que vai de encontro a esta forte relação, com cerca de 83% a concordar com as afirmações questionadas.

Gráfico 15: Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio...
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Relativamente às ações de melhoria por parte das lideranças, a DG revela que o Conselho de Direção reúne semanalmente às 3^{as} feiras, onde para além de planificações também avalia todos os elementos da comunidade educativa.

As 3^{as} feiras são dias em que nós podemos interpelar seja alunos, seja docentes, seja não-docentes, seja os elementos da Secretaria, seja os elementos da Tesouraria, todos os responsáveis pelos diferentes setores podem ser chamados ao Conselho de Direção para acertarmos alguns pontos em que necessitamos de avaliar e que as pessoas se autoavaliem. (DG)

A cultura organizacional relaciona-se também com esta questão de liderança. Como sugerem Reto e Lopes (1991), uma boa liderança permite

a criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade; a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização; a personificação da identidade do grupo e da própria visão (p. 77).

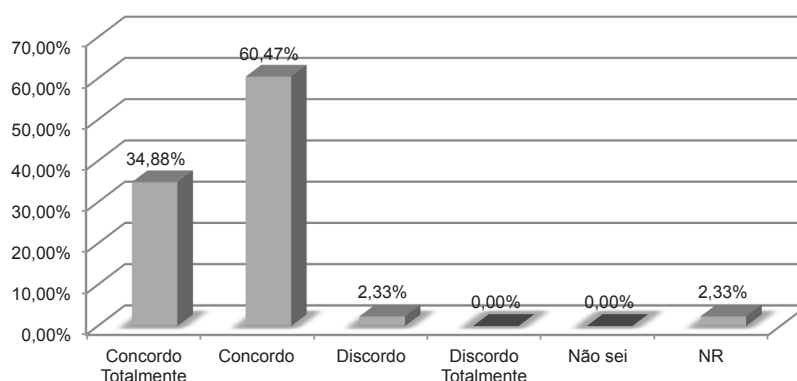
Relacionado simultaneamente com as lideranças e a problemática das escolas eficazes, Bolívar (2003) afirma que as escolas eficazes requerem uma forte liderança instrutiva capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo” (p. 3).

As tomadas de decisão estão intimamente ligadas a uma boa ação por parte das lideranças. Lideranças fortes e eficazes, partilhando um sentido de pertença por parte de toda a comunidade, levam a melhores decisões e decisões mais eficazes, situação que nos parece ter um reflexo no Colégio, onde a liderança se demonstra forte mas simultaneamente próxima e presente. Este sentido de cultura de AA na comunidade irá ser focado no ponto seguinte.

e) Cultura de AA

Na questão seguinte, verificamos que a quase totalidade dos docentes reconhece a AA como um processo fundamental para a melhoria da qualidade, ou seja, um processo contínuo de crescimento.

Gráfico 16: Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio ajudam o Colégio a aprender
N=43 professores



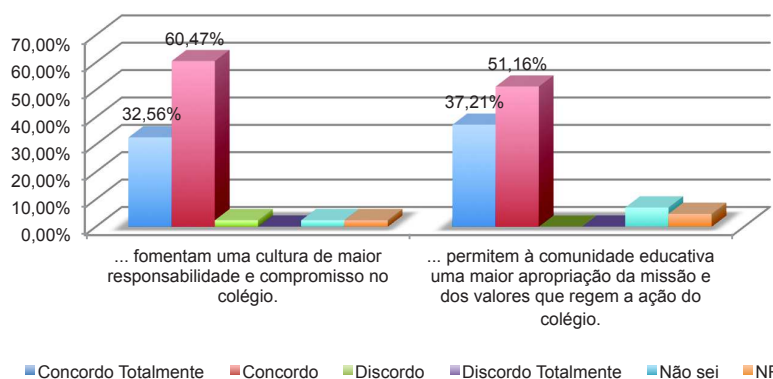
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

De acordo com Senge (1990), uma organização aprendente é um “conjunto de indivíduos que aprimoram constantemente, a sua capacidade de criar e a verdadeira aprendizagem está intimamente relacionada com o que significa ser humanos” (p. 22). O sentir dos professores, refletido na percentagem de quase 100% de concordância, leva-nos a acreditar que o Colégio tem algumas características de organização aprendente, onde existe compromisso, constante reflexão, visão comum, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico, embora se deva promover a inclusão de todos os membros da comunidade educativa em processo de AA, nomeadamente, pais e alunos.

É muito significativa a percentagem que partilha da opinião de que os processos de AA desenvolvidos no Colégio fomentam uma cultura de maior responsabilidade e compromisso. Este compromisso, partilhado por todos os membros da comunidade educativa, a começar nos pais, comprometidos com a ação da escola desde o dia da sua entrevista, passando pelos alunos e

professores, ambos com o compromisso de servirem o outro o melhor possível, não regateando esforços e honrando o nome da escola que os acolhe.

Gráfico 17: Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio...
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

No que diz respeito à apropriação da missão e dos valores que regem a ação do Colégio, também relacionado com a questão anterior, visto que a ação da escola também se baseia em princípios de comunidade, de confiança e de consequente colaboração, as respostas são ainda mais esclarecedoras, com a inexistência de discordância e uma percentagem praticamente de 90% a concordar com a afirmação.

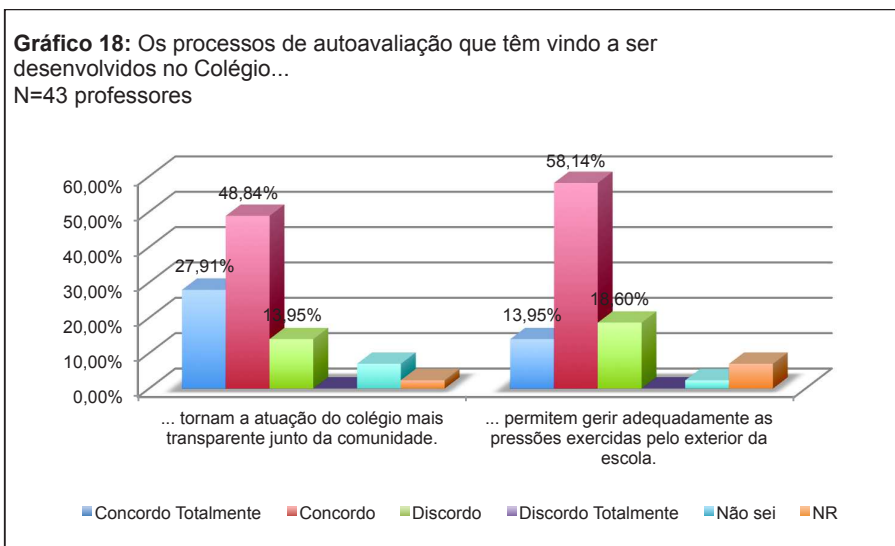
Estas duas últimas questões desenvolvidas, que relacionam os elementos da comunidade educativa, a forma como colaboram, como se sentem comunidade e finalmente a apropriação da missão e dos valores que regem a ação do colégio, ligam-se inapelavelmente com uma imagem de escola como cultura. A cultura organizacional está relacionada com conceitos intrínsecos à organização escolar, como eficácia, qualidade e excelência. As palavras de Deal (1988) são bem o espelho desta relação:

As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados,

histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura (p. 209).

f) Gerenciamento da imagem para o exterior

Tornar a atuação do Colégio mais transparente junto da comunidade é um processo indispensável da credibilidade de uma escola e dos seus processos. Sensivelmente três quartos dos professores inquiridos é da opinião que os processos de AA desenvolvidos no Colégio tornam a sua atuação mais transparente na comunidade e, como consequência, com uma visibilidade e força ainda maiores, quer na sua zona de implementação, quer no país.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Na 2ª questão deste gráfico, 72% dos professores considera que os processos de AA ajudam na gestão de pressões e de eventuais conflitos que possam emergir.

Estas pressões externas à escola e a forma como a escola reage às mesmas, inclui-se numa visão de escola como anarquia organizada. Esta é uma imagem que se baseia na ambiguidade, na imprevisibilidade e na incerteza do funcionamento organizacional de qualquer escola (Costa, 1996) e não encerra em si um sentido negativo. Anarquia não representa a ideia de desorganização ou de ausência de regras mas pretende ser imagem de uma série de

dimensões que existem nas organizações escolares. Entre estas dimensões, Costa (1996) descreve:

- as organizações escolares estão sujeitas a pressões externas à própria escola (governo, administração, autoridades locais, pais) o que, pela sua turbulência e incerteza aumenta a ambiguidade e a dúvida.

Cabral (2014) ainda completa, apresentando que

a escola aparece-nos como um sistema complexo cujas estruturas, discursos e ações se desenvolvem num conflito entre pressões externas e internas. Neste jogo de pressões criam-se as condições para a existência de uma certa ambiguidade no que respeita à organização da escola, assente numa débil articulação entre os elementos que a constituem (Cabral, 2014, p. 160).

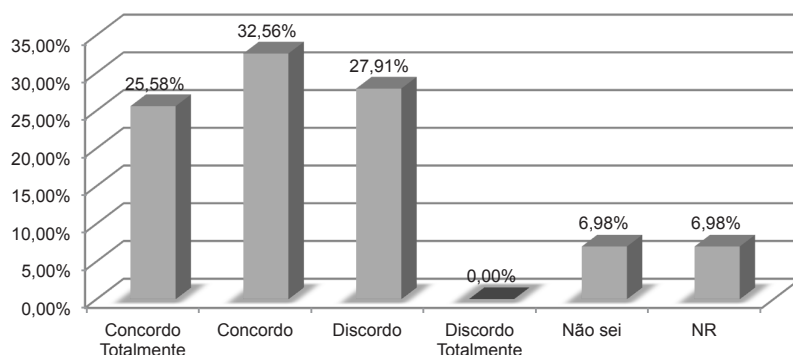
Da relação com o exterior, comunidade envolvente e sociedade em geral, depende, muitas vezes, a manutenção da qualidade de uma escola. As pressões exercidas, quer pelos pais, quer pela comunidade mais próxima, quer pela sociedade, são muitas vezes de difícil gestão. A importância do gerenciamento de imagem de uma escola está bem explícito em Castro (2012):

Esta convivência pacífica entre articulação e desarticulação permite, paradoxalmente, que a escola, enquanto organização, assegure a funcionalidade das suas tarefas fundamentais e remeta para o plano do gerenciamento da imagem todos os aspetos considerados menos relevantes pelos atores em palco no quotidiano escolar” (p. 308).

2.4. Avaliação externa: leitura dos resultados

Na questão seguinte ressalta uma considerável divisão de opiniões, sendo que a discordância com a questão faz transparecer a ideia de que a AA é vista como uma avaliação do Colégio para o Colégio ou seja, de dentro para dentro, tendo inclusivamente alguns professores referido que AA não se deve medir pelos resultados externos exclusivamente.

Gráfico 19: Entendo que os processos de autoavaliação nas escolas permitem comparar os resultados dos alunos do colégio com os de outros colégios / escolas
N=43 professores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário aos docentes do colégio X

Questionou-se a Direção sobre a existência de uma leitura dos resultados da avaliação interna das aprendizagens em comparação com os da avaliação externa. De referir, no entanto, que se verifica no questionamento à Direção que o ónus da avaliação externa é sempre colocado no aluno. Tal justifica-se pelo facto de o único elemento de avaliação externa formal que o Colégio tem serem os resultados dos exames nacionais, uma vez que a avaliação externa de escolas implementada pela IGEC não contempla as escolas privadas, ainda que considerem que as mesmas prestam serviço público.

A este respeito, a Direção considera a avaliação interna como complexa e mais completa, enquanto a avaliação externa é pontual.

Perceber que a avaliação interna joga com dados muito mais completos do que a própria avaliação externa. A avaliação externa é feita num determinado momento, num determinado contexto, que mostra até que ponto é que, nesse momento e nesse contexto, o aluno responde, enquanto que a avaliação interna vai trabalhar o aluno nos múltiplos contextos, em muitos dias, o que faz com que tenhamos um conhecimento do aluno e dos seus conhecimentos de modo bem mais completo do que a mera avaliação externa. (DP)

Mais ainda, defende que a análise do desempenho do aluno tem que ser sempre baseada na avaliação interna e externa.

[os dados da avaliação externa deveriam ser completados ou complementados com outros] sem dúvida alguma... Se queremos... hum... dar uma ideia do valor do aluno, ele deve ser um... um...

uma totalidade entre aquilo que ele revelou na avaliação interna e aquilo que ele conseguiu num... num processo de teste externo. Que também é interessante e importante saber como é que ele reage. (DP)

Tal permite reconhecer a importância de alguns dados da avaliação externa,

Agora, é importante ele passar por esses momentos de stress, por esses momentos em que tem de mostrar o que vale e o que sabe, naquela situação e naquele tempo preciso, mas ele também deve ser devidamente compensado pelo aluno que foi ao longo de todo o seu historial em processos de aprendizagem e em processos de avaliação muito, muito diferenciados e bem mais ricos em relação a ele. (DP)

bem como a redutividade da avaliação externa *per se*:

não é uma leitura linear [a comparação da avaliação interna com a avaliação externa], de modo algum. Não é de modo algum. Mas isso aí penso que é um pouco consensual, que os dados da avaliação externa são bastante mais redutores, que não se pode dizer que pelo facto de haver pouca diferença com a avaliação interna, ou muita diferença, com a avaliação interna, seja melhor tendo pouca, ou melhor tendo muita. Por isso é que se diz que muitas vezes se está a comparar o que não se pode comparar. (DP)

Tal vai ao encontro da perspectiva de Bolívar (2003), quando o mesmo considera que, utilizar como único indicador de eficácia os resultados médios quantificáveis que determinada escola obtém, sem ter tido em conta todos os processos de inovação implementados e capazes de promover a melhoria, será redutor e limitante. Esta opinião é também partilhada por MacBeath (1999) que considera fundamental uma interligação coerente e sistemática entre a avaliação interna e a externa.

Mais ainda, Azevedo (2007) relaciona a importância da complementaridade destas duas formas de avaliação, interna e externa, que ao contrário de se antagonizarem, complementam-se, sendo no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram.

Para terminar, apresentamos um quadro síntese que evidencia as convergências (a verde) e as divergências (a vermelho) no discurso dos vários grupos de atores, por bloco analítico:

Tabela 5: Quadro síntese com convergências (a verde) e divergências (a vermelho) dos vários grupos de atores

Blocos analíticos	Professores	Alunos	Direção
Autoavaliação	Concepções e convicções AA reconhecida como instrumento de análise do funcionamento organizacional Cerca de 20% dos professores não considera que a AA possa ter efeitos em sala de aula Práticas instituídas São promovidas práticas de AA no Colégio 18% desconhece a existência de uma equipa de AA Sugestão de melhoria: Processos de AA centralizados numa equipa específica Sentem-se parte ativa e participativa nos processos de AA mas 25% considera não existir uma cultura de AA no Colégio Todas as dimensões da pessoa devem ser todas em conta numa AA Preenchimento de grelhas de avaliação de desempenho docente e funcionamento dos departamentos	Consideram não haver mudanças nas práticas dos professores em consequência da AA Prática de AA (sentido restrito) é frequente e periódica Desconhecem a existência de qualquer equipa. Não sentem ter voz ativa e não são auscultados em processos de AA no Colégio Subjetividade e dificuldade de quantificar todo o valor de uma pessoa Não existe um instrumento de AA organizacional pelos alunos	Análise SWOT como referencial de AA adotado Destaca avaliações semanais do CD e DT, mensais do CP e trimestrais do CT. CP e CD englobam essas funções de equipa de AA mas não existe uma equipa exclusivamente de AA Sugestão de melhoria para a existência de uma equipa, em moldes diferentes do que já existiu. Formação integral - a dimensão privilegiada em AA é o humano, a que se seguem as pedagógica, didática e a científica. Utilização de grelhas de avaliação como instrumento de AA mas exclusivamente para docentes
AA e melhoria	AA permite e promove melhoria e renovação de práticas pedagógicas quando necessário. Nas aprendizagens A AA implementada tem efeitos positivos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Existe AA do ensino Avaliação Desempenho Docente Trabalho colaborativo é favorecido pela implementação de práticas de AA Avaliação de desempenho é feita de forma adequada mas 14% discorda dos aspetos positivos da mesma. Melhoria organizacional Envolvimento da comunidade educativa A informação dos processos de AA nem sempre é considerada útil a todos os elementos da CE Sugestão de envolvimento de pais, alunos, docente e não docentes no processo de AA do Colégio Cultura de AA Reconhecimento da AA como fundamental para a melhoria da qualidade	A AA (restrita) permite que os alunos reflitam e proponham melhoria. No entanto não são visíveis efeitos práticos, quer no seu desempenho, quer no dos professores. AA (restrita) contribui para a melhoria das aprendizagens, no entanto não é utilizada com seriedade pela maioria dos alunos. Existe avaliação regular do ensino (9ºano) Duvidam desta AA visto não serem ouvidos (12º ano) Existe AA dos professores sujeita a heteroavaliação da Direção (9ºano) Desconhecimento da avaliação de desempenho (12ºano) Existem alterações de docentes, possivelmente fruto de uma AA Nunca foram envolvidos Sugestão de envolvimento de alunos e pais no processo de AA do Colégio Reconhecimento da AA como fundamental para a melhoria da qualidade	A reflexão sobre a melhoria é uma constante. AA constante do trabalho realizado e acompanhamento constante dos alunos. Existe AA do ensino Trabalho colaborativo previsto no horário docente. Processo nunca terminado que ajuda ao desempenho docente Consideração na distribuição de serviço das características de cada professor Os resultados dos processos de AA são comunicados pelo CP aos departamentos e por estes aos professores - não inclui alunos, pais e não docentes. Sugestão de participação formal de pais e alunos no processo de AA do Colégio Reconhecimento da AA como fundamental para a melhoria da qualidade

Fonte: Elaboração própria a partir de processos de triangulação dos dados recolhidos junto dos diferentes grupos de sujeitos de investigação

A análise comparativa que aqui fizemos e a sua relação com conceitos e teorias desenvolvidas ao longo de todo este trabalho foi de grande riqueza no encontro de semelhanças e disparidades na forma como atores tão distintos e simultaneamente tão relevantes da nossa comunidade educativa, pensam e sentem.

Verificámos com agrado, que docentes, alunos e direção, têm uma visão positiva da escola e do seu funcionamento. Também foi visível que os processos de AA em curso não estão finalizados e os seus resultados propõem mudanças, que efetivamente se tornem realidade na organização escolar. Constatámos que nem todos os atores educativos envolvidos neste estudo, se sentem participantes nos processos de AA, apesar de existir uma grande vontade de que isso aconteça. Finalmente, concluímos que existem margens de melhoria, com aliás deve acontecer em qualquer organização aprendente. Tal como para Guerra (2001), é preciso que a escola tenha “vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido” (p. 12).

Na conclusão, identificamos algumas sugestões de melhoria, assim como visões e perspetivas de ação futuras.

CONCLUSÃO

Este é o fim da rota a que nos propusemos seguir nesta navegação. Contudo, não é o fim do caminho. Tudo o que vimos, ouvimos, sentimos e inferimos ao longo desta jornada, teve um propósito: conhecer para melhor compreender, para conseguirmos ver para além da montanha (Alves, 2006).
Cabral (2014, p. 461)

Tudo termina como começou ...

Parece, por isso, fazer sentido recordar as questões que nos levaram a este estudo e guiaram neste tempo.

- Como se caracterizam as atuais práticas de autoavaliação no Colégio analisado?
- Qual a percepção dos docentes sobre os impactos das práticas de autoavaliação nos modos de planear, realizar e avaliar a ação educativa?
- Que dimensões da ação educativa se assumem como prioritárias em termos de autoavaliação?

Verificámos que o Colégio procura pautar a sua conduta por um esforço de aperfeiçoamento a todos os níveis, realçando todas as dimensões da pessoa, numa busca de resultados educativos e contribuindo para a formação integral dos seus alunos.

Contudo, este desiderato só pode ser conseguido através de uma reflexão sistemática sobre os processos educativos, capaz de contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola. Esta reflexão terá de se alicerçar em práticas de autoavaliação que permitam à escola pensar-se a si mesma, tornando-se uma organização aprendente (Senge, 1990).

A caracterização das práticas de autoavaliação do Colégio foi realizada analisando a eficácia percebida por diferentes atores da comunidade educativa ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria das aprendizagens.

Depois de analisada e triangulada toda a informação recolhida é possível chegar-se às seguintes conclusões:

1. As escolas são únicas e irrepetíveis, com alunos também únicos e

irrepetíveis, o que nos impede de olhar para todas as escolas e para a sua organização da mesma forma. Costa (1996) propõe um conjunto de metáforas que tentam explicar o funcionamento da escola como organização. Cada uma destas imagens de escola, de per se, é muito redutora da realidade, mas em todas elas podem existir traços que se adequam ao Colégio estudado. Esta foi uma realidade de que nos apercebemos quando nos fomos dando conta de pontos fortes e debilidades do Colégio. Do ponto de vista organizacional, esta instituição pode ser visto como *Empresa*, já que existe uma uniformidade curricular e uma organização de espaços educativos e de horários e também agrupamentos rígidos de alunos. Mas podemos lê-la, também, à luz da imagem da *Burocracia*, onde tudo se tenta planejar, organizar e controlar, sendo que o Colégio faz assentar o seu funcionamento num grande normativismo e numa hierarquia forte e marcada.

A metáfora da *Democracia* ajusta-se também à leitura desta realidade na medida em que se valoriza cada pessoa e se aceita um projeto educativo aglutinador de uma ação comum. Como em todas as escolas, existe uma conflitualidade natural de interesses, tornando-a mais imprevisível e menos racional, o que pode ser explicado à luz da imagem de *Arena Política*. Por estar sujeito a pressões externas, sejam elas políticas, sociais, das famílias ou outras, o Colégio pode ser ainda visto através da imagem da *Anarquia* organizada. Com uma cultura forte e enraizada, uma especificidade única, fruto de valores, crenças e rituais e também com uma dimensão simbólica bem presente, o Colégio encaixa também na imagem de escola como *Cultura*. Por outro lado, todas as escolas parecem projetar uma imagem que depende de fatores como normas e regras, resultados escolares ou até expectativas dos alunos e das respetivas famílias, originando alguma inconsistência entre o falar e o agir: estamos perante a metáfora *neoinstitucional* de escola.

Entender e (re)conhecer a organização escolar nestas metáforas, com todas as suas ambiguidades e contradições, condições únicas e de difícil explicação, rituais e conflitos próprios, conduzirá certamente a

uma melhoria da escola.

2. O Colégio tem práticas de autoavaliação instituídas. De entre elas sobressaem a avaliação de desempenho e um trabalho colaborativo muito valorizado pela classe docente. Os professores consideram, embora nem sempre de forma unânime, que a autoavaliação traz benefícios a todos os níveis: organizacionais, nas lideranças e nas suas decisões, na imagem que a escola dá ao meio envolvente, na formação, nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens. Os processos de autoavaliação também têm conduzido a mais inovação e renovação das práticas pedagógicas.
3. A comunicação e as consequências dos processo de autoavaliação nem sempre estão claras para os docentes e são quase desconhecidas pelos alunos, indiciando existir um défice na implicação de toda a comunidade educativa nestas práticas, com realce para os alunos e pais, mas também para os não docentes.

Perspetivas futuras

A reflexão que foi desenvolvida ao longo deste estudo aponta para a existência de concordâncias e discrepâncias entre as conceções que os docentes têm, as suas opiniões sobre as práticas instituídas, o sentir do aluno relativamente às mesmas e, por fim, as apreciações que a Direção faz sobre processos de autoavaliação que existem, as suas consequências e respetiva monitorização.

Estas disparidades verificadas, fruto de formas de pensar diferentes, de tensões evidentes e naturais numa escola, abrem espaço a alguma ponderação sobre os fatores que as geram, para que num futuro possa ser efetivada uma autoavaliação envolvente e conducente a melhores aprendizagens e ao desenvolvimento profissional e organizacional.

Sendo assim, propõe-se que se revejam as sugestões de melhoria dos professores, dos alunos e da Direção do Colégio:

- i. instituição de uma equipa de autoavaliação formal em articulação com equipas disciplinares;
- ii. aulas assistidas e observação pelos pares;

- iii. constituição de um referencial de AA a aplicar a pais, alunos, docentes e não docentes, anualmente, com uma publicação dos resultados, após um tratamento estatístico dos dados e das medidas a implementar que daí decorrerem;
- iv. a possibilidade das propostas de melhoria de todos os membros da comunidade educativa serem entregues, de forma anónima, à Direção, que depois de as analisar tentaria dar resposta as mesmas, de forma periódica.

Parece-nos ainda ser importante um diagnóstico da situação atual do Colégio nas suas várias dimensões, responsabilizando todos e cada um, a escola no seu todo, pelos pontos fortes e pontos de melhoria, num processo sistemático e contínuo, possível e simples, que envolva toda a comunidade educativa e que leve a planos de ação concretos, desenhando um futuro focado na constante aprendizagem que mantenha o Colégio no caminho seguro, mas sempre inacabado, da excelência.

Os resultados nunca são totalmente esclarecedores, mas trazem alguma paz a quem este assunto sempre inquietou!

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org). *Liderança e estratégia nas organizações Escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. J. (2002). Políticas Educativas e Avaliação de Escolas: por uma Prática Avaliativa menos Regulatória. In Jorge A. Costa, António. N. Mendes & Alexandre Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, Natércio. (2014). *Avaliação Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alaiz, V. Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. (1998). A paixão do olhar. Prefácio. In J. M. Alves (coord), *Teorias e Práticas da Paixão Docente*. (pp.7 e 8). Porto: Porto Editora.
- Alves, J. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Coleção: Cadernos CRIAP. Porto: Asa Editores.
- Alves, J. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como Dispositivos de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as acções insensatas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2012, 11, 7-27.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE- (2007). *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos*. Lisboa: Editorial do Ministério Análise de da Educação.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bacharach, S. (1988). Notes on a Political Theory of Educational Organizations. In Adam Westoby (ed) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 277-288 (ed. orig. 1983).
- Baldrige, V. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In Victor Baldrige & Terence Deal (eds). *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 38-59 (ed. orig. 1980).
- Baldrige, V. (1989). "Building a Political Model". In Tony Bush (ed.). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes, Open University Press, 57-65 (ed. Orig. 1971).
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoria de la Organizacion Escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (documento policopiado).
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brunson, N. (1989). *The organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions*. John Wiley and Sons. New York.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.

- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Busher, H. (1990). Micro-Political Processes: Negotiating the Implementation of Change in Schools. in Rene Saran & Vernon Trafford (eds). *Research in Education Management and Policy. Retrospect and Prospect*. London: The Falmer Press, 75-80.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In) Sucesso – Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cabral, I. (2015). A construção da avaliação externa e o impacto no desenvolvimento das escolas e das práticas profissionais. In Joaquim Machado, José M. Alves (orgs), *Professores, Escola e Município. Formar, Conhecer e Desenvolver*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro – entrevista conduzida por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: FML, Fundação Manuel Leão.
- Castro, H. (2012). Avaliação de escolas: *Entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem – Um estudo multicaso*. Não publicado, Doutoramento, Universidade Católica, Porto (as páginas são da versão revista e atualizada).
- Chelmsky, E. & Shadish, W.R. (Eds.) (1999). *Evaluation for the 21st century: A Handbook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- CNE (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: CNE.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, Johan P. (1972). A Garbage Can Model of Organization Choice. *Administrative Science Quarterly*. 17 (1), 1-25.
- Coleman, J. & Husén, T. (1990). *Tornar-se Adulto numa Sociedade em Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. (1986). *Imagens organizacionais de Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J.A. & Ventura, A. (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º7, pp. 148-161.
- Costa, Jorge A. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei.... In M. Miguéns (org.), *Avaliação das Escolas- Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris, Éditions du Seuil.
- Cunha, L. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Dissertação de mestrado em Probabilidades e Estatística da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Acedido em 5 de janeiro de 2016 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Díaz, A. (2002). *Avaliação da qualidade das escolas*. Edições: Netbiblo.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Jorge A. Lima & José A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Ganhão, T. (Coord.) (2013a). *CAF Educação 2013: Estrutura Comum de Avaliação adaptada ao setor da educação*. Lisboa: Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público. Acedido em 2 de setembro de 2015 em http://www.caf.dgaep.gov.pt/media//CAF_Educacao_2013-1.pdf
- Ganhão, T. (Coord.) (2013b). *CAF 2013: Estrutura Comum de Avaliação. Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação*. Lisboa: Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público. Acedido em 2 de setembro de 2015 em http://www.caf.dgaep.gov.pt/media//CAF_2013_atualizada_29%20set.pdf
- Formosinho, J. (1985). *A escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Foster, W. (1986). *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*. Bufalo, Prometheus Books.
- Góis, E. e Gonçalves, C. (1999). *Avaliação educacional – concepções*. Textos de apoio ao curso de formação à distância CEnet. IIE.
- Gomez Bezares, F. & Jiménez Eguizábal, A. (1992). *Administración Educativa (Manual del Administrador de la Educación)*. Salamanca: Hespérides.
- Griffiths, D., Hart, A. & Blair, B. (1991). "Still Another Approach to Administration: Chaos Theory". *Educational Administration Quarterly*, 27 (3), 430-451.

- Gronn, Peter H. (1986). Politics, Power and the Management of Schools. in Eric Hoyle & Agnes McMahon (eds). *The Management of Schools*. London: Kogan Page, 45-53.
- Guba, E., e Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Guerra, M. (2000). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. (2002). Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.) *Avaliação das escolas Consensos e divergências*. Porto: Asa.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hadji, C. (1990). A avaliação, regras do jogo. In M. Estrela, & A. Estrela (Eds.), *Coleção ciências da educação*. Porto: Porto Editora.
- Hampton, D. (1986). *Management*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Handy, C. (1988). "Cultural forces in schools". In GLATTER, R. E Outros (1988): *Understanding School Management*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Hoyle, E. (1988). "Micropolitics of Educational Organizations" in Adam Westoby (ed). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 255-269 (ed.orig. 1982).
- IGEC (s/d.a). *História*. Acedido em 29 de Agosto de 2015 em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/00&treeID=&auxID=menu&newsID=244#content
- IGEC (s/d.b). *Avaliação Externa das Escolas*. Acedido em 29 de Agosto de 2015 em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00
- IGEC (s/d.c). *Metodologia*. Acedido em 29 de Agosto de 2015 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(4\)_Metodologia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(4)_Metodologia.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2015). *Relatório de Atividades e*

Autoavaliação 2014. Acedido em 29 de Agosto de 2015 em http://www.igec.mec.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_RA_2014.pdf.

- Lima, L. (2006). Prefácio à edição portuguesa. In N. Brunsson. *A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lopez Rodriguez, M. (1985). La Escuela: Origen y Evolución. In Oscar Sáenz. *Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Anaya, 122-143.
- Lucena, M.D. da S. (1992). *Avaliação de desempenho*. São Paulo: Atlas.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. New York: Routledge/Falmer.
- MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. In *Improving Schools*, vol. 7, nº 1. SAGE Publications, pp. 87-91.
- MacBeath, J. & McGlynn. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools*. London: Routledge/Falmer.
- Madaus, G.F. & Stufflebeam, D. (1989). *Educational Evaluation - Classic Works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- March, J.G. & Simon, H.A. (1974). *Les organization*. Paris, Dunod (trad. Franc.).
- Marsick, V. & Watkins, K. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Martin-Moreno Cerrillo, Q. (1989). “El Centro Educativo Versátil: La Demanda de um Nuevo Tipo de Centro Educativo”. In Q. Matín-Moreno Cerrilo (coord). *Organizaciones Educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 23-62.
- Martins, L. (2014). *A Autoavaliação das Escolas: Procedimentos e perspectivas em análise*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação – Administração Escolar. Universidade Católica Portuguesa.
- Melo, C. (2011). *A melhoria da escolar sob o prisma da avaliação*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

- Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro*.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Motta, F. (1986). *Organização e Poder. Empresa, Estado e Escola*. São Paulo: Editora Atlas
- Muñoz Sedano, A. & Roman Perez, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Nóvoa, A. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, A. Et al. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992, p.13-43.
- Nuttall, D. L. (1981). *School Self -Evaluation. Accountability with a human face?* Schools Council, Londres.
- OCDE (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- Oliveira, P.; Clímaco, M.; Carravilla, M.; Sarrico, C.; Azevedo, J.; Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escola*, Ministério da Educação.
- Oliveira, P. (2007). *Projeto-piloto de avaliação das Escolas*. In Noesis, nº 70, Julho/Setembro 2007, pp. 31 – 34.
- Ponte, João P. (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática*. Acedido em 4 de janeiro de 2016 em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf).
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Redding, J.C. (1997). *Hardwiring the learning organization*. Training and Development, Vol.51, Nº8, pp 61-70.
- Reto, L. & Lopes, A. (1991). *Liderança e Carisma: O exercício do Poder nas Organizações*. Lisboa: Editora minerva.
- Rocha, C. (2007). Racionalidade organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, Marília, 2007, 8 (1), 1-20.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.

- Roullier, J. (2008). A Auto avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In Alves, M. & Machado, E. (eds). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 73-96). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. In C. Oliveira (Ed.). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (17,pp. 87-108). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.
- Shapiro, J. (2001). *Monitoring and evaluation*. Johannesburg: CIVICUS (World Alliance for Citizen Participation). De <http://www.civicus.org/new/media/Monitoring%20and%20Evaluation.pdf>
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London, Cassel.
- Schein, E. (1991). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (ed.orig.1985).
- Schlemenson, A. (1987). *La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción*. Paidós. Buenos Aires.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In: Tyler, R.; Gagne, R.; Scriven, M. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Washington, D.C: American Educational Research Association, 1967.
- Scriven, M. (1999). *The Nature of Evaluation. Part I: Relation to psychology*. ERIC®/AE Digest Series EDO-TM-99-06.
- Senge, P. (1990). A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. S. Paulo, SP, Brasil: Best Seller.
- Sergiovanni, T. J. (2004). O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. . Porto: Asa Editores.
- SICI – The Standing International Conference of Inspectorates. (2007). *Eficácia da auto avaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspeção*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Simões, G. (2000). *Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.

- Simons, H. (1982). “*Suggestions for a School Self -Evaluation Based on Democratic Principles*”, en McCormick, R. (Ed.), *Calling Education to Account*, Londres.
- Simons, H. (1981). “*Process evaluation in schools*”, en Lacey, C. y Lawton, D. (Ed.): *Issues in Accountability and Evaluation*, Methuen, Londres.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- Stake, Robert E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham:Open University Press.
- Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L. (2010). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds). *Second International Handbook of Educational Change* (Vol.23, part 1, pp. 469-484). Springer International Handbooks of Education: New York.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Stufflebeam, D. (2003). *The CIPP model for evaluation*. Anual Conference of the Oregon Program Evaluators Network. Portland, Oregon.
- Sungaila, H. (1990). “Organizations Alive! Have We at Last Found the Key to a Science Of Educational Administration?”. *Studies in Educational Administration*, 52, 3-26.
- Thurler, G. (2000). *Innover au Coeur de l'établissement scolaire*. Paris:ESF.
- Venables, D.R. (2011). *The practice of authentic PLCs: A guide to effective teacher teams*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Weick, K. (1980). *Loosely Coupled System: related meanings and thick interpretations*. Cornell University. Ithaca. New York.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities*

of Practice: A guide to managing knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press.

ANEXOS

Lista de Anexos

- I. Questionário para docentes
- II Email enviado aos Encarregados de Educação dos alunos de 9º e 12º ano que participaram nos grupos de discussão focalizada
- III Declaração de Consentimento Informado
- IV Guião para os Grupos de Discussão Focalizada com alunos
- V Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada com alunos do 9º ano
- VI Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada com alunos do 12º ano
- VII Guião da Entrevista à Direção Pedagógica do Colégio
- VIII Transcrição da Entrevista à Direção Pedagógica do Colégio
- IX Transcrição da Entrevista à Diretora Geral do Colégio
- X Tabela de resultados do inquérito aplicado aos docentes
- XI Análise de Conteúdo dos Grupos de Discussão Focalizada realizados com alunos de 9º e 12º ano
- XII Análise de Conteúdo da Entrevista à Direção Pedagógica
- XIII Análise de Conteúdo da Entrevista à Diretora Geral
- XIV Análise das questões abertas do questionário aplicado aos docentes

ANEXO I

Questionário para docentes



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

Questionário para docentes

Exma. Sr.^a / Exmo. Sr.

O presente questionário enquadra-se num estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade em Administração e Organização Escolar, que me encontro a realizar na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. O título do estudo é “A auto avaliação como processo de melhoria: um estudo de caso” e o objetivo central deste estudo é o de caracterizar as práticas de autoavaliação no Colégio da Rainha Santa Isabel. O objetivo deste questionário é a obtenção de informação sobre as práticas de autoavaliação no Colégio da Rainha Santa Isabel, analisando a eficácia percebida pelos diferentes atores da comunidade educativa ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria das aprendizagens. É neste contexto que vimos solicitar a sua colaboração através do seu preenchimento.

Não haverá respostas corretas nem incorretas. Todas elas são importantes para o estudo. Assim, a vossa opinião é absolutamente indispensável. O seu anonimato e a confidencialidade das vossas respostas serão respeitados ao longo de todo o estudo.

Grato pela vossa colaboração

Afonso Athayde

I . Dados de caracterização

1. Assinale com uma cruz a resposta que corresponde à sua situação.

Ciclo(s) de ensino em que leciona

INFANTIL	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	SECUNDÁRIO

II . Práticas de autoavaliação e melhoria no Colégio

Para cada uma das afirmações que se seguem assinale com uma cruz a opção que mais se adequa à sua opinião, de acordo com a escala abaixo descrita.

Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo Totalmente 4	Não sei 5
--------------------------	---------------	---------------	--------------------------	--------------

	1 Concordo Totalmente	2 Concordo	3 Discordo	4 Discordo Totalmente	5 Não sei
2. Autoavaliação e melhoria no Colégio					
2.1. O Colégio desenvolve dinâmicas de autoavaliação que permitem recolher dados sobre a qualidade dos processos e dos resultados educativos.					
2.2. Existe uma equipa de autoavaliação no colégio.					
2.3. O Colégio cria condições para que todos os docentes participem ativamente em dinâmicas de autoavaliação sobre a qualidade dos processos e dos resultados educativos.					
2.4. As dinâmicas de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidas têm contribuído efetivamente para a melhoria dos processos e dos resultados educativos.					
2.5. Existe uma cultura de autoavaliação no colégio que permite a adoção de uma atitude de questionamento reflexivo sobre as práticas docentes.					
2.6. Conheço as dinâmicas de autorregulação, autoavaliação e melhoria que têm vindo a ser implementadas no Colégio.					
Observações / comentários / sugestões de melhoria:					

	1	2	3	4	5
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não sei
3. Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente					
3.1. A avaliação do desempenho docente é feita de forma justa e transparente.					
3.2. A avaliação do desempenho docente contribui para o meu desenvolvimento profissional.					
3.3. A avaliação do desempenho docente tem contribuído para a melhoria da ação educativa.					
3.4. O colégio cria oportunidades de formação relevantes para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes					
3.5. As formas de promoção do desenvolvimento profissional criadas pelo colégio têm contribuído para a melhoria da ação educativa.					
Observações / comentários / sugestões de melhoria:					

III. Convicções acerca de processos de autoavaliação nas escolas

Para cada uma das afirmações que se seguem assinale com uma cruz, a opção que mais se adequa à sua opinião, de acordo com a escala abaixo descrita.

Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo Totalmente 4	Não sei 5
--------------------------	---------------	---------------	--------------------------	--------------

	1	2	3	4	5
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não sei
4. Entendo que os processos de autoavaliação nas escolas:					
4.1. ... contribuem para encontrar pontos fracos e pontos fortes na organização.					
4.2. ...permitem medir o grau de satisfação com o trabalho realizado no colégio.					
4.3. ... permitem fortalecer a articulação entre os vários órgãos do colégio.					
4.4. ...funcionam como um instrumento para prestação de contas.					
4.5. ... servem para a melhoria da qualidade da ação educativa.					
4.6. ... contribuem para a inovação / renovação das práticas pedagógicas.					
4.7. ...permitem comparar os resultados dos alunos do colégio com os de outros colégios / escolas.					
4.8. ...permitem melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos, na sala de aula.					
4.9. ...permitem avaliar os professores e as suas práticas.					
4.10. ... criam condições para um desenvolvimento profissional e organizacional sistemático.					
4.11. ...contribuem para fomentar uma cultura de maior responsabilidade e compromisso na comunidade educativa.					
Observações / comentários / sugestões de melhoria:					

IV. Percepções dos professores acerca dos impactos dos processos de autoavaliação no Colégio

Para cada uma das afirmações que se seguem assinale com uma cruz, a opção que mais se adequa à sua opinião, de acordo com a escala abaixo descrita.

Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo Totalmente 4	Não sei 5
--------------------------	---------------	---------------	--------------------------	--------------

	1	2	3	4	5
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não sei
5. Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio...					
5.1. ...aumentam o conhecimento sobre as várias dimensões / sectores do colégio.					
5.2. ...influenciam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.					
5.3. ... providenciam informação útil a todos os membros da comunidade educativo.					
5.4. ...melhoram a capacidade da escola se organizar para a melhoria dos processos e resultados educativos.					
5.5. ...favorecem o trabalho colaborativo.					
5.6. ...possibilitam o conhecimento dos resultados do colégio nos últimos anos.					
5.7. ...possibilitam uma reflexão aprofundada sobre os resultados do colégio nos últimos anos e sobre formas de os melhorar.					
5.8. ...permitem a compreensão da eficácia das dinâmicas do colégio (processos e iniciativas).					
5.9. ...ajudam o colégio a aprender.					
5.10. ...tornam a atuação do colégio mais transparente junto da comunidade.					
5.11. ... favorecem o envolvimento de toda a comunidade educativa na construção de um colégio promotor de mais e melhores aprendizagens.					
5.12. ...fomentam uma cultura de maior responsabilidade e compromisso no colégio.					
5.13. ...conduzem ao desenvolvimento de projetos de escola mais eficazes e promotores de mais aprendizagens.					

5.14. ...permitem gerir adequadamente as pressões exercidas pelo exterior da escola.					
5.15. ...fomentam o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente.					
5.16. ...fomentam uma ação mais eficaz e mais centrada na melhoria das aprendizagens por parte das lideranças.					
5.17. ...aumentam a confiança e a colaboração entre os diferentes elementos da comunidade educativa.					
5.18. ...permitem à comunidade educativa uma maior apropriação da missão e dos valores que regem a ação do colégio.					
5.19. ...permitem uma tomada de decisões mais eficaz.					
5.20. ...aumentam o sentido de comunidade educativa.					
Observações / comentários / sugestões de melhoria:					

V. Questão aberta:

Que sugestões daria com vista à melhoria dos processos de autoavaliação no Colégio?

Adaptado e desenvolvido a partir de:

- Baptista, M. E. (2007). *A Auto-avaliação - Estratégia de Organização Escolar - Rumo a uma Identidade. Estudo num Agrupamento de Escolas do Concelho de Sintra*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional não publicada, Universidade Aberta.
- Correia, S. M. (2012). *Dispositivo de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Universidade do Minho.

ANEXO II

Email enviado aos Encarregados de Educação dos alunos de 9º e 12º ano que participaram nos grupos de discussão focalizada

Monteiro Abel 
Cc: Afonso Athayde, directao@crsi.pt
Entrevista de Mestrado

8 de Dezembro de 2015 às 23:12

Caríssimos Encarregados de Educação
Solicito a V. melhor atenção para o pedido do professor Afonso Athayde.
Atenciosamente
Abel Monteiro

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito do estudo que está a ser levado a efeito sobre autoavaliação (um estudo de caso) , envio em anexo o guião de entrevista e a declaração de consentimento informado da UCP.
Envio também, pelo seu educando, a versão impressa da mesma para ser assinada.
Após conclusão do estudo, será encaminhada aos Encarregados de Educação uma síntese global das entrevistas realizadas.

Coloco-me ao dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir, agradecendo, desde já, a atenção dispensada por V. Exa. a este assunto.
Com os melhores cumprimentos.

Afonso Athayde



consentimento
informado.pdf



Focus alunos.pdf

ANEXO III

Declaração de Consentimento Informado



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação:

Encontro-me a realizar, no Colégio Rainha Santa Isabel, um trabalho de investigação que tem como tema **A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO**. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa e tem como Orientadora a Professora Doutora Ilídia Cabral, Professora Auxiliar da Faculdade de Educação e Psicologia da referida Universidade.

A natureza do estudo é um estudo de caso, de cariz qualitativo, e pretende caraterizar as práticas de autoavaliação no Colégio da Rainha Santa Isabel. Estas entrevistas têm como objetivo analisar a eficácia percebida pelos diferentes atores da comunidade educativa, ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria das aprendizagens.

Para que estes objetivos possam ser alcançados é fundamental que a perspetiva dos alunos seja levada em consideração, e para esse efeito, tomámos como amostra os delegados de turma das turmas do 9º e 12º anos.

Os resultados integrais da investigação em curso ficarão disponíveis no repositório científico da Universidade Católica Portuguesa após a sua conclusão e defesa pública. No entanto, no respeito pela carta de princípios éticos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação pela qual se rege a investigação realizada pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, será também enviada aos Encarregados de Educação dos alunos que participaram na entrevista, uma síntese global da análise das respostas fornecidas.

Mais se informa que a entrevista será realizada num tempo não letivo, procurando ocupar o mínimo de tempo possível para o efeito.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como material de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Os participantes, ou os seus

representantes legais têm direito a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação, pelo que a assinatura do consentimento informado não invalida que os alunos possam declarar não querer participar da entrevista ou, a qualquer momento, desistir de a completar.

Coloco-me ao dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir, agradecendo, desde já, a atenção dispensada por V. Exa. a este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Afonso Athayde

(Prof. de matemática e informática do Colégio Rainha Santa Isabel)

Eu,

_____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a)
_____, do _____ ano, turma
_____, com o n.º _____ declaro ter lido e compreendido os objetivos do estudo supra referido, bem como os objetivos da entrevista a aplicar aos alunos. Desta forma, dou o meu consentimento informado para que o(a) meu/minha educando(a) participe neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com a garantia de confidencialidade e anonimato que me é dada pelo investigador.

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura:

ANEXO IV

Guião para o Grupo de Discussão Focalizada

Alunos 9º ano e 12º ano



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

Guião para grupo de discussão focalizada com alunos do 9º ano e do 12º ano

A presente entrevista enquadra-se num estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade em Administração e Organização Escolar, que me encontro a realizar na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. O título do estudo é “A auto avaliação como processo de melhoria: um estudo de caso” e o objetivo central deste estudo é o de caracterizar as práticas de autoavaliação no Colégio da Rainha Santa Isabel. O objetivo desta entrevista é a obtenção de informação sobre as práticas de autoavaliação no Colégio da Rainha Santa Isabel, analisando a eficácia percebida pelos alunos na melhoria da vida no colégio e na melhoria das aprendizagens. É neste contexto que vimos solicitar a vossa colaboração, através da participação nesta entrevista conjunta.

Não haverá respostas corretas nem incorretas. Todas elas são importantes para o estudo. Assim, a vossa opinião é absolutamente indispensável. O anonimato e a confidencialidade das vossas respostas serão respeitados ao longo de todo o estudo.

Grato pela vossa colaboração

Afonso Athayde

Blocos de questionamento	Questões
I. Concepções dos alunos sobre os processos de avaliação / autoavaliação	1. O que é avaliar? 1.1. Que tipos de avaliação conhecem? 2. Já ouviram falar em autoavaliação (AA)? 2.1. O que significa autoavaliar? 2.2. Consideram que a AA pode contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos?
II. Os alunos e a autoavaliação ao nível das aprendizagens	3. A AA é uma prática a que estão habituados no colégio? 3.1. Quando e como fazem a AA? 4. Sentem que a vossa AA tem efeitos práticos? Quais? 5. Existem alterações na forma dos professores ensinarem que advenham das vossas práticas de AA? 6. Entendem que a vossa AA tem sido importante para melhorar as vossas aprendizagens? Justifiquem.
III. Análise de resultados escolares e impactos nas práticas docentes	7. Os professores analisam os vossos resultados escolares? 7.1. [Em caso de resposta afirmativa] 7.1.1. Com que frequência? 7.1.2. O que fazem com essa análise? 7.1.3. Sentem que os professores alteram a sua forma de ensinar com base na análise que fazem dos vossos resultados escolares? 7.1.4. Sentem que a análise feita pelos professores dos vossos resultados escolares tem contribuído para a melhoria das vossas aprendizagens? 8. Entendem que os professores adaptam as suas práticas consoante as características das turmas?
IV. Os alunos e as práticas de avaliação organizacional	9. Já ouviram falar de algum processo de autoavaliação ao nível do Colégio? Em caso afirmativo, o que vos foi dito sobre esse processo? 10. Alguma vez foram envolvidos em processos de autoavaliação por parte do Colégio? Em caso afirmativo, de que forma? (através, por exemplo, do preenchimento de questionários sobre diferentes aspetos da vida da escola, da participação em entrevistas....) 11. Consideram que o colégio avalia regularmente a qualidade do ensino e das vivências escolares que proporcionam aos alunos? Justifiquem. 12. Consideram que o colégio se preocupa em ouvir os alunos sobre a qualidade do ensino e da vida na escola? Justifiquem. 12.1. De que forma(s) é que os alunos são ouvidos sobre a qualidade do ensino e da vida no colégio? 12.2. As vossas opiniões a este nível são levadas em

	consideração? 12.3. Sentem que alguma coisa muda no Colégio com base nas vossas opiniões / sugestões? 13. Consideram que o colégio investe na melhoria contínua do ensino e das condições que proporciona aos alunos? Justifiquem.
V. Sugestões de melhoria	14. Que sugestões dariam para que o Colégio pudesse melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens?

ANEXO V

Entrevista Grupo Focalizado aos alunos do 9ºano

E - Entrevistador – Afonso Athayde

9A a 9F - alunos envolvidos do 9º ano

Transcrição:

E - Vamos então começar o focus group – o focus group é uma entrevista coletiva – dos alunos do 9ºano eh.. tentar perceber o que é que eles pensam sobre autoavaliação. Temos vários blocos de perguntas. O primeiro bloco é I: Concepções dos alunos sobre avaliação / autoavaliação. E a primeira pergunta:

Questão 1. O que é avaliar? Depois, dentro da 1ª questão, que tipos de avaliação é que conhecem?

9A - A autoavaliação...

E - Ok. Tipos de avaliação?

9A - A autoavaliação, a heteroavaliação – que é nós avaliarmos os outros ... e depois a avaliação que os stores fazem..

9F - ... a avaliação da abordagem que os stores têm para connosco, ou seja, a avaliação da disciplina

E - Então podemos começar por um bocadinho antes: o que é avaliar?

9A - Avaliar é atribuir uma nota qualitativa ou quantitativa...

9B - É definir um valor.

9D - Definir alguma coisa.

E - Não estejam à espera que eu concorde ou discorde. Podem dizer os maiores disparates que existem. Tu disseste atribuir um valor, tu disseste...

9A - Quantitativo ou qualitativo, não tem que ser um valor.

9F - Eu acho que também é, de certa forma, um mecanismo utilizado pelos stores de forma a eles conseguirem saber se a mensagem, se o que eles tentaram transmitir aos alunos se chegou ou não. Obviamente que isso depois vai depender do aluno e da dedicação...

9A - E do professor também, se o professor não gosta de nós... (risos).

9F - Há professores que embirram, há professores que não gostam dos alunos...

(risos)

9A - Não é o meu caso ...

9B - Toda a gente te adora ...

(risos)

E - Ok, então, tipos de avaliação. Disseste tu: autoavaliação e heteroavaliação... Dentro da heteroavaliação, conseguem dividir nalguns tipos avaliação particulares?

9A - ...temos por exemplo a avaliação que a Irmã faz ao professor, o que o professor faz a nós, e a que nós fazemos ao professor e aos nossos colegas e às disciplinas e às vezes o professor diz assim: “avalia o trabalho da tua colega” e isso também é uma heteroavaliação.

9F – Exatamente.

E - Boa. Então,

Questão 2. Se já ouviram falar em autoavaliação e o que significa autoavaliar. Depois a pergunta se consideram que a autoavaliação pode contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos? ... Começemos pela primeira!

9A - Então, a autoavaliação é fazermos tipo uma introspeção e ver o que temos que melhorar, refletirmos naquilo que...

9E - Sobre o nosso desempenho.

9A - Exatamente. Eu acho que se nós tivermos a noção daquilo em que estamos mal e temos que melhorar e daquilo em que estamos bem e que temos que manter, nós conseguimos melhorar.

9F - Eu acho que a autoavaliação é aquela altura no final do ano em que percebemos “isto afinal não correu assim tão bem”...

9A - Pois é...

9F - ... e é mais, é depois de fazermos a autoavaliação que nos começamos a aperceber dos erros que cometemos, e não sei o quê, e tentamos mudar um bocado as coisas e, se calhar, voltar atrás com algumas coisas que fizemos... mas apercebemo-nos...

9E - Porém, nem toda a gente tem humildade para admitir os erros que tem.

9C - Sim, está bem mas isso também...

9B - Isso depende da pessoa.

9E - Sim, mas não podemos também generalizar!

9A - *Eu acho que nós até devíamos fazer uma autoavaliação a meio do período para nos apercebermos mais a tempo de mudar, agora não é no final do período... que eu vou mudar.*

9F - *Exato, não é no final do terceiro período que vai mudar alguma coisa...*

9B - *Então, mudas para o próximo período, estás sempre a tempo de mudar.*

E - Pronto ok, então para a melhoria das aprendizagens, aparentemente sim, vocês são da opinião que então o ideal até é haver autoavaliações a meio...

9F - *Mas depende... Há pessoas que não ligam minimamente às autoavaliações.*

9A - *Há pessoas que aquilo é tipo Euromilhões.*

9C - *Há pessoas que copiam as autoavaliações, mas eu até acho minimamente importante.*

9F - *Há várias pessoas que fazem autoavaliações com base na nota que querem ter e não na nota que merecem...*

E - Ai é?

9A - *Por exemplo, chegam ao 88, querem o 90, não dá mas escrevem lá.*

9F - *Fazem a autoavaliação para convencer o professor e não para analisarem verdadeiramente a sua situação ou para melhorar o seu comportamento.*

(risos)

E - Bloco II: Os alunos e a autoavaliação ao nível das aprendizagens. Isto é um estudo de caso e o que se pretende é saber como funciona o colégio.

Questão 3: A AA é uma prática a que estão habituados no Colégio? E na

Questão 3.1: Quando e como fazem a AA?

Se calhar até já foi um bocadinho respondido...

9A - *Sim, mas às vezes é oral...*

9B - *Não, nunca é oral. Escreves e depois a professora pede para tu falares.*

9A - *Não, por exemplo, a francês a professora pergunta “qual é a nota que achas que mereces” e depois ela diz se concorda ou não.*

9B - *Tens que explicar porque é que mereces essa nota.*

9F - *Mas depende dos professores. Há quem faça oral, podes escrever, ou pode ser aqueles gráficos ... gráficos não ...*

9A - *Tabelas.*

9F - *Tabelas gigantes que é preciso contas e eu não percebo nada daquilo!*

9A - *Exatamente.*

9F - *E é desnecessário porque aquilo... Nós merecemos um valor, o nosso valor nós não sabemos quanto é em percentagem.*

9A - *Não é de 0 a 100!*

9C - *Exatamente.*

9F - *Nós achamos mais ou menos em que grau e em que ... e em que ...*

E - Nível?

9F - *E em que nível é que estamos. Não é em percentagem.*

9A - Não é em percentagem. É verdade. Não sei se eu tenho 92 ou 95.

9F - Exatamente.

E - Então tu estás a dizer que é “tonto” quantificar tudo?

9F - Exatamente.

9A - É. Se calhar, sem quantificar, se fosse uma qualitativa se calhar devia ser mais fácil... Acaba por ser Bom, Muito Bom (MB), se era mais ou menos...

9D - Mas isso depois no secundário já não dava resultado porque aquilo é por valores.

9A - Sim, mas nós ainda não estamos no secundário.

9F - Não, mas também não é bem assim, eu acho que no secundário também deve funcionar dessa forma.

9B - Mas se tu queres escrever um MB, o teu MB tem que começar num sítio e acabar noutro.

9F - Exatamente. E tem que ter valores.

9A - Mas um MB pode ser um 89. Como é que um 90 é MB e um 88 já não?

9B - Então o que tu estás a dizer não tem sentido, estás-te a contradizer ao mesmo tempo! Há sempre um valor, o MB tem que começar num valor.

9F - Exatamente.

9B - Está bem, mas o Professor, se tiveres um 89, o professor, como é óbvio, dá 5, se tu te portares bem, e...

9C - *Nem sempre.*

9B - *Pode ser mais flexível e dar-te o 5.*

9F - *E se não te portares bem? Se eu tivesse um 89 não me davam 5.*

9A - *A mim davam-me 5. Apesar de eu falar...*
(risos)

9F - *Depende dos professores.*

9E - *E há autoavaliações que conseguem descer as notas dos alunos.*

E - Boa.

Pergunta 4. Sentem que a vossa autoavaliação tem efeitos práticos? Quais?

9A - *Eu não sei! Eu acho que há professores que nem leem as autoavaliações e se calhar até se nós escrevermos bem e explicarmos bem o nosso ponto de vista até ficam a pensar “se calhar ela até tem razão”.*

9F - *Exatamente. Mas também há professores que pegam na autoavaliação, leem a parte que é referente a si próprios, ou seja, a parte que fala dos professores e do desempenho e do que devem fazer ou não e das melhorias para a aula, leem essa parte e não leem o resto.*

9C - *Mas isso depende dos professores.*

9B - *O professor não pega na autoavaliação, chega a casa, e mete-a no lixo... Ele lê!*

9A - *Não lê, dá uma vista de olhos...*

9F - *Sim, não é ler, não anda lá a ver se tu tens...*

9E - *Há professores que só fazem isso por obrigação.*

9B - *Podem é não ligar muito...*

9F - *Ler, leem, só que não leem da mesma forma, com o cuidado com que nós fazemos.*

E - Mas na verdade, a autoavaliação, estão vocês a dizer, também pode servir para o professor refletir sobre as vossas notas?

9E - *Sim, sim.*

9A - *É verdade. Pode ser um mecanismo de ajuda. De vez em quando o professor até diz que me vai dar 4, eu ponho lá assim uma justificação maravilhosa (risos), com palavras caras e tudo.*

(risos) ... e o professor dá-me 5. (risos). Não, mas é!

9E - *Há outros professores que podem nos dar um 4 e dizem que na autoavaliação eu pedi um 4, por isso aquilo que eu merecia era 5, só como eu pedi 4 e ele deu-me o 4.*

9A - *Ai eu não, por isso é que eu peço sempre 5!*

9B - *Eu nunca peço 5...*

9F - *A minha mãe diz-me sempre: “pede sempre uma nota para cima”.*

9A - *Sim, a minha mãe também: “em caso de dúvida pede sempre 5”.*

9B - *Eu nunca peço 5.*

9F - E depois é mais do que isso: se eu usar vocabulário e apresentar a minha escolha de uma forma mais cuidada e de uma forma mais estruturada, com bons argumentos e o meu ponto de vista...

9B - Eu nunca peço 5 porque tenho sempre medo que o professor ache...

9A - Que não és humilde, ou assim...

9B - Exato. Estar a pedir 5 é...

9A - Não, mas se tu mereces 5!

E - Ok, e agora ainda mais interessante:

Questão 5. Existem alterações na forma de os professores ensinarem que advenham das vossas práticas de autoavaliação?

9A - Nunca notei

9C - Não.

E - Já alguma vez sentiram isso?

9B - Os professores pedem sempre, por exemplo, para tu escreveres lá o que é que achas. O que é que podem fazer para melhorar.

9C - O que é que podem fazer para as aulas melhorarem.

9A - E depois não fazem nada.

E - Não?

9F - Não. Eu acho que deviam...

9C - Eu acho que eles às vezes fazem.

9E - Eu desde o 5º ano que digo aos professores para fazerem mais trabalhos em grupo e aulas mais ativas e eles nunca fizeram.

(risos)

E - Hum...

9F - Não. E é, todos nós pedimos a mesma coisa aos professores, dizemos sempre...

9B - Eu acho que depende do aluno.

9F - Passem mais filmes, façam aulas mais interativas, métodos mais didáticos...

9E - Trabalhos de grupo.

(risos)

9F - Uma dinâmica diferente e os professores não...

9B - Eu acho que se tu puseres um aluno que tem 2 a dizer isso, como é óbvio, a professora não vai levar tanto a sério como se for um aluno que tem média de 5.

9C - Sim, sim.

9A - Olha mas eu já uma vez senti isso. No 6º ano havia uma professora que passava as aulas todas com powerpoints e eu, aquela coisa, adormecia sempre. E eu dizia, não gosto da maneira como a professora...

E - Isso é relevante, o facto de estares a dizer ser mais apelativo ou não, por exemplo, um professor que escreve menos no quadro e vocês, mais ou menos todos, terem a mesma opinião, dizerem que o professor deve

escrever mais no quadro. Nunca houve essa mudança, de o professor começar a escrever mais?

9A - *Sim. Às vezes eu peço ao professor para escrever mais.*

9B - *O que é que tu queres escrever mais no quadro? Depois chega a um tempo em que tu queres mudar, imagina o professor escreve tanto que já não te apetece passar mais.*

E - Portanto, a ideia é ir ao encontro das necessidades dos alunos...

9B - *Tu nunca estás 100% feliz com um método do professor.*

9A - *Claro.*

9F - *Por exemplo, em ciências eu nunca escrevo nada no caderno, por isso deixo-o em casa. É um método...*

9D - *Pois, eu escrevi 3 sumários...*

9F - *Sim, sim.*

9D - *Mas tiramos bué de apontamentos no livro.*

9E - *Isso é verdade, eu tenho o livro cheio!*

9E - *Mas isso também depende do método de estudo de cada um.*

E - Mas calma, vamos centrar-nos nisto. Isso significa que existem algumas alterações mas não é muito frequente.

9A - *Não, não.*

E - Mas atenção, a forma de dar as aulas é diferente da forma de ensinar...A forma como as aulas decorrem, serem mais expositivas ou passarem mais filmes como referiste, não é propriamente uma forma de dar aula. Ok! E a última questão deste bloco:

Questão 6. Entendem que a vossa autoavaliação tem sido importante para melhorar as vossas aprendizagens?

9F - Sim.

9D - Sim.

9C - Eu acho que sim.

E - Sentem isso?

9A - Completamente.

9E - Sim, nós refletimos sobre algum ponto em que falhámos.

9F - Não. Mas refletes uma semana e depois esqueces.

9A - É um bocado...

9B - Eu acho que a autoavaliação um ou dois dias antes de irmos para férias não é muito...

9A - Sim, eu quero é ir de férias e acabou.

9D - Mas alguns professores veem e dizem o que é que tu deves melhorar e eu acho que isso ajuda.

9D - A professora de Matemática, nós tínhamos uma tabela e tínhamos que por valores em tudo e ela via sempre e substituía a lápis.

9A - Exatamente.

9E - *Eu acho que era importante os professores, pelo menos, eu sei que é um pouco difícil mas os professores guardarem as autoavaliações e no início de cada período voltarmos a ler a autoavaliação.*

9F - *Exatamente.*

9E - *Porque nós esquecemos.*

9F - *Nós pensamos nas autoavaliações e ficamos mesmo preocupados, mas é na altura, depois passa, porque depois vamos de férias.*

E - De início de aulas era interessante voltarem a falar disso outra vez...

9E - *Era.*

9A - *Eu acho que sim.*

9F - *Depois vamos de férias... E se calhar depois voltamos a fazer a mesma coisa...*

(risos)

E - 3º ponto: análise dos resultados escolares e impactos nas práticas docentes. Portanto, primeira questão:

7. Os professores analisam os vossos resultados escolares?

9C - *Sim.*

9A - *O Diretor de Turma (DT) pelo menos.*

E - E em caso afirmativo... portanto aparentemente sim, então:

7.1.1. Com que frequência?

7.1.2. O que fazem com essa análise? E depois ainda,

7.1.3. Sentem que os professores alteram a sua forma de ensinar com base nos vossos resultados serem melhores ou piores?

9D - *Sim.*

9F - *Os professores analisam os nossos resultados, mas só analisam nos testes, eu acho.*

9E - *Sim.*

9D - *E no final do período.*

9F - *Quando recebemos testes, eles dizem, tipo, “estiveste mais fraco aqui, tens aqui que melhorar”...*

9A - *Mas, então, querias que avaliassem onde?*

9F - *Sim, mas pode ser no dia-a-dia, pode ser em aula.*

9D - *Eu acho que eles às vezes avisam, tipo, “tens que melhorar a tua postura”.*

9C - *Sim.*

9F - *Mas isso é diferente, porque isso é o saber ser e isso é diferente.*

9A - *Sim.*

9F - *Mas eu acho que em termos de resultados escolares, apesar de envolverem o saber ser e não deixar de ser importante, os resultados escolares têm a sua maior importância...*

9A - *... nas notas*

9F - ... nas notas, e as notas só são analisadas pelos professores nos testes, na autoavaliação.

9A - As notas estão nos testes.

9D - E só temos dois testes...

9B - Eu acho que os professores só veem quando tu, imagina, tu mudas de professores; se tu andares dois anos com os mesmos professores, como é óbvio que eles já te conhecem e já sabem o que tu sabes e não sabes.

9F - Exato.

9B - Por exemplo, este ano mudámos de DT's, e eles viram o que tu andaste a fazer e sabem, agora, como é que tu és. Mas se continuasses com a tua DT de há dois anos...

9A - É verdade.

9B - ... ela já te conhecia e...

E - mas o professor pode alterar a sua forma, vocês sentiram isso, por exemplo, numa altura em que vocês têm melhores resultados ou piores resultados?

9A - Ai, eu não sei.

E - Por exemplo, se uma turma teve piores resultados, pode ensinar de uma forma diferente de uma turma que teve melhores resultados?

9D - Sim.

9A - *Sim, tipo, a minha turma tem, de facto, piores resultados do que as turmas deles e vê-se que a maneira de ensinar a eles é diferente da maneira como nos ensinam a nós.*

E - É? Porquê?

9F - *O ritmo.*

9B - *Como é que sabes? Não estás na nossa sala...*

9F - *Os professores até dizem, eles vêm para as nossas aulas dizer: “Nós na turma tal já acabámos o capítulo todo.”*

9A - *Exatamente: “Na turma tal já fizemos tudo, já acabámos. Mas vocês não. Só vos dou um exercício. Vocês são muito mais lentos Eles fazem 5 e vocês fazem 1”.*

9F - *E é diferente. A abordagem dos professores depende sempre do nível da turma. E adaptam. Adaptam o seu método de ensino à turma.*

9B - *Eu acho que, por exemplo, a matemática, imaginem que uma turma toda falhou uma matéria. A professora quando corrigir o teste e entregar vai incidir mais nessa matéria.*

E - É?

9A - *Sim, e revisões e isso.*

E – Isso é bom!

9F - *E nas revisões do teste seguinte, vai dizer: “no último teste o vosso ponto mais fraco foi este” e então vai voltar a explicar.*

9A – *É, vai insistir!*

E - Ah, isso é bom! Então, mais uma sobre esta história da análise dos resultados escolares. Um bocadinho na mesma onda:

7.1.4. Sentem que a análise feita pelos professores dos vossos resultados tem contribuído para a melhoria das vossas aprendizagens?

9D - Sim.

9E - Sim.

9B - Sim.

9A - Sim. Porque adaptam o método de ensino ao nosso ritmo, ao nosso ...

E - E portanto vocês melhoram com isso.

9C - Sim.

9B - Eu acho que o professor não pode ...

9A - ... continuar a andar ...

9B - ... não pode mudar o ritmo totalmente.

9F - Exatamente.

E - Isso do ritmo é baseado em quê? É o nível médio da turma?

9A - Sim.

9F - Talvez.

E – O que é que regula o ritmo?

9F - É o nível médio da turma.

9A - Mas depois também há aqueles que ... há os maus alunos que também continuam sem apanhar...

9F - Por exemplo, a professora de matemática, não nos conhecia; no 1º teste nós tivemos um determinado resultado ...

E - Hum.

9F - ... e depois nas revisões e, exatamente, foi o 1º teste, ela não sabia o que é que haveria de esperar; obviamente, a seguir ao 1º teste, ela regulou, ela foi regular, mais ou menos, o seu método de ensino. Mas nem era um ... se calhar nem era pela análise...

9A - Ela esperava mais de nós!

9F - Aliás, se calhar era até, ou acaba por ser, é na análise de resultados que os professores percebem se a mensagem deles ..

9A - Se estamos a apanhar, se não estamos.

9F - Se a mensagem deles está a passar ou não. Por exemplo, eu no 1º teste de matemática, tive uma nota muito pior do que a que tive no 2º teste, porque depois a professora ...

9A - ... já sabia o que é que nós ...

9F - ... estive a insistir na matéria e veio ao lugar esclarecer algumas dúvidas.

9A - Sim.

9E - Isso aconteceu com a maior parte dos alunos.

E - O último ponto aqui. Por acaso até já falaram.

8. Entendem que os professores adaptam as suas práticas consoante as características das turmas?

9C- Sim.

9F- Sim.

E - Sim! É a tal história de que falaram.

9A - Mas é ao aluno médio da turma. Depois também há aqueles que continuam a ser maus alunos e que também continuam a não perceber nada.

E - E o professor deve baixar o ritmo para acompanhar esses?

9D - Eu acho que não.

9A - Não. Eu acho que eles deviam trabalhar mais.

9B - Um mau aluno não significa que não perceba a matéria.

9F - Um mau aluno pode ir ao apoio.

E - Mas calma! Um mau aluno no sentido das dificuldades que tem ou no sentido de não querer saber?

9A - No sentido de não querer saber!

E - Porque às vezes há meninos que têm mais dificuldades...

9A - Se têm mais dificuldades eu concordo que se diminua. Mas depois também há aqueles ... mas depois eu acho que ... por exemplo em matemática, sente-se alguma discrepância entre os bons e excelentes alunos e os maus e os não tão bons alunos, porque a professora diz: “- Ah, avancem, avancem, e depois chega a um ponto em que...”

9B - *Um mau aluno é aquele que não quer aprender, não é o que tenta e não consegue.*

9F - *Em inglês ...*

9E - *Isso é o que me acontece a mim. Eu demoro imenso tempo a passar do quadro e quero resolver o exercício e já estão a fazer o seguinte.*

9A - *É, mas ela é lenta em tudo!*

9F - *Não, mas em inglês isso acontece imensas vezes. A stora manda-nos fazer não sei o quê.. Depois nós já fizemos e depois avançamos e depois a stora fica chateada porque avançamos.. Mas isso é tudo muito relativo ... se nós já fizemos ...*

9A - *... não podemos estar meia hora a olhar para o teto...*

9F - *É assim os stores não podem regular o ritmo de todos.*

E - Individualmente...

9A - *É claro que não. É impossível!*

9F - *Se não podem, então, ao menos podem arranjar estratégias para ocupar aqueles que ..., por exemplo, mandá-los fazer mais exercícios!*

9A - *Fichas...*

9B - *Isso é o que a stora faz na nossa turma.*

9D - *Mas mandam, sim.*

9A - *Alguns...*

E - Ok. Bloco 4. Agora abandonamos esta parte dos ... da avaliação das aprendizagens e vamos para a avaliação organizacional, da escola. Portanto, a 1ª questão:

9. Já ouviram falar de algum processo de AA ao nível do colégio? Em caso afirmativo, o que vos foi dito sobre esse processo?

9F - Não.

9E - Não.

9A - O que me foi dito foi que havia uma AA que os professores faziam e que depois a Irmã também avaliava.

E - Isso era a AA dos professores, ou a avaliação da escola?

9A - Não. É a AA dos professores. E depois a Irmã também fazia uma avaliação aos professores.

9E - Aquilo que eu conheço, a única avaliação é aquela que nos é apresentada nos rankings.

9A - Pois, mas não é uma AA.

E - Isso não é uma AA. É uma avaliação externa.

9A - É!

E - Ok. Boa. Então agora a pergunta:

10. Alguma vez foram envolvidos em processos de AA por parte do colégio? Por exemplo, preenchimento de questionários sobre diferentes aspetos da vida na escola, participação em entrevistas...

9F - Sim.

9C - É a 1ª.

9F - Não, não, já, já fui incluída em vários, em estudos que os professores dão...

9A - ah, sim.

9F - ...que os stores dão para falarmos das dinâmicas nas aulas, ou como é que os stores ...

9D - Isso não conta, acho eu.

E - Mas não por parte da escola?

9C - Não.

9A - Não, não é a escola que diz “Avalia a escola” ...

9F - Ah, exato. Não, não, está bem, exato!

9B - É por parte de uma pessoa em particular.

9F - Exato, exato, são estudos pessoais, exato.

E - Ok. Depois a questão

11. Consideram que o colégio avalia regularmente a qualidade do ensino e das vivências escolares que proporcionam aos alunos?

9A - Acho que sim.

9F - Sim.

9A - Até aquelas reuniões, eu não sei, nunca lá estive em nenhuma, é com a Irmã e com os professores.

9B - Eu acho que sim e isso vê-se no ranking das escolas.

9A - Claro, exatamente. Não, mas quando a Irmã tem aquelas reuniões com os professores e as reuniões intercalares e essas reuniões de avaliação, eu acho que também é falado nessas reuniões...

9F - Sim, eu acho que sim. Acho que se a Irmã vir que alguma coisa está a passar dos limites ou que alguma coisa não é aceitável, vai fazer alguma coisa em relação a isso. Acho que não deixa andar até que se torne maior.

E - Ok. O ponto

12. Consideram que o colégio se preocupa em ouvir os alunos sobre a qualidade do ensino e da vida na escola?

9A - Não.

9B - Não.

9F - Não. Não minimamente.

9D - Mas há a eleição de uma associação de estudantes.

9A - Sim, há isso...

E - E o colégio preocupa-se em ouvir os alunos na pessoa da associação de estudantes?

9A - Talvez.

9B - Hum ... Não sei.

9A - *Depende. Quando é bonito de se ouvir, talvez!*

9F - *Exato. Quando não, como por exemplo no debate...*

9A - *Os alunos tiveram razão.*

9F - *Quando um rapaz se levantou e disse à Irmã das napolitanas do bar, a Irmã ... Era um ponto válido.*

9A - *É válido mas a Irmã, como foi uma afronta...*

9F - *Mas a Irmã também não podia fazer nada. ...mas como foi uma afronta, porque acabou por o ser, mesmo apesar de apresentada com a máxima educação.*

9A - *Também não foi com a máxima mas... Não foi muito educado!*

9F - *Podia ter dito as coisas com mais delicadeza.*

9E - *E o tom de voz...*

9F - *Sim, o tom de voz, se calhar, foi um bocado ofensivo. Mas também não disse nada que não estivéssemos todos a pensar!*

9E - *Exatamente.*

9F - *Por isso ele deu voz, a única coisa que ele fez foi dar voz aos nossos pensamentos. E se calhar não gostaram assim também.*

9B - *Ele fez o que ninguém tinha coragem para fazer, que foi afrontar a Irmã.*

9A - *Exato.*

9B - *Eu não tinha coragem!*

9F - E se calhar fez-nos um favor a todos, só que como já não é tão bonito de se ouvir, como já não é uma imagem tão positiva do colégio, e daquilo que é feito aqui dentro, se calhar, já não é tão facilmente aceite.

9A - Mas o que eu acho é que a Irmã não tem que responder à nossa frente. Eu acho que a Irmã tem que ouvir e tomar medidas, que eu acho que é o que acontece.

9B - Fazes uma pergunta à Irmã, ela vai-se embora e depois chama-te e responde-te?

9A - Por exemplo, tu vais falar com os teus pais: “Ai pai eu não gosto da professora tal”. O pai vai falar , vai-nos dar voz, acaba por nos dar voz com o diretor de turma, ou com a Irmã até e a Irmã vai ouvir, até se calhar vai defender, mas depois vai agir, eu acho que vai atuar.

E - Mas o colégio preocupa-se? Por exemplo, se calhar tem a ver com pergunta a seguir:

12.1. De que forma é que os alunos são ouvidos sobre a qualidade do ensino e da vida no colégio?

9F - Através da associação de estudantes.

9A - Os pais.

9E - Os pais.

9D - A associação de pais (AP).

E - Os pais?

9F - E os diretores de turma...

9A - Os diretores de turma principalmente!

E - E os diretores de turma ajudam nisso?

9A - Sim. É sempre muito sentimental a aula de direção de turma.

9F - Os diretores de turma à nossa frente estão sempre em favor do professor ou da outra parte, mas nas reuniões, ou mesmo com o professor depois, eu acho que eles estão sempre por nós!

9E - Isso depende...

9B - O ano passado a minha diretora de turma defendeu-me para aí umas trinta vezes...

9E - Isso depende do diretor de turma.

9F - Não, mas é! Não, não! Não, os professores, eu acho que é muito assim. A função do diretor de turma acaba por ser também ...

9A - ... de defender ...

9F - ... de defender e não te deixar ...mas não te deixar perceber que estás a ser defendido. Por isso, fazer-te pensar que, tipo, fizeste mesmo mal, que é para tu teres consciência da ... gravidade dos teus atos.

9A - ... para teres consciência e não fazeres outra vez.

9F - Para tu teres consciência de quão grave os teus atos foram, mas depois, quando não estás a ver, ou quando não estás a ouvir, se calhar os stores, se calhar não! Tenho quase a certeza, que o diretor de turma vai dizer ao stor: "Olha, se calhar não foi bem assim, se calhar também tens que ver o ponto de vista deles..."

9A - Vai defender!

9F - Exatamente.

E - Hum, hum... e depois? Então isso vem com esta questão:

12.2. As vossas opiniões a este nível são levadas em consideração?

9A - *Eu acho que não à nossa frente... Eu acho que até nem é pedagógico, os professores estarem a dizer: “ah, eu vou falar com ele...”*

9F - *Porque um bom professor tem que ser imparcial, tem que ser neutro.*

9A - *Exatamente. Tem que se mostrar imparcial, mesmo que não seja.*

9F - *Exatamente, exatamente.*

9A - *Tem que dizer: “vocês também deviam ter ouvido, mas...” e tem que dizer ao professor: “Tem que ir com mais calma”.*

9F - *Eu acho que que essa é mesma a função do diretor de turma: fazer com que as coisas funcionem...*

9B - *Eu acho que até os delegados de turma têm também essa função.*

E - Ah, boa! E os delegados? Os delegados também podem ser um elo...

9F - *Mas os delegados acabam por ser ...*

E - Por exemplo, vocês são delegados...

9D - *Sim.*

9A - *Sim.*

9F - *Mas as pessoas não vêm ter connosco e dizer tipo “faz isto, isto e isto...”.*

E - Não?

9D - Não.

9A - Já vieram ter comigo.

9F - E comigo também.

9E - Eu acho que essa noção de delegado se perde um pouco porque há delegados ...

9A - Não, eu acho que os alunos elegem ...

9D - ... elegem os amigos.

9A - Elegem os amigos e não só, é assim: depois de serem eleitos, os delegados ...

9E - Se um colega meu tiver um problema, eu acho que ele vai falar com um amigo e depois vão falar com a diretora de turma do que vão falar comigo...

9F - Não é bem assim ... Também depende da tua relação com o resto da turma.

9B - Por exemplo no 7ºano ...

9A - Tu és eleito, eles até votam em ti, mas não te respeitam...

9F - Exato.

9E - Eu quando o professor manda-me tomar conta da turma ...

9A - É uma balbúrdia!

9E - Sim, toda a gente se levanta...

9A - *E mandam canetas...*

9A - *E depois é assim ...*

9B - *Na minha turma não, imagina.*

9F - *Na minha sim.*

(risos)

9A - *O quê? Oh, pá vocês, eu ando aqui a trabalhar para vocês... Sim é verdade, a minha turma é muito, eu tenho que estar sempre ali a dizer: “Oh stor tenha calma, tenha paciência!”*

9B - *Sim, mas quando ficamos sozinhos, por exemplo se eu os mandar calar, eles calam-se, respeitam.*

9A - *Ah, mas a mim não!*

9B - *Respeitam-te. A ti!*

9F - *Mas isso é o que estou a dizer, o que eu estou a tentar dizer (risos), há pessoas e pessoas e por exemplo a nossa delegada de turma se calhar não tem um impacto tão forte como eu tenho...*

E - hum, hum...

9F - *Mas isso depende muito da pessoa, depende muito da relação que nós temos com o resto das pessoas ...*

9A - *Não, mas não é uma relação ser boa ou ser má, é, se calhar, o à vontade ...*

9F - *Exatamente.*

9A - *... que nós temos com as pessoas, a nossa personalidade também. Se eles virem que eu fico chateada quando eles me fazem coisas, e eles sabem que eu vou ficar chateada!!*

9B - *Tu não vais ficar chateada, tu és simplesmente uma delegada de turma, não és uma diretora de turma!*

9F - *Não, não é por isso, mas tipo, imagina, se os teus colegas confiam em ti e se os teus colegas souberem que, independentemente das cenas, tu vais estar ...*

9B - *Eu defendo os meus colegas.*

9A - *Eu também.*

9F - *É isso, ... tu vais estar ..., é isso mesmo – se eles souberem que tu vais defendê-los ...*

E - Mas calma aí, devagarinho. Espera aí, as vossas opiniões a este nível é da organização da escola, isto é, a escola tem em conta aquilo que os alunos pensam. Pouco em conta ou muito em conta?

9A - *Eu não sei... Quanto mais crescemos, ...*

9F - *Mais nos têm em conta.*

E - É mais ao longo do tempo?

9F - *Sim.*

9A - *Sim e tem vindo a melhorar. Eu não achava que a minha opinião importasse nada, pelo menos, por exemplo, até ao 6º ano e a partir do 7º ano acho que somos levados mais a sério.*

(risos)

9A - *Mas é, nós somos muito pequeninos e até é compreensível ...*

(risos)

E - (ironia) No 3º ano ninguém ouvia o que dizia ...

(risos)

9F - *Mas eu, pelo menos eu, acho que isso é muito relativo. Imagina, tu também podes não ter tanta capacidade de demonstrar a tua opinião, da mesma forma que ...*

9A - *Não, mas isso depende das pessoas.*

9F - *Se tens 10 anos ...*

9B - *No 6º ano a Irmã também não dar muita importância a ti...*

9F - *Se tens 10 anos e queres dizer a uma pessoa que foi injusta manda-lhe uma moeda à cabeça...*

(risos)

9F - *... e eu agora se quiser dizer a uma pessoa que é egoísta chego lá e digo-lhe “olha, desculpa, não é assim que as coisas funcionam”. Porque tu aprendes como falar e aprendes como lidar com as pessoas!*

9A - Mas isso é tipo ... não depende da idade, depende da maturidade da pessoa; uma pessoa de 12 anos pode ser mais madura que outra e 14.

9F - Exato.

9A - Acontece muitas vezes.

9E - Um exemplo: nós no 7ºano fomos falar com a Irmã por causa dos interturmas de voleibol.

9B - Ai foram?

9E - Tu não foste, foi parte do 7º ano e falámos sobre a possibilidade de fazer outras modalidades.

E - Hum, hum. E foi ouvido? Isso foi para a frente?

9E - Este ano foi ouvido pela associação de estudantes.

E - Estás a ver? Isso é bom!

9A - Porque eles são mais velhos. Mas não é para o 9º ano. Só há para os 10º, 11º e 12º anos.

E - Isso significa que os interlocutores são importantes. Porque se um de vocês for lá pedir qualquer coisa é diferente de ser a associação de estudantes.

9A - Não, mas eu também acho que, pelo menos, o 9ºano, pronto, até percebo!

9B - Quê? Achas que a Irmã vai dar mais ouvidos a uma pessoa do 6º ano?

9A - Votarem!

9F - Mas acho que toda a gente devia votar...

9A - Não, toda a gente não!

9E - Não!

E - Ok! Vamos lá avançar. Questão

13. Consideram que o colégio investe na melhoria contínua do ensino e das condições que proporciona aos alunos? Vá, focamo-nos nisto! E nas condições...

9A - Condições não sei.

E - Melhoria contínua do ensino e das condições que proporciona aos alunos...

9A - Condições como?

9F - Condições não!

9A - Condições físicas, tipo o refeitório? O refeitório eu acho que o colégio podia ...

9E - Pôr umas cadeiras mais confortáveis ...

E - Melhoria contínua do ensino.

9D - Eu acho que sim.

9A - Do ensino eu acho que sim. Até pela contratação de professores, pela mudança dos professores em pontos estratégicos, um professor que não seja tão bom ou que seja menos bom do que outro, se não correu bem o ano, eu acho que vão pôr um professor até melhor ...

9B – Fogo, se é assim, rodam professores de ano a ano, quando a um professor não corre tão bem o ano, a Irmã, primeiro vai falar com ele a saber o que é que foi pior. Não se vai mudar de professor de ano a ano, senão ...

9D - Não, mas há uma conversa!

9F - Mas imagina que o professor é mesmo mau ...

9B - Está bem. Uma coisa é isso, outra coisa é correr um ano menos bem a um professor.

9F - Mas se houver um professor mesmo mau e a Irmã ... Imagina que a Irmã está ... Imagina que a Irmã não pode ter tanta gente como teve no ano passado, vai despedir ... não vai falar com ninguém. Ela vai começar por despedir os professores maus.

9A - Exatamente.

9B - Mas um professor menos bom para uns pode ser um professor bom para outros.

9F - Exatamente. Por isso é que não ...

E - Então e melhorias de outros aspetos? Melhorias da parte física também ...

9A - Eu acho que, por exemplo o refeitório era um ponto a investir.

9C - Sim, sim!

9F - Também acho que sim.

9E - A biblioteca.

E - A biblioteca não sofreu alterações até há pouco tempo?

9A - Sofreu. Mas é diferente.

9E - Por exemplo, se eu quiser procurar um livro de geografia do 9ºano atualizado, ..., são de 2002!!

9A - Estão desatualizados.

9E - É que agora as metas mudaram tudo!

E - Ah. E os livros podem não estar bem atualizados?

9E - Exatamente, é mesmo isso.

9A - E não só. As condições que há. O stor vai a uma Quinta das Flores ... O stor nunca entrou na biblioteca da Quinta das Flores?

9B - Está bem, mas é diferente.

9F - Não, não tem que ser diferente.

9D - Mas acho que os alunos também não dão muita importância à biblioteca.

9E - Dão sim! Alguns dão!!!

9A - Se eles têm, porque é que nós também não podemos ter?

9F - E ser mais apelativa...

E - E ao nível das salas, há algumas coisas para melhorar?

9B - É assim, tu vais ao José Falcão e chove dentro das salas.

9D - *As salas acho que estão bem.*

9A - *E vais à Quinta das Flores e vais comparar.*

9B - *Está bem, mas não compares.*

9E - *Mas a Quinta das Flores é mesmo nova.*

9B - *Então já agora compara a Brotero e a Quinta das Flores e o D. Maria que foram reconstruídos há menos de 5 anos.*

9A - *Por isso mesmo ...*

E - Mas a ideia não é comparar, a ideia é saber se tem havido um investimento na qualidade do ensino.

9A - *Não acho que as salas sejam más, mas por exemplo, temos um pavilhão enorme que se calhar nem se justifica também e depois temos um refeitório que coitadinho ...*

9D - *Para que é que queres um refeitório grande?*

9B - *Não se justifica, como assim? Termos um pavilhão grande? Vais à Eugénio de Castro ... vais à Eugénio de Castro e o pavilhão é do tamanho desta sala!*

9A - *Mas eu prefiro comer ...*

(risos)

9F - *É por isso que não vale a pena estarmos aqui com comparações.*

E - Não, a ideia não é comparar, a ideia é saber se sentem que há algum investimento e, mais do que isso, nas condições que vos proporcionam e na melhoria contínua do ensino.

9E - Se calhar no aquecimento. Se o aquecimento fosse mais ...

9A - Um investimento – puseram cortinas nos balneários. Eu andava a pedir para haver cortinas, tipo, há 5000 anos ...(risos)

9C – Pois é! Já não metiam há muito tempo...

9A - ... e houve uma lista para a associação de estudantes, há dois anos, que disse que ia pedir para pôr cortinas e toda a gente votou nessa lista ...

E - Vamos para a última? Bloco 5: Sugestões de melhoria. E questão única:

14. Que sugestões dariam para que o colégio pudesse melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens?

Um de cada vez. Toda a gente a dar opinião para coisas práticas, que sintam que podia ser melhor a todos os níveis.

9F - Se calhar ouvir mais os estudantes.

9E - A atenção pelos alunos. Pelo menos eu gostava que um professor, no final de uma aula, chegasse ao pé de mim e dissesse: “tu andas a falhar neste aspeto”. E não que chegasse a uma autoavaliação, como falámos, e dissesse: “Ah, tu neste período andaste ...” e eu penso: “podia ter-me dito isso a meio do ano que aí eu podia melhorar!!”.

9F - Autoavaliação a meio do período.

9A - Sim.

9D - Ou pelo menos uma abordagem dos professores a meio do período.

9B - Não é preciso AA, bastava uma aula só para discutirmos esse aspeto!

9A - Mas isso acontece. Isso acontece, por exemplo, nas intercalares. Na aula de direção de turma, normalmente o diretor de turma diz assim: “Ah, olha, falou-se que tu andas muito conversadora, ou que tu tens que subir as notas ...”

9B - Mas isso não são todos os alunos, são só os mais influentes na turma.

9E - Pelo menos eu passo mais tempo com os professores do que com os meus pais. Eu se calhar precisava que um professor me sinalizasse os pontos em que posso melhorar.

9D - Mas um professor é um professor, não é um pai...

9E - Sim, mas ...

9F - Mas aqui os professores querem saber de ti e nas outras escolas tanto se lhes dá ...

9E - Se nós estamos numa escola onde formam as pessoas para serem melhores pessoas, pelo menos podiam ...

E - Mais sugestões? Essa história da avaliação ser mais frequente?

9A - Sim, contínua.

E - Mais frequente por forma a proporcionar realmente melhorias nas vossas aprendizagens e formas de estar.

9A - Eu acho que o colégio podia-nos levar a mais sítios ao vivo e a cores. Aproximar-nos mais da vida real.

9B - No 6º e no 7º não fizemos nenhuma visita de estudo.

E - Mais saídas?

9F - Exatamente.

9D – Eu acho que isso ía motivarmo-nos.

9A - E este ano, o 6º ano já saiu para aí umas duas vezes...

9C - Exatamente.

9F - Ou então atividades práticas. Nós temos um laboratório espetacular e ...

E - E não vão para os laboratórios?

9F - Não.

9A - Nós usamos o laboratório.

E - Mas o laboratório é muito usado.

9A - Sim, mas pelo secundário ...

9E - Nós às vezes precisamos de ir para fora nas férias para perceber, mesmo aquilo, por exemplo se eu gosto de estar num laboratório ou não, porque às vezes nós vamos ao laboratório e fazemos muito pouco ...

9C - Depende dos professores.

9B - O secundário precisa mais.

9A - É verdade.

9D - *É verdade que eles precisam mais.*

9A - *Mas ...*

9E - *Mas nós temos que escolher a área. Nós no 9ºano temos que escolher a área. E eu não vou escolher ir para ciências se não me sinto confortável num laboratório...*

E - Ok. Sugestões de melhoria...

9F - *Olha é assim, eu vou para humanidades e mesmo assim acho que tinha estado muito mais motivada se tivéssemos ido para o laboratório mais vezes.*

9D - *Mas quando tu vais para ciências não é só para seres química e isso, também podes ir para economia e assim ...*

9F - *Exatamente.*

9A - *Mas é que eu acho que as pessoas veem as ciências como FQ e aulas de laboratório e não é!*

9E - *Mas não deixa de motivar os alunos...*

E - Então é uma sugestão de melhoria? Tentar ajudar a haver mais motivação?

9D - *Eu acho que as visitas de estudo são motivantes.*

E - Mais saídas ... E diversificar o tipo de aula?

9A - *Sim.*

9D - *Sim.*

9B - Nós, por exemplo, nós temos as aulas que são praticamente sempre a mesma coisa e se por exemplo um dia durante uma aula de 50 minutos variássemos alguma coisa ...

9A - Nem que seja o professor mandar um aluno dar a aula, ou debates, ...

9B – Eu dei uma aula o ano passado ...

E - Novas estratégias, a nível pedagógico?

9F - É muito importante o professor não limitar o discurso do aluno num debate. Por isso é que eu acho que um grupo de debate, desde que seja com educação, com respeito e delicadeza, o professor deve respeitar a opinião do aluno. E eu acho que com alguns professores, eles vão me dizer “Olha, está calada que ninguém te perguntou nada.”

(risos)

9E - Há pessoas que só gostam ... que têm FQ no 7º, 8º e 9º ano e odiam FQ nesses três anos.

9D - Eu odeio FQ.

9F - Eu odeio FQ mas adoro o professor.

9E - E conheço pessoas que chegaram ao 10º ano e a disciplina preferida era FQ. Mas nunca houve muita motivação durante esses três anos para tentar puxar os alunos para essa área.

E - E a motivação é de vez em quando haver aulas diferentes? Por exemplo a matemática, de vez em quando, haver uns teatros?

9D – Claro que não!

9E – Também depende da empatia dos professores!

9F - A inglês e eu não adoro a professora, mas ela gosta de mim ...eu não tenho nada contra ela ... mas ela tem um método mesmo bom: é que nós temos debates. Nós já tivemos para aí dois debates.

9E - E as pessoas que falam mal inglês ...

9F - Então, o que é que queres fazer? Estás lá é para aprender a falar inglês! Em português e em moral também é muito importante haver debates. Mas os debates só nos ensinam a lidar uns com os outros, só nos motivam ainda mais, porque podemos falar de muitas mais coisas relacionadas com a disciplina.

E - Ok, ok! Debates nesse tipo de disciplinas!

9D - Por exemplo história, nós íamos procurar informação, íamos estudá-la, ía ser uma coisa boa.

E - Portanto, diversificar o tipo de aulas ...

9E - Há uma coisa que eu não concordo com a avaliação. Por exemplo no ano passado eu tive um 4 a moral porque falava nas outras disciplinas. Cada disciplina não deve ser avaliada individualmente?

E - Não sei. Moral não é transversal?

9A - Não, moral ...

9E - Porque os professores depois chegam ao conselho de turma e dizem: “Ah, a aluna tal fala muito” e a nota de moral desce ...

E - Obrigado a todos pela vossa colaboração e disponibilidade.

ANEXO VI

Entrevista Grupo Focalizado aos alunos do 12º ano

E - Entrevistador – Afonso Athayde

12A a 12G - alunos 12º ano envolvidos

Transcrição:

E - Então, a 1ª pergunta é:

1. O que é avaliar?

E vocês agora dão a vossa opinião sobre o que acham que é avaliar ...

12G - Então podemos avaliar uma pessoa, tanto criticando-a com apresentando qualidades dessa pessoa.

12E - Eu acho que é como ir rever algumas coisas que fizemos, exato, dar um feedback, o que está bem, o que está mal, o que é que há para melhorar, para termos noção daquilo que fizemos.

E - Eu nunca vou dizer que sim ou que não! Não estejam à espera de uma aprovação minha ... É a vossa opinião, ponto! Mais algumas coisas? Dentro do que é avaliar tem aqui outra pergunta a seguir que diz:

1.1. Que tipos de avaliação conhecem?

12C - Nos testes, nos trabalhos orais e a autoavaliação final.

(pausa)

E - Ok. Outros tipos de avaliação? Alguns conceitos ...

12C - Atitudes nas aulas, isto neste âmbito ...

E - ... de avaliação a alunos! Não me parece que tenha que ser necessariamente só avaliação a alunos... Vocês é que estão a partir para esse lado ...

12F - Acho que também qualquer avaliação é preciso ter em conta uma avaliação a pessoas, é preciso ter em conta o interesse e o empenho do que está a ser avaliado.

E - Hum, ok! 2ª pergunta:

1.2. Já ouviram falar em autoavaliação (AA)?

12B - Sim.

12B - Claro que sim.

12E - Já.

E - Então o que é que significa autoavaliar?

12D - Temos como objetivo da avaliação nós próprios. Quer em termos de atitudes, de notas, de comportamentos.

E - Então vá, autoavaliar? Já disseram o que era? ... para desbloquear qualquer coisa ...

12D - Avaliação centrada em nós. Que nós temos como objetivo nós próprios. Mas avaliar acho que é fazer uma reflexão sobre o que está mal e o que está bem. O que se deve manter e o que se deve mudar.

12C - Tem a ver com o nosso percurso.

12E - Às atitudes.

12C - Exatamente.

12D - *Porque não tem que ser só connosco ... Eu disse isso no caso da AA, mas quando é uma avaliação referente a outras coisas não temos como objecto nós, ou seja, aí, não têm que ser só atitudes e comportamentos. Por exemplo, eu estou a falar no caso dos encontros de reflexão. Nós fazemos avaliações disso, em que analisamos a atividade e consoante o que nós, hum, consoante o que nós, ... , consoante o que nos aconteceu e as nossas opiniões, nós defendemos o que deve ser mudado e o que deve ser mantido.*

12F - *Eu também não sei se é o termo correto para se utilizar mas se formos fazer a AA do Colégio talvez aí já tenha um representante, por exemplo a Irmã Maria da Glória fazer a AA do Colégio e vai ter que ter em conta, não aquilo que acha mas também a opinião de toda a gente, e é na mesma uma AA, e é do Colégio.*

E - Ok. E depois então a última pergunta deste bloco. Este bloco é sobre as concepções dos alunos sobre os processos de avaliação / autoavaliação, que diz:

2.2. Consideram que a AA pode contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos?

12D - *Sim*

E - Sim?

12G - *Sim.*

12A - *Depende.*

E - Ok.

12A - *Depende da maneira como são feitas. E sinceramente, acho que se olharmos para aqui para o Colégio, na grande maioria das vezes não contribui em nada para a melhoria.*

E - Então?

12F - Acho que também porque são um bocado feitas só porque é preciso fazer e não com o intuito de ajudar ou tentar melhorar.

(pausa)

E - Ok!

12A - Porque se ... se uma AA tem a ver com uma pessoa refletir sobre, não sobre o que queria, mas sobre o que fez, os resultados e ... e tudo isso, eh .. acho que não é um pedaço de papel e umas notas. Obviamente que, o que os professores fazem aqui pode não ter tanto a ver com isso mas mais com uma pessoa consciencializar-se com a nota que deve ter. E, para não estar à espera de surpresas, deve estar mais relacionado com isso! Agora, não é com uma AA dessas, com um pedaço de papel e o colocar lá umas fórmulas que vamos aprender. Pronto, podemos olhar para a nota e pensar: “fogo, podia ter feito mais ou no saber ser e estar por um 17 porque me porto mal nas aulas e tal, mas não é por aí que vai melhorar na nossa aprendizagem.

Acho que não passa por aí!

E - Ok. Eu acho que há perguntas a seguir relacionadas com isso, mas se não houver, não perdemos nada em voltar a conversar sobre este assunto...

Depois, o 2º bloco que diz: Os alunos e a AA ao nível das aprendizagens.

Se calhar tem a ver com o tema anterior ... Diz então a primeira pergunta:

Questão 3. A AA é uma prática a que estão habituados no Colégio?

12C - Sim.

12F - Sim.

12E - Sim.

E - Ok. Ainda a ver:

Questão 3.1. Quando e como fazem a AA?

12B - Uma vez por período.

12F - No final de cada período.

12C - Exato.

12F - No final das apresentações dos trabalhos.

12 - Exato, também!

E – Um vez por período?

12D - Se calhar no final do período, porque no final acaba por englobar tudo.

12C - Há pessoas que pedem a nossa opinião sobre o que fizemos.

12D - Depende de disciplina para disciplina.

E - Ok! Então não há só no final de cada período. Também há no final de trabalhos ...

12C - Sim, orais de português.

E - No final das orais de português avaliam os outros e autoavaliam-se ou como é?

12C - Não, autoavaliamo-nos embora já tenha havido ocasiões em que fizemos heteroavaliações, mas ...

E - Agora autoavaliam-se só?

12C - *Sim.*

12A - *A professora às vezes pede a opinião.*

12B - *Nós o ano passado continuávamos a fazer comentários uns dos outros.*

12D - *Exato.*

12C - *Nós a moral também fazemos isso.*

E - Ok. E agora, se calhar é um bocadinho outra vez na onda de à uns minutos:

Questão 4. Sentem que a vossa AA tem efeitos práticos? Quais?

12F - *Eu acho, que por exemplo, às vezes fazem AA e não com o objetivo de nos autoavaliarmos com o seu verdadeiro significado mas sim de tentar que o professor fique a pensar numa nota diferente daquela que realmente merecemos.*

E - Hum, hum.

12E - *Eu não sei se é bem correto o que vou dizer mas acho que às vezes os professores também aproveitam, em notas em que se calhar estão em dúvida, para uma espécie de ajuda, e conseguem perceber o que temos noção do que fizemos e damos uma ajuda ao professor a escolher. Acho que às vezes há certas notas que os professores já têm na cabeça o valor a dar, e nesses casos, a AA é porque toda a gente tem de o fazer e acaba por ser só um papel.*

12D - *Eu acho que a AA perdeu um bocado o conceito da reflexão, de efetivamente avaliarmos o que fizemos. Muitas vezes acaba por ser: “Ah, aquela é a nota que eu gostava de ter” ou somos condicionados pelo fato de ninguém pedir uma nota igual ou superior à nossa e “pedimos” uma nota inferior ... Há assim ...*

E - Condicionantes?

12D - Sim.

(pausa)

E - Ok.

12D - Mas por exemplo, nos encontros de reflexão, a avaliação efetivamente originou mudanças nos encontros posteriores. E então acho que aí se calhar houve correspondência.

E - Consequências?

12B - Sim.

E - Ok. Então efeitos práticos, umas vezes tem outras vezes não tem. E um de vocês dizia que às vezes é suposto ter efeitos e não tem efeitos nenhuns ...

12A - Sim.

E - Pelo menos na parte da reflexão ...

12B - Sim. Por acaso lembrei-me de uma coisa. A maioria das pessoas, na sua AA, acha que serve para que o professor decida entre duas notas. Neste caso, ela vai ver o que o aluno trabalhou e depois também há aqueles que, ou não são humildes ou vêm com falsas modéstias e as suas autoavaliações nada têm a ver com uma reflexão sobre o que produziram. Para além disso, se é uma AA porque é que temos de as entregar ao professor? Percebo que seja também para eles perceberem, mais ou menos, o que é que nós achamos do nosso trabalho, mas para além disso ... Há muitas coisas que eu não entendo, porque é que supostamente os professores querem tanto, nem que seja uma só nota, na AA? Que importância é que isso tem? Não entendo...

E - Ok. Depois:

5. Existem alterações na forma dos professores ensinarem que advenham das vossas práticas de AA?

Vocês estão no último ano, passaram por uma data de autoavaliações e algumas vezes repetiram no mesmo professor, pelo menos de período para período repetem os professores. E as práticas dos professores, são reflexo das vossas autoavaliações ou não?

12F - Eu acho que não. Acho que também é um bocado difícil. Na maior parte das disciplinas temos uma folha de AA que até tem todas as colunas e montes de parâmetros, tanto no saber ser e saber estar como no saber fazer, e por exemplo, uma dessas diz: "Justiça e honestidade" e isso é em relação a nós! Como é que isso vai influenciar a maneira como o professor dar as aulas?

12D - Porque nem todos os professores pedem uma heteroavaliação. Ou seja, uma avaliação nossa aos professores. E muitas vezes os que pedem, nós também nos sentimos um bocado retraídos e acabamos por dizer que está tudo bem!

E - Pois, mas nas vossas autoavaliações ..., não é bem isso ... Vocês podem sentir que estão a fazer menos e o professor mudar uma prática para que o vosso rendimento melhore!

12D - Isso acho que não ...

E - Não?

12D - Não é normal sentir isso ...

12C - Acho que se acaba por perder essa ideia devido às autoavaliações serem no final do período.

12F - *Por exemplo a educação, que é uma disciplina mais prática, se eu na AA disser que não tenho jeito para servir no volei, o professor pode ajudar e ensinar e tirar mais tempo comigo mas acho que é mais por ser uma disciplina prática.*

E - Nunca na vossa passada houve uma crítica de qualquer ação de um professor, generalizada da turma, e o professor tenha mudado a sua atitude na aula, em função dessa opinião? Não?

(pausa)

E - Pronto. Então a última pergunta deste bloco:

6. Entendem que a vossa AA tem sido importante para melhorar as vossas aprendizagens? Justifiquem.

12F - *Eu, na minha opinião, mas isso comigo não acontece, mas também posso não levar muito a sério as autoavaliações e nem sequer pensar muito sobre isso, mas como também não temos um grande tempo para as fazer, acaba por ser um momento em que estamos na sala de aula a falar uns com os outros ...*

12E - *Se calhar porque não encaramos as autoavaliações como devia ser ... Muitas vezes até nos autoavaliámos mas fora das aulas em conversa com amigos : "Eu vou ter esta nota e apercebi-me que tenho que subir ou que estou a fazer algo errado ou que tenho que fazer mais ...". Mas faço isto por vontade própria e não porque é exigido nessa aula o preenchimento de cruzes ou dos parâmetros ...*

12F - *Talvez na AA em sala de aula, quanto mais não seja a discutir entre nós quanto é que cada um merece ... E acabamos por perguntar às pessoas que estão próximas de nós ou aos mais amigos, qual a nota que devemos pôr ...*

12E - *É um bocado o que já disseram ... se é o que a turma está a pedir, se está dentro da "normalidade" ...*

12A - Acho que as pessoas têm obviamente consciência do que fizeram e do que não fizeram e o que devem fazer no futuro, mas não é a AA que, pelo menos no meu caso, que nos vai fazer refletir sobre isso. Já é uma coisa que parte, ou detrás ou de nos percebermos quando sai a nota, mas a AA não é assim tão importante ...

E - Boa. 3º bloco: “Análise de resultados escolares e impactos nas práticas docentes”. 1ª pergunta:

7. Os professores analisam os vossos resultados escolares, e dentro desta questão há uma série de questões relacionadas. O que acham?

12B - Sim.

12C - Sim.

12A - Sim, mais ainda aqui no Colégio.

E - Ok e depois as questões.

7.1.1. Com que frequência?

7.1.2. O que fazem com essa análise?

12C - Mas que tipos de resultados?

E - Escolares.

12C - Testes?

E - Não necessariamente só os testes. Resultados escolares, às vezes não são só testes. Trabalhos, participação, formas de estar nas aulas, e outras ... Portanto:

7.1.1. Com que frequência?

7.1.2. O que fazem com essa análise?

7.1.3. Sentem que os professores alteram a sua forma de ensinar com base na análise que fazem dos vossos resultados escolares?

7.1.4. Entendem que os professores adaptam as suas práticas consoante as características das turmas?

Começando com as primeiras duas ...

(pausa)

12A - *Depende sempre da disciplina.. Porque se formos olhar para disciplinas como matemática e FQ, que são disciplinas em que os alunos têm mais trabalho em sala de aula e é mais fácil para os professores se aperceberem de erros que os alunos possam cometer ou de matérias que estejam a ser mal lecionadas, enquanto que se falarmos de português ou filosofia, que são disciplinas em que as aulas consistem, basicamente, em dar matéria e quase não há avaliação para além dos testes, logo é mais complicado. Acho que no primeiro caso, acontece com muita frequência!*

E - Então frequentemente analisam os resultados?

12B - *Sim.*

12C - *Sim.*

E - E essa análise, que fazem? Alteram a sua forma de ensinar e se também, fruto dessa análise, vocês têm melhorado as vossas aprendizagens ou não?

(pausa)

E - Perceberam a pergunta?

12F - *Eu acho que, quanto à análise, no início de uma disciplina ou do ano, é normal o professor, também por que não conhece os alunos, pretende adequar a sua forma de ensinar aos alunos em questão, tentando determinar as*

dificuldades de cada um. Depois de uma reflexão aos resultados, o professor pode ir ensinando tendo em conta os pontos fortes e fracos da turma.

E - Questão 8. Entendem que os professores adaptam as práticas consoante as características da turma?

12B - Sim.

12F - Acho que sim.

12G - Se formos a ver, numa turma que tem mais dificuldades, o professor vai adotar métodos para que a turma compreenda melhor a matéria.

E - Sentiste isso já?

12G - Sim, já senti. Acho que todos nós temos dificuldades numa matéria X ou Y e o professor tenta arranjar estratégias que favoreçam o recuperar das dificuldades. Explicar por outras palavras, por gestos, por ações diferenciadas. Às vezes até subir para cima da mesa ... (risos) ... É verdade! Para tomarmos atenção para o que o professor está a fazer!

E - Boa! Ok! O 4º bloco: “Os alunos e as práticas de avaliação organizacional”, portanto relativo à escola. 1ª pergunta deste bloco:

9. Já ouviram falar de algum processo de AA ao nível do Colégio? Em caso afirmativo, o que vos foi dito sobre esse processo?

12E - Não.

12C - Não.

E - Pergunta seguinte:

10. Alguma vez forma envolvidos em processo de AA por parte do Colégio?

12C - Não.

12F - Este aqui conta?

E - Não!

12D - Os questionários que preenchemos de vez em quando, vindos de fora, não tem nada a ver?

E – Não. Avaliar a escola! O funcionamento da escola, dos professores, da direção, ..., de tudo!

12E - Não.

12F - Não.

12A - Não.

E - Questão 11. Consideram que o Colégio avalia regularmente a qualidade do ensino e das vivências escolares que proporcionam aos alunos? Justifiquem.

12C - Não.

12B - Não! Se não nos questionam ... Nós é que temos as aulas ...

12D - Talvez ... Podem avaliar sem termos conhecimento!

12F - Exato.

12C - Lá está, logo não sabemos se existe ...

12A - Mas a julgar pela maneira como algumas disciplinas são lecionadas, eu acredito que não ...

(risos)

E – Portanto, vocês acham que adviriam melhorias se houvesse uma AA avaliação institucional mais consequente?

12F - Hum, hum!

12C - Talvez!

12B - Se nos pudéssemos avaliar também as aulas ...

E - Ah, se vocês pudessem entrar no processo de AA da escola ...

12E - Acho eu que a questão de chamar várias pessoas que têm a ver com o processo ... Não serem só os professores! Alunos, se calhar os pais, que têm uma noção das coisas vindas de casa e acho que ficava mais abrangente e assim podia ter consequências melhores.

12C - Eu acho que melhor que ninguém, nós os alunos sabemos o que é que se pode melhorar e o que se deve manter, não só os funcionários porque não são eles que estão presentes nas aulas.. Nós é que aprendemos!

12F - A verdade é que não é só. Claro que é o mais importante e tem que acontecer mas é preciso ser feita uma boa análise e uma análise consciente, para perceber o que se pode mudar ou não, e não só, como já fizemos isto e já podemos riscar da lista de tarefas. Se é para fazer, é preciso haver alguma mudança!

12A - E depois dessa análise, é preciso que essa coisa aconteça ... (risos) ... que é o pior!

12C - Exato, não basta atingir o nível que tem que haver uma mudança, é preciso fazê-la também!

E - Boa!

Questão 12: Consideram que o Colégio se preocupa em ouvir os alunos sobre a qualidade do ensino e da vida na escola? Justifiquem.

12B - Não.

12C - Não.

12E - Não.

12F - Não.

12A - Creio que nunca a partir da escola para os alunos! Mais dos alunos a procurarem a escola. Posso estar enganado mas acho que é isso.

E - Ok. A ver se isto faz mais ou menos sentido. Significa que o Colégio se preocupa em ouvir sobre a qualidade do ensino só que não inclui os alunos! É isso?

12C - Sim.

12B - Sim. O professor vai referir o nome da escola quando fizer o trabalho? (risos) Ficam com uma má ideia ...

E - Aqui, acham que os alunos não são ouvidos sobre a qualidade de ensino e da vida no Colégio. De modo geral?

12B - Sim.

12E - Sim.

12A - Podem ser ouvidos ... mas não com regularidade e frequência!

E - E a frequência devia ser?

12A - A questão aqui é que não parte do Colégio ... Essas iniciativas não partem do Colégio, muitas vezes. São os próprios alunos que recorrem aos professores ou aos funcionários para falar de certos aspetos que podem não estar a correr tão bem ...

E - Isto não está nos blocos de questionamento mas vou dizer na mesma ...

Vocês têm essas preocupações? Tipo envolver, por exemplo, a associação de estudantes (AE), nesses processos de melhoria?

12A - A AE nunca teve assim muito presente ...

E - A AE tem um peso cada vez maior!

12F - Mas a verdade é que parte dos alunos e a direção não quer saber ...

E - Não?

12F - Não.

12E - Nós vemos muitas coisas a serem restringidas ...

E - E se for a AE e a associação de pais (AP), achas que o peso não é maior?

12D - Acho que a AP tem um peso muito maior que a AE.

E - E a AE não se pode envolver com a AP?

12F - Pode ...

E - E se assim for é mais difícil que os interesses dos alunos sejam ignorados...

Mas avançamos! Então dentro da questão 12, da preocupação em ouvir os alunos,

12.2. Vocês acham que as vossas opiniões a este nível são levadas em consideração?

12G - Pouco!

12D - Mas depende. Se for uma crítica feita sem fundamento, só para criticar e sem solução, não somos levados a sério, mas se for uma crítica bem fundamentada e com soluções apresentadas, se calhar até pode ser considerada!

E - Ok. Ainda para terminar esta parte, a questão

12.3. Sentem que alguma coisa muda no Colégio com base nas vossas opiniões / sugestões?

12F - No Colégio não é nas aulas?

E - No Colégio!

12F - Não!

12G - No Colégio não.

E - No Colégio não?

12E - Acho que aí era o que o professor estava a dizer, é um bocadinho ... Nós como estudantes, o que nos leva a ter algumas mudanças acaba por ser pela AE e eu vejo a AE muito impedida de fazer muitos dos seus projetos. Muitas mudanças que nós queríamos fazer, a até algumas ideias que tivemos, foram postas de parte porque eram completamente inviáveis, não por serem impossíveis mas porque a direção o acha! Talvez as mudanças fossem muito

grandes mas nós achamos que teriam boas consequências porque nós, como alunos, temos uma noção geral e se essas mudanças foram sentidas em anos anteriores é porque se calhar até faziam sentido...

12F - Talvez! Mas a direção precisa de pensar mais como nós e em nós em vez de se colocar numa posição acima de nós ...

E - Ok! Então vem de seguida a questão

13. Consideram que o Colégio investe na melhoria contínua do ensino e das condições que proporciona aos alunos? Justifiquem.

12F - Já foi até um pouco falado. Investe mas com pouca colaboração da opinião dos alunos. O que até faz com que nem sempre seja na direção certa!

12C - Sim, mas havia muitas coisas mais a fazer...

E - Então vem a ultima questão,

14. Que sugestões dariam para que o Colégio pudesse melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens?

12F - Posso começar, em 1º lugar, por sugerir que se os professores estão a dar disciplinas de exame, estes devem estar sempre muito bem preparados e ter sempre em conta o que é preciso dar para que os alunos tenham bons resultados! Além de ser muito difícil estudar sem dar a matéria, é também prejudicial para a escola!

12E - E neste caso, até depois na faculdade ficamos também em desvantagem e com algumas lacunas ...

E - Mais sugestões?

(grande pausa)

E - Pode não ter a ver com as aulas ...

12A - Envolver mais os alunos nos processos da escola!

12C - Maior abertura nas ideias dos alunos ...

12D - Pedir opinião aos alunos e pais sobre avaliação.

E - Muito bem. Obrigado a todos pela vossa presença e disponibilidade.

DP: E no seu desempenho.

E: Ok 1.9: Como são comunicados os resultados da AA aos vários elementos da comunidade educativa: professores, alunos, pais, pessoal não-docente?

DP: Bem, naquelas que são estruturais, elas são comunicadas – e dou o exemplo de tudo o que chega ao CP, todas as conclusões que os elementos todos levaram para o CP, tudo isso fica em ata e todos os elementos do CP vão depois reunir com os seus pares para comunicar as conclusões dessa reunião.

E: E da avaliação do final do ano? É a Direção que comunica?

DP: É. E que está um pouco centrada, até mesmo pela própria organização do Colégio, na pessoa da Diretora Geral.

E: Ok. Muito bem. Questão 2: Que condições organizacionais são criadas com vista à prática de AA?

DP: Nós... hum... nós temos todo um calendário que pretende organizar todo o ano com as reuniões...

E: Ah, exato.

DP: ... que, necessariamente, têm que ser realizadas antes da atividade e depois da atividade, com essa ação de preparação e, depois, de avaliação. E esse aspeto organizacional é feito na Direção, num trabalho que começa, geralmente, em abril/maio e que em junho/julho está feito e é comunicado, nos finais de julho, a todos os professores.

E: Ok. Margens de melhoria nos processos de AA em curso?

DP: Bem, estas margens de melhoria existem sempre, no sentido de que todo e qualquer Conselho que se reúne e que acha que deve emitir orientações ou emitir pareceres para melhorar algo, é muito fácil fazer com que isso chegue ou ao CP, ou à Direção. e é a partir daí, vamos tentando melhorar os processos.

E: Alguma... alguma coisa que acham, algum exemplo particular, para uma melhoria que vocês acham significativa, que pudesse ser implementado?

DP: Achamos que... hum... que poderíamos ter, de modo mais estruturado, uma informação dos alunos e dos pais, de modo estruturado e formal, dos alunos e dos pais, que chegasse ao Conselho de Direção e ao CP.

E: Ok. Aqui, nas equipas, achas que fazia falta uma equipa... uma equipa que conseguisse congregar todos esses processos de AA existentes ao longo do ano, numa análise e em consequências de melhorias?

DP: Nós fizemos isso por uma ou duas vezes na vida do Colégio, criando uma equipa que analisou todos os aspetos, quando o processo entrou quase num processo de avaliação e de AA. Tornou-se um processo muito pesado. Hum... penso que a ter... essa equipa, que deveria ser algo com uma estrutura... uma estrutura suficientemente leve e maleável para que, com facilidade, pudesse levar aos resultados práticos.

E: Pois, pois, isso era importante... Então...

DP: Agora, poderia existir essa equipa, isso é verdade: uma equipa, como toda e qualquer equipa que é aqui formada, que poderia ter um objetivo preciso de... hum... estar atenta a estes processos de avaliação e de AA.

E: Exato, exato. Ok. Bloco 2: AA e melhoria da escola. Então a pergunta 4.1 – Quais os impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho escolar. Portanto, e aqui, critérios de constituição de turmas, critérios de elaboração de horários, distribuição de turmas pelos docentes.

DP: Olha, todos esses critérios são muito... hum... têm muita importância para nós porque as turmas são constituídas tentando ser equilibradas por... hum... por masculino e feminino, ser equilibradas pela própria maneira de ser dos alunos, de modo a que haja ali alunos que, sendo mais buliçosos, possam, de alguma maneira, ser ajudados por outros que têm maior capacidade de encaixe.

E: Portanto equilíbrio do ponto de vista disciplinar, do ponto de vista de sexo e...

DP: E também, sempre mas sempre, do ponto de vista de aproveitamento, porque tentamos equilibrar as turmas de modo a que haja alunos que possam ser estímulo e lebre para que outros possam acompanhar e alunos que possam até ter aquela característica de... quase tutor para aqueles que têm mais dificuldades. Todas as turmas têm essa marca: são formadas segundos esses critérios.

E: Exato. A distribuição dos docentes: é tido em conta o tipo de turma que tens para o docente em particular?

DP: Pensamos sempre nisso. É perceber muito bem se aquele docente tem o perfil para aquela turma. Isso é pensado.

E: Boa. Ok. Pergunta 4.2: Os impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho docente; ao nível dos tempos, dos espaços, dos recursos escolares, da articulação curricular vertical e horizontal e ao nível da planificação e avaliação das práticas pedagógicas.

DP: Temos sempre em conta alguns e diversos aspetos que estão aqui. Por exemplo, ao nível de organização de tempos... hum... e recursos escolares, os horários muitas vezes são feitos de modo a que professores do mesmo grupo disciplinar possam ter tempo para se encontrarem e gizarem estratégias comuns.

E: Isso é o tal trabalho colaborativo?

DPA: Sim, é o trabalho colaborativo.

DP: Trabalho colaborativo. De terem a capacidade de...

E: Tens isso... isso está, inclusivamente, nos horários.

DP: Nos horários, sim. Os horários são feitos tendo em conta essa possibilidade, esse possível encontro.

E: Ok, ok.

DP: Articulação curricular, vertical e horizontal.

E: A horizontal já está falada, o trabalho entre pares...

DP: Sim, sim. E na articulação curricular vertical, em termos de disciplina penso que cada vez mais se vai pensando. Eu vou só dar um exemplo: pensamos muito e pedimos muito, por exemplo, ao grupo de Inglês, para se coordenar de tal modo que saiba bem que metas é que os alunos do 2º ano, do 3º ano e do 4º ano têm de atingir para que, quando cheguem ao 5º ano, em Inglês eles estejam preparados para fazerem um bom percurso. E o mesmo acontece nos anos seguintes, de modo a que, ao longo destes anos todos, um aluno que tenha a felicidade e a facilidade de estar aqui no Colégio tenha, o mais possível, um acompanhamento harmonioso do desenvolvimento da disciplina ao longo dos anos.

E: Ok. 4.3: As dinâmicas de AA têm tido impactos na melhoria dos processos e dos resultados educativos? Quais?

DP: Ai isso necessariamente... hum....

E: À medida que vais falando vai-me dando exemplos, para ficar bem fundamentado...

DP: Tendo em conta toda esta consciência de analisar tudo aquilo que se vai fazendo, hum... há cada vez mais uma capacidade de melhorar processos para que os resultados educativos possam ser cada vez melhores. E não temos só em conta resultados de rankings, mas temos em conta também o desenvolvimento do... enfim, do aluno que, ao longo dos diversos anos, vai fazendo o seu caminho. E muitas vezes constatamos que é fruto do acompanhamento desse aluno e fruto de saber como é que esse aluno vai reagindo, que percebemos que ele, num 10º ano, dá um salto muito qualitativo em relação àquilo que foi no 9º ano. Num 11º ano está encantador em relação àquilo que ele estava, por exemplo, no 2º ciclo ou no 3º ciclo, não é?

E: Hum, hum...

DP: E isto mostra que há um acompanhamento e uma atenção própria, para que neste processo de desenvolvimento do aluno se atinja patamares cada vez mais elevados.

E: Exato. Eu lembro-me dos resultados educativos, lembro-me de anos em que se aumentou, por exemplo, o número de horas de determinada disciplina.

DPA: Os anos terminais.

E: Os anos terminais, sim. Isso é fruto de um processo de AA.

DP: Sim, e...

E: E que teve muito bons resultados.

DP: E que teve muito bons resultados, assim como de adaptação a... hum... nas horas de determinada disciplina que não são nos anos terminais mas que são nos anos intermédios, que são, por exemplo, fundamentais para um bom aproveitamento em determinadas disciplinas que, nesse ano, têm um programa mais extenso e mais exigente.

E: Exatamente, exatamente.

DPA: É exemplo a Geografia do 8º ano.

E: É?

DP: É, é.

E: Geografia do 8º ano tem...

DP: A História de 5º e 6º, por exemplo...

DPA: A História de 5º e 6º, que conversa com o Inglês do 5º e do 6º ano, para que haja uma carga maior na disciplina que tem maior necessidade no 5º, para aí, para depois ser dispensada, no 6º, para a outra disciplina. Portanto, há um equilíbrio, há uma conversa, há uma avaliação daquilo que se vai fazendo.

DP: Com uma adaptação aos Programas e às Metas que se pretendem atingir.

E: Isso é bom.

DPA: Interdisciplinar.

DP: Interdisciplinar, exato.

E: Boa. Depois temos: Dinâmicas de avaliação do desempenho docente. Têm tido impactos na melhoria da ação educativa? Portanto, do desempenho docente sentem isso?

DP: Nós pensamos... nós pensamos que sim, que estas dinâmicas de avaliação ajudam ao desempenho do docente. Logicamente que, no momento em que a escola estiver satisfeita e no momento em que o docente estiver satisfeito, também morre tudo. Há sempre possibilidade de se melhorar. Agora, achamos que... hum... quanto mais desenvolvermos estas dinâmicas de avaliação que nós, aqui, desenvolvemos, hum... maiores são os aspetos de melhoria que nós sentimos que vão acontecer. Agora que se poderia fazer mais e que se pode fazer mais? Isso é lógico!

E: Ok. Quem participa na construção dos planos de melhoria?

DP: Isto está muito centrado na Direção e no CP, embora o CP é um conselho que representa todo o professor, que representa todos os grupos que agem e interagem aqui no Colégio, portanto, é uma maneira de todos estarem...

E: Portanto, esses dois conselhos depois, eventualmente, elegem equipas para diversos planos de melhoria.

DP: Sim, sempre que necessário, sempre que necessário...

E: Exatamente.

DP: Não só lhes chega a eles toda a possibilidade de se poder melhorar, de se encontrarem planos de melhoria, como tem a possibilidade de... de... de facto, de criar grupos para criar esses planos de melhoria.

E: Portanto, a 6.1: Monitorizar os planos, serem executados, a consecução dos planos e, finalmente, o atingir das metas a que se propõe.

DP: Pronto, aqui pensamos estar a trabalhar um pouquinho à vista, isto é, mandamos, isto é, hum... mandamos executar, escolhemos o grupo, o grupo é levado a fazer e depois, imediatamente, vamos avaliando para saber até que ponto é que vamos conseguindo as tais melhorias que nós queríamos.

E: Ok. Entramos aqui no último bloco: Avaliação institucional e promoção das aprendizagens. A pergunta 7: A AA tem permitido identificar a existência de práticas de diferenciação pedagógica no Colégio?

DP: Com certeza que sim.

E: Quais?

DP: Com certeza que sim. Que é de facto, é esta possibilidade de nós sabermos o que é que cada professor vai fazendo, que saiba onde é que ele consegue ter mais frutos e isso pode ajudar a que outros, seguindo, ou um caminho semelhante, ou levado a descobrir caminhos novos, faça com que os frutos possam ser cada vez melhores.

E: Sempre interligando as duas dimensões.

DP: Sempre interligando as duas dimensões. Agora é fundamental, de facto, percebermos que esta diferenciação pedagógica é uma riqueza e será, tanto mais riqueza quanto mais se divulgar entre pares essa diferenciação pedagógica.

E: Claro. Boa. Portanto, a 7.1 é dispensada. A 8: A autoavaliação tem permitido identificar a existência de práticas sistemáticas de avaliação formativa das aprendizagens?

DP: Práticas sistemáticas de avaliação formativa das aprendizagens? Hum?

E: Então vá... a pergunta é sobre avaliação formativa das aprendizagens.

DP: Tendo em conta mais a avaliação das aprendizagens, nós vamos tendo ações concretas, como salas de estudo, como apoios específicos, para que haja cada vez mais, um desenvolvimento e uma ultrapassagem das dificuldades que se vão conhecendo do aluno.

E: Hum, hum...

DP: De facto, é... é... é a partir desta capacidade de se saber nas... na estrutura que nós temos, do conhecimento das dificuldades dos alunos e até no conhecimento das dificuldades dos professores que, nos alunos, através destas... destas ações concretas, para fazer com que eles ultrapassem as suas dificuldades e, no caso dos professores, o exigir e o chamar a atenção para a importância de continuarem a sua... a... a... a formação e termos ações de formação.

E: Hum... hum. E até podemos entrar na pergunta 9. Falaste aí de exemplos. Se têm sido implementadas medidas de promoção da aprendizagem nos últimos 3 anos na sequência de processos de AA – já disseste alguns.

DPA: Implementados e continuados.

E: Portanto, falavas tu... Salas de estudo...

DP: Salas de estudo.

E: Apoios... hum... regulares? São apoios regulares e institucionais?

DP: Apoios regulares e institucionais e alguns apoios, até, pessoais e individuais, quando se sente que o próprio aluno só dessa maneira é que poderá fazer uma caminhada.

E: Uma progressão maior?

DP: Uma progressão maior, sim.

E: Até porque pode ter dificuldades maiores que os outros...

situação. Por outro lado, quando sentimos necessidade disso, reunimos o corpo não-docente para fazermos uma avaliação em conjunto e todos refletirem um bocadinho naquilo em que podem melhorar.

E – Esta parte que refere vou tomá-la como uma ação prevista de melhoria, a construção de um referencial de AA para os não-docentes. Como são comunicados os resultados da AA aos vários elementos da comunidade educativa (professores, alunos, pais, pessoal não docente...)?

DG – Ora, vamos começar pelos professores. O Diretor de Turma contacta... o Diretor de Turma e não só, eu tenho muitos contactos com os pais dos alunos. Há um contacto permanente dos pais com a Direção.

E – A Diretora Geral tem um papel muito importante no Colégio, não é? Já foi Diretora de Supervisão Geral... não foi?

DG – Neste momento sou Diretora Geral mas sim, Diretora de Supervisão Geral, exigia um estar muito presente sobre aqueles que efetivamente constituíam os núcleos fundamentais. E vigiar. Deixámos cair isso porque a Diretora Geral fica menos vigilante mas fica com a mesma responsabilidade.

E – Muito bem. Então estávamos na parte dos professores e dos pais.

DG – Portanto, os alunos são avaliados em Conselho de Turma e aí não é só avaliar a vertente curricular mas também a vertente do Saber Ser, Estar, Fazer, etc., não é? A todos os níveis, como disse. Depois, dos professores, há a avaliação de desempenho. Os professores preenchem a sua AA e depois - é evidente que se prevê que seja anual – nem sempre os professores são chamados aqui para uma conversa de atualização, de melhoria. Se efetivamente não tenho nada a dizer ao professor, eu própria assino o documento de avaliação e remeto para a Secretaria e fica no seu próprio processo. Se há coisas a dizer eu chamo o docente e aqui analisamos os dois e as melhorias a fazer são combinadas conjuntamente. Nunca usámos uma

avaliação negativa, isto é, ainda por enquanto nunca impedi um educador de subir de nível. De uma maneira geral as partilhas e a avaliação é feita em termos de melhorias, não propriamente de penalização.

E – Isso implica um trabalho de acompanhamento muito frequente.

DG – Exato. Mas também se condicionam bastante as coisas nas sessões de formação, que se ajuda um docente a ultrapassar as suas dificuldades, que se lhes dá a confiança de dizer: “Sim senhor, está a ter um bom desempenho”. Também não tenho nenhum problema em, quando ouço louvores aos professores, ir ter com eles e dizer-lhes: “ouvi hoje isto”. Também quando ouço alguma coisa negativa também não tenho problemas em dizer.

E – Portanto, tem por hábito confrontar os professores para a melhoria.

DG – Confronto nem tanto...

E – Confronto... de opiniões

DG – Sim, sim.

E – Muito bem.

DG – Portanto, não é um trabalho compartimentado, não é um trabalho legalista, é um trabalho mais de caminhada em conjunto. É uma melhoria de desempenho, uma melhoria de empenho, porque estas palavras são muito diferentes, o empenho e o desempenho, as duas têm conteúdos muito diferentes e portanto é bom, efetivamente, animar o empenho para que haja um bom desempenho.

E – Muito bem. Vamos para a questão 2: Que condições organizacionais são criadas com vista à implementação de práticas de AA? E depois as margens de melhoria nos processos de AA. Vamos começar pelas condições.

DG - Portanto, sim senhor. A primeira condição é exatamente clarificar os professores da exigência do Ideário e Projeto Educativo que nos caracteriza, de todo um carisma que nos caracteriza, portanto acho que isto é fundamental, é a primeira condição. Senão, um professor limita-se a ser professor, como seria noutra escola qualquer também outra condição que para mim é sagrada é quando contacto e contrato professores, saber muito bem, ou tão bem quanto possível, qual é a linha de pensamento, de filosofia, de vida, que o professor tem. Daí que, vulgarmente, a menos que tenha referencias muito positivas do exterior, senão o docente a contratar tem que me contar como viveu desde a sua infância.

E – Estamos a falar de uma entrevista?

DG – Uma entrevista, mas uma entrevista que vai muito ao fundo. Primeiro vejo os currículos e se o currículo tem alguma pista, por exemplo, agora a professora x, efetivamente tinha sido organizadora de grupos de jovens, de crianças, de paróquia, daí que...

E – Vivências que vão ao encontro...

DG – Vivência, sim, sim, que nos dão a noção de que está criada uma estimulação, tem sido vivido um estimular para uma vida melhor a crianças, ou a adultos, e portanto é uma pessoa que nos garante alguma coisa de claro, de dinâmico, de envolvente, portanto.

E – Isso é, na prática, uma garantia de que os professores cumpram uma avaliação de todas as dimensões e não só da cognitiva?

DG – Sim, sim, porque indo a este passado, próximo ou recente e indo à forma como a pessoa cresceu, a escola que viveu, a paróquia que frequentou, tudo isto nos dá a noção de que a pessoa se foi formando dentro da linha que nos é específica e, portanto, há todo um conteúdo interior que não foi aprendido, foi

vivido, foi criado, portanto, a partir das suas próprias práticas e isto dá-nos alguma segurança.

E – Já são condições criadas com vista a estas práticas...

DG – Exatamente...

E - ... serem melhores e mais implementadas.

DG – Exatamente.

E – Margens de melhoria. A DG já falou numa, que focou, que foi o processo dos não-docentes. Relativamente aos processos que existem, identifica algumas margens que prevê possam ser melhoradas num futuro próximo?

DG – Sim, nós enquanto seres humanos nunca estamos perfeitos.

E – Claro.

DG – portanto, há sempre coisas a limar, há sempre coisas a ver, há sempre coisas a melhorar. E, portanto, naturalmente, que os aspetos a melhorar surgem no dia-a-dia, surgem da prática diária. “isto não resultou, vamos melhorar”; “esta experiência não resultou, vamos melhorar”.

E – Hum, hum...

DG – Isto da implementação de um carisma que se faz no dia-a-dia, um carisma de excelência mesmo a nível de conhecimento científico, não é? Que se faz no dia-a-dia, que faz com que, por exemplo, eu concretamente, não seja capaz de escrever sobre as nossas práticas. Porquê? Porque efetivamente elas não são estáticas, não temos...

E – Um guião?

DG – Sim, um guião. Nós não temos, como têm outras organizações – que eu não condeno, de maneira nenhuma – portanto, efetivamente preveem que a esta atitude corresponda depois esta penalização, ou este comportamento. Nós não temos isso, à medida que os problemas vão surgindo, que as iniciativas não vão sendo eficazes, então nessa altura nós mudamos. Portanto, isto é uma AA permanente da Direção à forma como conduz o Colégio.

E – Muito bem.

DG – Quando fomos participar de uma formação internacional a professores, em que foi uma equipa do Colégio, efetivamente havia outros formadores, sobretudo espanhóis. Então, eles tinham quadros e para cada não cumprimento havia uma medida. Como se estivesse tudo...

E – Tudo estático?

DG – Tudo estático. Portanto nós não temos esse funcionamento.

E – Portanto, a DG não entende uma organização, uma escola com um carisma como a nossa, como uma organização estática.

DG - Não, não, nós temos que estar muito atentos. Repare: nós olhamos para a nossa fundadora e vemos que ela estava sempre atenta aos sinais de Deus e portanto, sinais de Deus neste sentido: se aquilo não corria bem, pois não se fazia mais. Portanto isso são sinais de Deus. O que nós queremos é o maior bem daqueles que Deus nos confia, sejam alunos, sejam professores, sejam pais e portanto, efetivamente, se isto não corre bem, mudamos. Embora não mudemos nunca na essência.

E – Quanto aos impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho escolar (critérios de constituição de turmas, critérios de elaboração de horários, distribuição de turmas pelos docentes...)?

DG – Eu penso que acabei de dizer isso. Quando qualquer estratégia, seja a que nível for, seja artístico, seja cognitivo, seja científico, quando alguma coisa não conduz àquilo que pretendemos, nós imediatamente refletimos e tentamos resolver o problema.

E – E anualmente isto é tido em conta quando são elaborados os critérios de avaliação das disciplinas, os horários de professores e alunos?

DG – Exatamente. Aliás, a distribuição de trabalho é um trabalho muito forte porque eu, muito concretamente – vai-me perdoar uma palavra que eu aqui vou dizer – eu “despiolho”, isto é, eu estou muito atenta, muito atenta a cada professor e onde ele pode render mais, e ao feitio e à delegação de cargos e de... estou muito atenta a isso, muito. Efetivamente há coisas que me dizem onde é que o professor se pode sentir mais gratificado, onde é que pode render mais, coisas que no pulsar do dia-a-dia se vão tornando evidentes e que nem toda a gente vê...

E – Isso é o fruto de uma AA diária?

DG – Exato.

E – Continuamos nos impactos Quais os impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho docente (ao nível da organização do tempo, dos espaços e dos recursos escolares; ao nível da articulação curricular vertical e horizontal, ao nível da planificação e avaliação das práticas pedagógicas...) ... mais ou menos na mesma lógica temos aqui tempos, espaços, recursos...

DG – É evidente que nós planificamos tudo com muita antecedência, como sabe. Por exemplo, neste momento já tenho o ano escolar do próximo ano mais ou menos gizado na minha cabeça, ainda não escrevi nada, mas já começa a anunciar. Portanto, efetivamente, a planificação é objeto que se começa muito cedo na vida do Colégio. As pessoas não podem imaginar, não é, porque como fica tudo aqui, e portanto depois começamos a planificar, não

quer dizer que seja só aquilo que eu digo, mas a verdade é que, de uma maneira geral, o desenho do ano escolar está comigo, o desenho do tema cultural também está comigo.

E – Tema cultural que é uma vertente muito importante...

DG – Desta instituição, importantíssima. Portanto, as planificações fazem-se; depois as planificações dos professores fazem-se após esta partilha da minha própria reflexão, colocada primeiro como elemento de reflexão na direção e portanto há uma distribuição de trabalho. Também o Tema Cultural, que planificamos antecipadamente que todos podem, depois, explanar a sua criatividade trabalhando o Tema Cultural como entenderem. Mas depois também há avaliação de tudo isto, não é? Trabalharam? Não trabalharam? Depois também se vê. Vê-se quem trabalha, eu sinto quem trabalha o tema cultural, porque isto está claro, não, é, não é só fabricar projetos, é toda uma formação de que devem estar imbuídos para depois transpor para os alunos, não é? E é uma coisa muito rica.

E – Ao nível da articulação curricular horizontal e vertical, da planificação e avaliação das práticas pedagógicas s DG já foi falando. Temos aqui então se as dinâmicas de autoavaliação têm tido impactos na melhoria dos processos e dos resultados educativos? Quais?

DG – De acordo com aquilo que eu vejo e que me parece, eu acho que sim, que em cada ano têm impacto e melhoram, embora em cada ano nós encontremos uma população diferente. Portanto a inovação é o “prato do dia”, estamos sempre a ver inovação, seja a nível legal, seja a nível artístico, seja a nível tecnológico, há muita inovação e como diz a nossa fundadora, temos que ser do nosso tempo. E educar dentro da inovação que construa o ser humano à imagem e semelhança de Deus, portanto, na linha de tudo quanto é lindo e excelente, seja a nível de ciência, seja a nível de arte, seja a nível de relação, seja a nível de tudo, portanto, efetivamente, tem de se planificar para se poder fazer alguma coisa.

E – Juntámos aí agora uma palavra nova, que me parece importante, pelo menos nas organizações escolares e estou a falar de inovação.

DG – Exato, a cada ano há sempre inovação. Este ano houve uma série de inovações. Temos o Projeto de Línguas Estrangeiras...

E – Desde que eu cá estou têm sido inúmeras, muitas até que só mais tarde se veem na escola estatal, como foi o caso das aulas de substituição. Dos apoios.

DG – Não, e mesmo com os temas culturais nós criámos aqui o tema cultural e de repente o Ministério cria a Área Escola, que não deu em nada, mas nós nunca assumimos a Área Escola, fomos para o tema cultural, continuámos o tema cultural e que fez com que, efetivamente, o Colégio fosse projetado para fora das fronteiras do país, seja para a UNESCO, seja para a União Europeia, para a Comissão Europeia, seja para o Conselho da Europa. E continuamos. Depois há outras inovações, por exemplo a artística, é agora a que está a atingir uma amplitude e qualidade extraordinária, seja a nível de música, seja a nível de dança, seja a nível de teatro, seja a nível, até, de pintura, e de ginástica artística. Agora estamos a entrar fortemente na comunicação, com o Projeto de Línguas Estrangeiras, portanto em que a Cambridge já nos certificou como escola de formação de línguas a todos os níveis de exames internacionais de inglês, a Alliance Française desde sempre nos ajudou imenso e os nossos alunos sempre fizeram os diplomas da Alliance Française.

E – Estamos a falar de aulas certificadas que ocorrem no Colégio, com exames nessas instituições e com bons resultados também.

DG – Sim, sim e este ano começou o alemão e que está a ter uma grande projeção. Começou também a robótica...

E – Exato, do ponto de vista informático...

DG – Que está a ter grande sucesso. Para o ano teremos o mandarim, neste momento temos a professora de mandarim na China, porque fez o curso de Línguas Internacionais e agora está a aperfeiçoar a cultura, as línguas e a cultura asiática, portanto está lá desde o princípio do ano e virá no fim deste ano letivo e, portanto, no próximo ano teremos também o mandarim. Temos inglês, francês, alemão, espanhol e mandarim, portanto, somos uma escola de línguas, uma escola de saberes científicos, uma escola artística e estamos permanentemente a criar novas coisas.

E – Ora exemplos concretos é que não faltam. A questão 5, as dinâmicas de avaliação do.... A DG sente que as conversas que tem com os professores têm impactos na melhoria do desempenho?

DG – Nunca ninguém é perfeito. Há uns em que tem um impacto muito direto, outros em que nem sempre, isto é, há coisas que alguns professores fazem que nunca deveriam ser feitas, que é quando os pais me comunicam de qualquer situação que não esteve bem com o professor e o professor cai sobre o aluno. Isto é impensável mas é uma prática que ainda não conseguimos limar. Não conseguimos transformar a mágoa que causamos ao aluno em benefícios do aluno e daí que, pronto, há pessoas que não falam, que estão à espera do fim do ano para falar, mas que efetivamente precisamos de ter a coragem de quando algum pai nos diz: “o meu filho não se sente bem com este professor” ou “não está a aprender bem”, o que nós temos de fazer é acarinhar essa criança, em vez de lhe dar a sensação de que os pais vieram cá e que falaram, acarinhar a criança e cativá-la, para que ela se desenvencilhe dessa convicção que tem. É difícil, os professores nem sempre correspondem a esta... por vezes “descarregam” sobre as crianças aquilo que...

E – Mas de um modo geral, resultados positivos?

DG – Às vezes... é evidente que depois se chega o positivo, porque depois se chama novamente e novamente a atenção ao professor...

E – E portanto, consegue-se o positivo pela insistência?

DG – É porque não é fácil...

E – Muito bem, então entramos aqui nos planos de melhoria. Quem participa na construção dos planos de melhoria? E depois podemos falar também como é monitorizada a consecução destes planos e se os planos têm atingido...

DG – Os planos de melhoria efetivamente são muitos e variados porque em cada uma das disciplinas o aluno pode precisar de melhoria, em cada uma das vivências dos valores o aluno pode precisar de melhorias e daí que temos também o Serviço de Psicologia, que é muito rico e que acompanha muito os alunos, mas também os respetivos docentes, também fazem planos de melhoria, são os Planos de Atividades de Acompanhamento Pedagógico (PAAP), são os outros acompanhamentos que não chegam a chegar aos PAAP's, e portanto há todo um conjunto de atividades extra, ou dentro do plano curricular, ou fora do plano curricular, que, efetivamente, permitem a melhoria da ação, seja dos professores, seja dos alunos.

E – Os interlocutores dos alunos para com a Direção são normalmente os Diretores de Turma (DT)? É o interlocutor privilegiado?

DG - Em princípio sim.

E – Ou mais os pais?

DG – Quer dizer, comigo é tanto uns como outros. Comigo, há pais que falam e eu às vezes falo com o DT mas tenho mais costume de falar diretamente com o professor, para não estar a incomodar o DT. Se posso eu própria falar com o professor, embora depois possa dizer ao DT, mas por vezes nem sempre digo. Há esta forma de ser e estar dentro da casa. Da parte do DT, daquilo que eu sei, de uma maneira geral o DT informa os colegas da satisfação ou insatisfação que os pais têm relativamente aos educandos do qual é DT. Portanto, o que é uma prática, porque não há melhores apóstolos do que os

que estão no terreno, os mesmos que têm os alunos e que, portanto, que ajudam os colegas a perceber que determinada atividade tem aplausos ou tem algumas denúncias.

E – Ok. Então agora falemos da consecução dos planos de melhoria monitorizada. Temos equipas próprias ou é a própria equipa que fica responsável pelo plano e que o avalia?

DG – Em princípio há equipas próprias. Para ajudar e colaborar na melhoria. Isto depois também se centra muito no Gabinete de Psicologia que dá um parecer sobre o aluno a nível de capacidade e possibilidade de avançar mais. Depois os professores estão muito atentos também, na minha ótica, àquilo que o Gabinete de Psicologia nos diz, e acabamos por encontrar uma forma de solucionar os problemas. Por isso não temos tradição de retenções.

E – Pois.

DG – Como eu costumo dizer, efetivamente, nós não os deixamos é cair pelo caminho. O acompanhamento é muito forte, a todos os níveis, e portanto vamos fazendo com que os alunos singrem dentro das suas possibilidades.

E – Muito bem! Estamos a entrar no último bloco: Avaliação institucional e promoção das aprendizagens.

E então a 1ª questão: A AA tem permitido identificar a existência de práticas de diferenciação pedagógica no Colégio? Quais?

DG – Sim senhor. Em absoluto. De acordo com a natureza do problema que é encontrado. Por exemplo se um aluno não progride nos conhecimentos temos que ir ver se tem capacidade para progredir ou não. Se um aluno não progride na prática dos valores, temos de ir ao fundo saber porque é que ele é tão reticente, de onde vem essa falta de gosto pelo valor ou pelo conhecimento. Portanto temos de ver que valores é que a família pratica, como é que família o conduziu, como é que a família o desperta. Por isso temos de ir à família, às companhias e à escola paralela, aos elementos que ele pode ter acesso, da

TV, da internet, portanto de todas essas novas tecnologias que podem trazer ao aluno uma distorção da sua própria personalidade. Também se desencadeiam processos de observação por partes de instituições externas, por exemplo a Instituição Y, ou um psiquiatra, ou outro, assim os pais possam estar abertos àquilo que nós aconselhamos. E nem sempre estão.

E – E a diferenciação pedagógica é de acordo com os casos?

DG – Sim, de acordo com os casos.

E – As aulas de apoio são um exemplo de diferenciação pedagógica.

DG – Sim, mas em termos curriculares. O aluno ou o professor, há outras esferas do ser e do fazer e do estar que estão para além das aprendizagens cognitivas e portanto, nas quais, nós, já que vemos no educando uma imagem e semelhança de Deus, lidamos com ele dessa maneira, e queremos que ele seja, o mais perfeito possível. Efetivamente nós organizamo-nos de forma a que o aluno se deixe ajudar a ser uma pessoa mais feliz, uma pessoa mais realizada e mais feliz. Isto foge da esfera das aprendizagens.

E – Da esfera curricular?

DG – Da esfera curricular, exatamente.

E – E a pergunta 8, se a AA tem permitido identificar a existência de práticas sistemáticas de avaliação formativa das aprendizagens?

DG – Sim, sim. Isso já se vê que sim!

E – Exatamente. Avaliação sumativa falamos da parte curricular e avaliação formativa falamos das outras dimensões?

DG – Que têm que ser todas formadas, senão não fica um cidadão completo.

E – Avaliadas, depois, até ...

DG – Seja por AA do aluno, Saber Ser, Saber Estar e na práticas dos valores.

E – E depois isto é avaliado em Conselho de Turma?

DG – Sim, sim!

E – Temos agora a questão 9, têm sido implementadas medidas de promoção das aprendizagens nos 3 últimos anos letivos na sequência dos processos de AA? Em caso afirmativo, quais?

DG – O fato de confinar esta prática a três anos é complicado porque aqui é uma constante: sempre que um educando, e nós estamos aqui para o promover, e portanto, sempre que ele se deixa cair naquilo que os gregos chamam de *sedía*, na preguiça, nós estamos atentos para ver quais as causas e como fazer para que as consequências sejam outras.

E – Então lembrar agora medidas de promoção da aprendizagem ...

DG – Portanto, a nível curricular são os apoios, são aquelas clarificações que o professor dá, não só dentro da sala mas também quando termina a aula e os alunos o questionam e pronto, é evidente que, eu pelo menos não sou adepta, nem nunca fui de explicações externas. Se o professor tira dúvidas ao educando, não tem que ir para um explicador, não tem que ir. Acho que depois a linguagem do explicador pode até perturbar um bocadinho e fazar o trabalho que o aluno tem que fazer. Portanto o aluno nunca tem conhecimento – em princípio não tem – um conhecimento sedimentado se, efetivamente, não faz.

E – É uma medida de promoção das aprendizagens, então o alimentar de um...

DG – De um gosto perlo saber e de outro tipo de saberes.

E – É promover esta autonomia que o explicador diminui?

DG – Sim, sim. Porque efetivamente, de uma maneira geral, o explicador também quer ter os seus clientes e, efetivamente, há de fazer para que o aluno pareça render. Pode desfazer a imagem do professor ...

E – Mas isso logo à partida será um mau explicador ...

DG – Não, mas pode ... Ao ter 2 ou 3 a explicar uma matéria, mais facilmente vai ao encontro do que cada um não sabe, do que um professor, que tem 28 30 alunos numa sala, e portanto acaba por dar ao aluno – e nós temos tido muitas experiências destas, não é, - de que ali aprende mais do que com o professor e de maneira que o aluno vem para a aula e “está-se marimbando” para o que o professor diz – desculpe o termo – porque depois o explicador vai ajuda-lo a entender ou fazer-lhe aquilo que ele efetivamente tem de apresentar. Isso é lesivo para a formação do aluno.

E – Estamos a falar de um papel muito importante na valorização de um professor, que é uma situação hoje, eu diria que dramática.

DG – E na valorização do próprio aluno, quer dizer, um aluno que não procura arduamente – desculpe que o diga assim – que não procura arduamente o saber e que não tem gosto pelo saber, esse aluno é sempre debilitado! Eu falo isto com muita, mas mesmo muita experiência. E falo da experiência pessoal. Por exemplo, em matemática eu trabalhava 3 horas por dia, eu não conseguia deixar de trabalhar matemática, gostava tanto de trabalhar matemática, que quando acabavam os exercícios, eu fabricava os exercícios para poder trabalhar matemática. Se fossemos a filosofia era a mesma coisa, se fossemos a história era a mesma coisa, comecei a ter um gosto enorme. Aliás, na faculdade, eu conseguia fazer muito mais do que os outros, mas não era porque alguém me impusesse, mas era porque eu gostava de saber. Agora, ninguém me solicitava isso.

E – E tenta passar essa forma de estar para a forma como gere o Colégio também – um gosto pelo Saber.

DG – Sim, sim, um gosto pelo Saber. Não, é que quem corre por gosto não cansa. Se o aluno apanha esta pedalada, ele não para. Tantos exemplos que nós temos na nossa praça ... É esta aquisição do conhecimento por meios próprios, porque esses nunca tiveram explicações, porque se interessam, porque quem, porque avançam, mas também pelo deslumbramento – isto é muitas vezes motivado pelo deslumbramento do professor – o professor é que os deslumbra pelo conhecimento e, efetivamente, eles acabam por, eles próprios, se movimentarem e isto é que é, e desculpe o termo que eu vou dizer, isto é que é fazer Homens, isto é que é fazer pessoas. Isto é que é colaborar com Deus na recriação.

E – 9.1. A eficácia dessas medidas tem sido monitorizada? Por quem? De que forma?

DG – Que é eficaz. Efetivamente há eficácia nessa monitorização. E o agarrar o aluno quando ele está bloqueado e arranjar estratégias diferenciadas de motivação, a verdade é que, o que é que acontece?

O aluno desbloqueia. Por vezes a tensão em que se encontra, bloqueia-o e com esse tipo de práticas, o aluno desbloqueia e, portanto, começa a sentir-se grande aos olhos daquele professor e começa a querer não o desiludir. E isso é muito importante e é bom salientar essa medida.

E – Estamos a falar numa relação, numa empatia professor – aluno ...

DG – Em que o aluno sinta que o professor se interessa por ele, e não só pelo conhecimento científico da disciplina que lecciona, mas também pela sua pessoa.

E - Pela pessoa. Exatamente, exatamente!

DG – Quando ele sente que nós efetivamente nos interessamos por eles, eles sentem-se muito mais apoiados e não querem desiludir-nos.

E – Temos aqui a última questão. Que leitura faz dos resultados da avaliação interna das aprendizagens, comparados com os da avaliação externa?

DG – Estão nos gráficos e na estatística, que nos dizem que a nossa avaliação interna tem projeção na externa, não é? Efetivamente temos os dados estatísticos de cada ano, e vamos vendo que, ano a ano, as retenções são cada vez menos, há uma ou outro por ano, mas que num computo de novecentos e tal alunos, acaba por não ser praticamente nada. É isso que eu digo nos ministérios. “Apresentem escolas com esses dados estatísticos e eu entrego-vos o contrato de associação”. “Apresentem-me escola estatais que tenham estes dados estatísticos” – é óbvio que me dizem logo, “ai, não temos os mesmos alunos”. Pois, mas façam-se a eles, tornem-se escolhidos pelos pais.

E – Apesar da avaliação externa ser muito redutora...

DG – Pois, e até porque só avalia ... Primeiro é muito redutor o facto de só avaliar a 1º fase. Em 2ª lugar, avaliar só a escrita quando a avaliação é obrigatoriamente também na oralidade

E – Isto para além de outros parâmetros que nós temos que ter em conta na avaliação interna e nunca podem ser avaliados numa avaliação externa, avaliação esta que se prevê que não sejam só os dados dos exames.

DG - Mas a verdade é essa – é essa que é feita – e uma das disciplinas mais prejudicadas é o português, porque o português tem obrigatoriamente que fazer vertente oral e vertente escrita e, por vezes, eles são brilhantes na oral e menos brilhantes na escrita. Ora bem, têm que contar a nota da oral que depois não conta no exame.

E – E há disparidade entre ...

DG – Há disparidade. O português tem 30% para a oralidade.

E – E termino aqui, agradecendo a disponibilidade e atenção e participação da Diretora Geral neste trabalho.

ANEXO X

Tabela de resultados dos inquéritos aos docentes

II . Práticas de autoavaliação e melhoria no Colégio

2. Autoavaliação e melhoria no Colégio	1	2	3	4	5	NR
2.1. O Colégio desenvolve dinâmicas de autoavaliação que permitem recolher dados sobre a qualidade dos processos e dos resultados educativos.	6	34	2	0	1	0
2.2. Existe uma equipa de autoavaliação no colégio.	4	17	9	5	8	0
2.3. O Colégio cria condições para que todos os docentes participem ativamente em dinâmicas de autoavaliação sobre a qualidade dos processos e dos resultados educativos.	5	29	9	0	0	0
2.4. As dinâmicas de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidas têm contribuído efetivamente para a melhoria dos processos e dos resultados educativos.	8	24	6	0	4	1
2.5. Existe uma cultura de autoavaliação no colégio que permite a adoção de uma atitude de questionamento reflexivo sobre as práticas docentes.	5	26	11	0	1	0
2.6. Conheço as dinâmicas de autorregulação, autoavaliação e melhoria que têm vindo a ser implementadas no Colégio.	7	29	5	0	2	0

3. Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente						
3.1. A avaliação do desempenho docente é feita de forma justa e transparente.	10	25	7	0	1	0
3.2. A avaliação do desempenho docente contribui para o meu desenvolvimento profissional.	14	23	6	0	0	0
3.3. A avaliação do desempenho docente tem contribuído para a melhoria da ação educativa.	11	24	6	0	2	0
3.4. O colégio cria oportunidades de formação relevantes para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes	13	26	4	0	0	0
3.5. As formas de promoção do desenvolvimento profissional criadas pelo colégio têm contribuído para a melhoria da ação educativa.	9	33	1	0	0	0

As dinâmicas de autoavaliação envolvem de forma mais sistemática os docentes com funções coordenadoras. O alargamento a todos os docentes ainda não decorre de forma regular e sistematizada.

Uma equipa de autoavaliação em articulação com equipas disciplinares;

Traçar objetivos em função das metas educativas

III. Convicções acerca de processos de autoavaliação nas escolas

4. Entendo que os processos de autoavaliação nas escolas:

4.1. ... contribuem para encontrar pontos fracos e pontos fortes na organização.	21	17	1	0	0	4
4.2. ...permitem medir o grau de satisfação com o trabalho realizado no colégio.	10	22	5	0	0	6
4.3. ... permitem fortalecer a articulação entre os vários órgãos do colégio.	10	25	2	0	2	4
4.4. ...funcionam como um instrumento para prestação de contas.	3	17	13	1	4	5
4.5. ... servem para a melhoria da qualidade da ação educativa.	16	21	2	0	0	4
4.6. ... contribuem para a inovação / renovação das práticas pedagógicas.	13	25	2	0	0	3
4.7. ...permitem comparar os resultados dos alunos do colégio com os de outros colégios / escolas.	11	14	12	0	3	3
4.8. ...permitem melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos, na sala de aula.	9	19	8	0	3	4
4.9. ...permitem avaliar os professores e as suas práticas.	8	28	3	0	0	4
4.10. ... criam condições para um desenvolvimento profissional e organizacional sistemático.	7	28	3	0	1	4
4.11. ...contribuem para fomentar uma cultura de maior responsabilidade e compromisso na comunidade educativa.	14	22	2	0	1	4

A avaliação de desempenho mais participada por parte dos órgãos de gestão

Aulas assistidas; observação de pares

IV. Percepções dos professores acerca dos impactos dos processos de autoavaliação no Colégio

5.1. ...aumentam o conhecimento sobre as várias dimensões / sectores do colégio.	8	28	5	0	1	1
5.2. ...influenciam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.	12	26	3	0	1	1
5.3. ... providenciam informação útil a todos os membros da comunidade educativo.	10	20	9	2	1	1
5.4. ...melhoram a capacidade da escola se organizar para a melhoria dos processos e resultados educativos.	12	28	1	0	0	2
5.5. ...favorecem o trabalho colaborativo.	9	22	10	0	1	1
5.6. ...possibilitam o conhecimento dos resultados do colégio nos últimos anos.	14	19	7	1	0	2
5.7. ...possibilitam uma reflexão aprofundada sobre os resultados do colégio nos últimos anos e sobre formas de os melhorar.	13	21	7	0	1	1
5.8. ...permitem a compreensão da eficácia das dinâmicas do colégio (processos e iniciativas).	11	27	3	0	1	1
5.9. ...ajudam o colégio a aprender.	15	26	1	0	0	1
5.10. ...tornam a atuação do colégio mais transparente junto da comunidade.	12	21	6	0	3	1
5.11. ... favorecem o envolvimento de toda a comunidade educativa na construção de um colégio promotor de mais e melhores aprendizagens.	12	23	5	0	2	1
5.12. ...fomentam uma cultura de maior responsabilidade e compromisso no colégio.	14	26	1	0	1	1
5.13. ...conduzem ao desenvolvimento de projetos de escola mais eficazes e promotoras de mais aprendizagens.	11	28	0	0	3	1
5.14. ...permitem gerir adequadamente as pressões exercidas pelo exterior da escola.	6	25	8	0	1	3
5.15. ...fomentam o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente.	5	33	2	0	0	3
5.16. ...fomentam uma ação mais eficaz e mais centrada na melhoria das aprendizagens por parte das lideranças.	10	26	0	0	5	2
5.17. ...aumentam a confiança e a colaboração entre os diferentes elementos da comunidade educativa.	10	22	6	0	3	2
5.18. ...permitem à comunidade educativa uma maior apropriação da missão e dos valores que regem a ação do colégio.	16	22	0	0	3	2
5.19. ...permitem uma tomada de decisões mais eficaz.	8	30	0	0	3	2
5.20. ...aumentam o sentido de comunidade educativa.	11	23	4	0	3	2

V. Questão aberta:

- Que sugestões daria com vista à melhoria dos processos de autoavaliação no Colégio?
- Ser ainda mais transparente; Divulgado; Mais participado por todos
- Constituição de uma equipa de autoavaliação liderada por alguém com formação na área
- Constituição de um guião de autoavaliação/questionário a aplicar a alunos, pais, docentes e não docentes anualmente;
- Tratamento estatístico do questionário e publicação dos resultados
- "Profissionalizar" a autoavaliação sem medos; sistematizar o processo de autoavaliação, alargando-o a todos os colaboradores e aos pais e alunos;
- Ser feita uma análise séria, objetiva, rigorosa de todos os resultados do processo de autoavaliação, divulgando os resultados e as medidas que, daí decorrendo, são implementadas
- Momentos de avaliação efetiva de professores em aula, questões diretas a pais e alunos sobre o desempenho dos alunos
- Seria interessante que cada professor fizesse o levantamento dos aspetos a melhorar, fazendo propostas viáveis, apresentando sugestões realistas e objetivos para colmatar os problemas encontrados.
- O parecer dos docentes e não docentes, assim como as sugestões de melhoria, deveriam ser entregues de forma anónima, aos membros da direção
- AA sistematizada, de acordo com um modelo estabelecido
- Ações de avaliação mais participadas, quer por parte da direção, quer por parte dos órgãos intermédios
- A AA não se deve medir pelos resultados externos exclusivamente (um bom ou mau trabalho atinge todas as dimensões da pessoa). Como avaliar isso? O que sabemos dos nossos alunos?
- A formação específica na área implica despesas elevadas e/ou implicam a ausência do professor. Tal resulta no fato de que muitas vezes não se faça formação. Em momentos de avaliação esta situação não é tida em conta. Na avaliação deveria ser possível aferir a razão pela qual o professor não faz ou não pode fazer formação.
- Sugeriria que todo o trabalho e as diversas informações decorrentes dos diversos processos de AA pudessem estar centralizados num organismo específico. Acredito que desta forma se melhoraria a eficácia e a assertividade da comunicação

ANEXO XI

ANÁLISE DE CONTEÚDO: Alunos 9º ano e 12º ano

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
I. Concepções dos alunos sobre os processos de avaliação / autoavaliação	1. Conceito de avaliação	A avaliação pode ser quantitativa ou qualitativa Tem como função a atribuição de uma nota bem como uma tomada de conhecimento pelos professores das aprendizagens realizadas pelos alunos	9º ano <i>Avaliar é atribuir uma nota qualitativa ou quantitativa (9A)</i> <i>É definir um valor (9B)</i> <i>É (...) um mecanismo utilizado pelos professores de forma a eles conseguirem saber (...) se o que eles tentaram transmitir chegou ou não (9F)</i>
		A avaliação é um juízo de valor sobre os outros ou sobre o desempenho pessoal em termos escolares	12º ano <i>Então podemos avaliar uma pessoa, tanto criticando-a com apresentando qualidades dessa pessoa (12G)</i> <i>que é como ir rever algumas coisas que fizemos, exato, dar um feedback, o que está bem, o que está mal, o que é que há para melhorar, para termos noção daquilo que fizemos (12E)</i> <i>Acho que também qualquer avaliação é preciso ter em conta uma avaliação a pessoas, é preciso ter em conta o interesse e o empenho do que está a ser avaliado (12F)</i>
	1.1. Tipos de avaliação	Autoavaliação e heteroavaliação	9º ano <i>Autoavaliação e heteroavaliação – que é nós a avaliarmos os outros – e depois a avaliação que os professores fazem (9A)</i> <i>Temos, por exemplo, a avaliação que a Diretora Geral faz ao professor, o que o professor faz a nós, e a que nós fazemos aos professores e aos nossos colegas e às disciplinas (9A)</i>
		Autoavaliação e avaliação sumativa	12º ano <i>Nos testes, nos trabalhos orais e a autoavaliação final (12C)</i> <i>Atitudes nas aulas (12C)</i>
	2.1. Conceito de AA	Ter como objeto de avaliação o próprio, tendo capacidade de refletir sobre o seu rendimento e desempenho	9º ano <i>é fazermos tipo uma introspeção e ver o que temos que melhorar, refletir... (9A)</i> <i>Se nós tivermos a noção daquilo em que estamos mal e temos que melhorar e daquilo em que estamos bem e que temos que manter, nós conseguimos melhorar (9A)</i> <i>É aquela altura no final do ano em que percebemos “isto afinal não correu assim tão bem” (9F)</i>

		12º ano <i>Temos como objetivo da avaliação nós próprios. Quer em termos de atitudes, de notas, de comportamentos (12D)</i> <i>como ir rever algumas coisas que fizemos, exato, dar um feedback, o que está bem, o que está mal, o que é que há para melhorar, para termos noção daquilo que fizemos (12E)</i> <i>Tem a ver com o nosso percurso (12C)</i> Ter como objeto de avaliação uma atividade <i>Porque não tem que ser só connosco ... Eu disse isso no caso da AA, mas quando é uma avaliação referente a outras coisas não temos como objecto nós, ou seja, aí, não têm que ser só atitudes e comportamentos. Por exemplo, eu estou a falar no caso dos encontros de reflexão. Nós fazemos avaliações disso, em que analisamos a atividade e consoante o que nós, hum, consoante o que nós, ... , consoante o que nos aconteceu e as nossas opiniões, nós defendemos o que deve ser mudado e o que deve ser mantido. (12D)</i> Ter como objeto de avaliação o Colégio <i>se formos fazer a AA do colégio talvez aí já tenha um representante, por exemplo a Direção fazer a AA do colégio e vai ter que ter em conta, não aquilo que acha mas também a opinião de toda a gente, e é na mesma uma AA, e é do colégio (12F)</i>
2.2. Contribuição da AA para a melhoria das aprendizagens	A AA pressupõe um trabalho de reflexão sobre o desempenho pessoal. No entanto, salientam a falta de seriedade com que a AA é feita por alguns alunos	9º ano <i>é depois de fazermos a AA que nos começamos a aperceber dos erros que cometemos e tentamos mudar um bocado as coisas e, se calhar, voltar atrás, se calhar, com algumas coisas que fizemos (9F)</i> <i>Porém nem toda a gente tem humildade para admitir os erros que tem (9E)</i> <i>Nós até devíamos fazer uma autoavaliação a meio do período para nos apercebermos mais a tempo de mudar (9A)</i> <i>Há pessoas que não ligam minimamente às autoavaliações (9F)</i> <i>aquilo é tipo Euromilhões (9A)</i> <i>Há várias pessoas que fazem autoavaliações com base na nota que querem ter e não na nota que merecem (9F)</i> <i>Fazem a autoavaliação para convencer o professor e não para analisarem verdadeiramente a sua situação ou para melhorar o seu comportamento (9F)</i>
	Trata-se de um mecanismo que tem esse objetivo, no entanto, não é utilizado pela maioria	12º ano <i>Depende da maneira como são feitas. E sinceramente, acho que se olharmos para aqui para o colégio, na grande maioria das vezes não contribui em nada para a melhoria (12A)</i> <i>o que os professores fazem aqui pode não ter tanto a ver</i>

		dos alunos com seriedade e reflexividade	com isso mas mais com uma pessoa consciencializar-se com a nota que deve ter. E, para não estar à espera de surpresas (12A) Agora, não é com uma AA dessas, com um pedaço de papel e o colocar lá umas fórmulas que vamos aprender. Pronto, podemos olhar para a nota e pensar: “fogo, podia ter feito mais ou no saber ser e estar por um 17 porque me porto mal nas aulas e tal, mas não é por aí que vai melhorar na nossa aprendizagem. Acho que não passa por aí! (12A)
II. Os alunos e a autoavaliação ao nível das aprendizagens	3. Familiaridade com a AA 3.1. Condições de realização da AA	Oral ou escrita – tendencialmente escrita	9º ano mas às vezes é oral (9A) Mas depende dos professores. Há quem faça oral, podes escrever, ou pode ser aquelas (...) tabelas gigantes que é preciso contas (9F) Nós merecemos um valor, o nosso valor nós não sabemos quanto é em percentagem (9F) Sem quantificar, se fosse qualitativa se calhar devia ser mais fácil (9A) Como é que um 90 é MB e um 88 já não? (9A) Mas o professor, se tiveres em 89, o professor, como é óbvio, dá 5, se tu te portares bem (9B)
		Dificuldade de quantificação do trabalho/subjetividade da avaliação	
		No final de cada período letivo	12º ano Uma vez por período (12B) No final de cada período (12F) No final das apresentações dos trabalhos (12F)
		no final das apresentações de trabalhos	
	4. Efeitos práticos da AA	Em muitos casos sentem que a AA não é tida em conta pelos professores	9º ano Não sei! Eu acho que há professores que nem leem as autoavaliações (9A) Há professores que só fazem isso por obrigação (9E)
		Alguns professores apenas se concentram na opinião dos alunos relativa à sua própria avaliação e desempenho enquanto professor	Mas também há professores que pegam na AA, leem a parte que é referente a si próprios e do desempenho e do que devem fazer ou não e das melhorias para a aula, leem essa parte e não leem o resto (9F)
		Há professores que analisam a AA e a utilizam para refletir	Pode ser um mecanismo de ajuda (9A) se nós escrevermos bem e explicarmos bem o nosso ponto de vista até ficam a pensar (9A)

	Há professores que se servem da AA para justificar a não proposição de um nível tão elevado aos alunos	<i>há outros professores que podem nos dar um 4 e dizem que na AA eu pedi um 4, por isso, aquilo que eu merecia era 5, só como eu pedi 4 e ele deu-me o 4 (9E)</i> <i>Eu nunca peço 5 porque tenho sempre medo que o professor ache... (9B) Que não és humilde (9A)</i>
	Trata-se de uma forma de os professores tomarem conhecimento da capacidade de reflexão dos alunos sobre o trabalho que desenvolveram ao longo de um período letivo.	12º ano <i>que às vezes os professores também aproveitam, em notas em que se calhar estão em dúvida, para uma espécie de ajuda, e conseguem perceber o que temos noção do que fizemos e damos uma ajuda ao professor a escolher. (12C)</i> <i>A maioria das pessoas, na sua AA, acha que serve para que o professor decida entre duas notas. Neste caso, ela vai ver o que o aluno trabalhou e depois também há aqueles que, ou não são humildes ou vêm com falsas modéstias e as suas autoavaliações nada têm a ver com uma reflexão sobre o que produziram. (12B)</i> <i>Percebo que seja também para eles perceberem, mais ou menos, o que é que nós achamos do nosso trabalho (12B)</i>
	Obrigatoriedade da AA	<i>Acho que às vezes há certas notas que os professores já têm na cabeça o valor a dar, e nesses casos, a AA é porque toda a gente tem de o fazer e acaba por ser só um papel. (12C)</i>
	Os alunos utilizam a AA para tentar persuadir o professor a atribuir-lhes uma nota que pretendem, mesmo que esta seja superior àquela que efetivamente têm consciência que merecem.	<i>Eu acho, que por exemplo, às vezes fazem AA e não com o objetivo de nos autoavaliarmos com o seu verdadeiro significado mas sim de tentar que o professor fique a pensar numa nota diferente daquela que realmente merecemos (12F)</i> <i>Eu acho que a AA perdeu um bocado o conceito da reflexão, de efetivamente avaliarmos o que fizemos. Muitas vezes acaba por ser: “Ah, aquela é a nota que eu gostava de ter” (12D)</i>
	Comparação com os colegas na AA	<i>ou somos condicionados pelo fato de ninguém pedir uma nota igual ou superior à nossa e “pedimos” uma nota inferior (12D)</i>
	AA geradora de mudanças	<i>por exemplo, nos encontros de reflexão, a avaliação efetivamente originou mudanças nos encontros posteriores. E então acho que aí se calhar houve correspondência (12D)</i>
	AA sem efeitos práticos	<i>Na maior parte das disciplinas temos uma folha de AA que até tem todas as colunas e montes de parâmetros, tanto no</i>

		saber ser e saber estar como no saber fazer, e por exemplo, uma dessas diz: “Justiça e honestidade” e isso é em relação a nós! Como é que isso vai influenciar a maneira como o professor dar as aulas? (12F)
5. Efeitos da AA na prática docente	As sugestões dos melhores alunos são mais frequentemente tidas em consideração	9ºano <i>Eu acho que se tu puseres um aluno que tem 2 a dizer isso, como é óbvio, a professora não vai levar tanto a sério como se for um aluno que tem média de 5 (9B)</i> <i>Os professores pedem sempre, por exemplo, para tu escreveres lá o que é que achas. O que é que podem fazer melhor. (9B)</i> <i>O que é que podem fazer para as aulas melhorarem (9C)</i> <i>E depois não fazem nada (9A)</i> <i>Eu acho que eles às vezes fazem (9C)</i> <i>Tu nunca estás 100% feliz com um método do professor (9B)</i>
	Alguns docentes modificam as suas práticas face às sugestões dos alunos	
	Muitos professores não solicitam heteroavaliação Avaliação do desempenho do professor condicionada pelo “que fica bem dizer” Não se notam mudanças Exceção: as disciplinas práticas	12º ano <i>Porque nem todos os professores pedem uma heteroavaliação. Ou seja, uma avaliação nossa aos professores. E muitas vezes os que pedem, nós também nos sentimos um bocado retraídos e acabamos por dizer que está tudo bem! (12D)</i> <i>Não é normal sentir isso ... (12D)</i> <i>Acho que se acaba por perder essa ideia devido às autoavaliações serem no final do período (12C)</i> <i>Por exemplo a educação física, que é uma disciplina mais prática, se eu na AA disser que não tenho para servir no vólei, o professor pode ajudar e ensinar e tirar mais tempo comigo mas acho que é mais por ser uma disciplina prática (12F)</i>
6. Efeitos da AA na melhoria da aprendizagem dos alunos	É importante e valorizada pelos alunos No entanto, o facto de ser feita antes de uma pausa letiva faz com que	9º ano <i>Sim, nós refletimos sobre algum ponto em que falhámos (9E)</i> <i>Mas alguns professores veem e dizem o que é que tu deves melhorar e eu acho que isso ajuda (9D)</i> <i>Mas refletos uma semana e depois esqueces (9F)</i> <i>Eu acho que a autoavaliação um ou dois dias antes de irmos para férias não é muito... (9B)</i>

		as propostas de mudança que os alunos perspetivam sejam esquecidas durante as férias	<i>Nós pensamos nas autoavaliações e ficamos mesmo preocupados, mas é na altura, depois passa, porque depois vamos de férias (9F)</i>
		Sugestão de análise das AA na primeira aula do período letivo seguinte	<i>Eu acho que era importante os professores, pelo menos, eu sei que é um pouco difícil mas os professores guardarem as autoavaliações e no início de cada período voltarmos a ler a autoavaliação (9E)</i>
		Os alunos autoavaliam-se ao longo do seu percurso quando sentem necessidade, pelo que os momentos de autoavaliação formal não são significativos para si	12º ano <i>Eu, na minha opinião, mas isso comigo não acontece, mas também posso não levar muito a sério as autoavaliações e nem sequer pensar muito sobre isso, mas como também não temos um grande tempo para as fazer, acaba por ser um momento em que estamos na sala de aula a falar uns com os outros ... (12F)</i> <i>Se calhar porque não encaramos as autoavaliações como devia ser ... Muitas vezes até nos autoavaliámos mas fora das aulas em conversa com amigos : "Eu vou ter esta nota e apercebi-me que tenho que subir ou que estou a fazer algo errado ou que tenho que fazer mais ...". Mas faço isto por vontade própria e não porque é exigido nessa aula o preenchimento de cruzes ou dos parâmetros ... (12E)</i> <i>12F - Talvez na AA em sala de aula, quanto mais não seja a discutir entre nós quanto é que cada um merece ... E acabamos por perguntar às pessoas que estão próximas de nós ou aos mais amigos, qual a nota que devemos pôr ... (12F)</i> <i>É um bocado o que já disseram ... se é o que a turma está a pedir, se está dentro da "normalidade" ... (12E)</i> <i>Acho que as pessoas têm obviamente consciência do que fizeram e do que não fizeram e o que devem fazer no futuro, mas não é a AA que, pelo menos no meu caso, que nos vai fazer refletir sobre isso. Já é uma coisa que parte, ou detrás ou de nos percebermos quando sai a nota, mas a AA não é assim tão importante ... (12A)</i>
III. Análise de resultados escolares e impactos nas práticas docentes	7. Análise dos resultados escolares pelos docentes 7.1.1. Frequência da análise dos resultados	Os resultados são analisados quando os alunos são sujeitos a momentos de avaliação formal	9º ano <i>Os professores analisam os nossos resultados, mas só analisam nos testes, eu acho (9F)</i> <i>E no final do período (9D)</i> <i>Quando recebemos testes, eles dizem, tipo, "estiveste mais fraco aqui, tens aqui que melhorar"... (9F)</i>
		O Saber Ser é avaliado informalmente, em aula	<i>Eu acho que eles às vezes avisam, tipo, "tens que melhorar a tua postura".(9D)</i>
		Nas disciplinas com uma maior componente	12º ano <i>Depende sempre da disciplina.. Porque se formos olhar para</i>

	prática a avaliação é muito mais frequente do que em disciplinas mais tendencialmente teóricas	<i>disciplinas como matemática e FQ, que são disciplinas em que os alunos têm mais trabalho em sala de aula e é mais fácil para os professores se aperceberem de erros que os alunos possam cometer ou de matérias que estejam a ser mal lecionadas, enquanto que se falarmos de português ou filosofia, que são disciplinas em que as aulas consistem, basicamente, em dar matéria e quase não há avaliação para além dos testes, logo é mais complicado. Acho que no primeiro caso, acontece com muita frequência! (12A)</i>
7.1.2. Consequências da análise dos resultados pelos docentes	O Professor serve-se dessa informação para replanificar as atividades a realizar em aula e voltar a incidir em conteúdos onde os alunos demonstraram mais dificuldades	9º ano <i>a minha turma tem, de facto, piores resultados do que as turmas deles e vê-se que a maneira de ensinar a eles é diferente da maneira que nos ensinam a nós (9A)</i> <i>A abordagem dos professores depende sempre do nível da turma. Adaptam o seu método de ensino à turma. (9F)</i> <i>Eu acho que a matemática, imaginem que uma turma toda falhou uma matéria. A professora quando corrigir o teste e entregar vai incidir mais nessa matéria. (9B)</i> <i>E nas revisões do teste seguinte, vai dizer: “no último teste o vosso ponto mais fraco foi este” e então vai voltar a explicar. (9F)</i> <i>É, vai insistir! (9A)</i>
	O Professor adequa as suas práticas ao nível da turma	12º ano <i>Eu acho que, quanto à análise, no início de uma disciplina ou do ano, é normal o professor, também por que não conhece os alunos, pretende adequar a sua forma de ensinar aos alunos em questão, tentando determinar as dificuldades de cada um. Depois de uma reflexão aos resultados, o professor pode ir ensinando tendo em conta os pontos fortes e fracos da turma. (12F)</i>
7.1.3. Efeitos da análise dos resultados escolares na prática docente	A metodologia de ensino adapta-se ao ritmo de aprendizagem médio da turma	9º ano <i>Sim, porque adaptam o método de ensino ao nosso ritmo (9A)</i> <i>Não pode mudar o ritmo totalmente (9B)</i> <i>É o nível médio da turma (9F)</i>
	Quando os alunos de uma turma revelam mais dificuldades o professor procura outras formas de ensinar para os focar no tema a trabalhar	12º ano <i>Se formos a ver, numa turma que mais dificuldades, o professor vai adotar métodos para que a turma compreenda melhor a matéria (12G)</i> <i>Sim, já senti. Acho que todos nós temos dificuldades numa matéria X ou Y e o professor tenta arranjar estratégias que favoreçam o recuperar das dificuldades. Explicar por outras palavras, por gestos, por ações diferenciadas. Às vezes até subir para cima da mesa ... (risos) ... É verdade! Para tomarmos atenção para o que o professor está a fazer! (12G)</i>
7.1.4. Efeitos da análise dos resultados escolares na aprendizagem	Regulação do método de ensino pelos resultados dos alunos	9º ano <i>e depois nas revisões e, exatamente, foi o 1º teste, ela não sabia o que é que haveria de esperar; obviamente, a seguir ao 1º teste, ela regulou, ela foi regular, mais ou menos, o seu método de ensino. (9F)</i> <i>Um mau aluno é aquele que não quer aprender, não é o que tenta e não consegue (9B)</i> <i>É assim os stores não podem regular o ritmo de todos (9F)</i> <i>Se não podem, então, ao menos podem arranjar estratégias para ocupar aqueles que ..., por exemplo, mandá-los fazer mais exercícios! (9F)</i>
8. Influência das características das turmas na prática docente	O professor modifica e altera os seus métodos e ritmo de ensino consoante a turma em que vai lecionar.	9º ano <i>Porque adaptam o método de ensino ao nosso ritmo, ao nosso ... (9A)</i> <i>Os professores até dizem, eles vêm para as nossas aulas dizer: “Nós na turma tal já acabámos o capítulo todo.” (9F)</i>

			<i>Exatamente: “Na turma tal já fizemos tudo, já acabámos. Mas vocês não. Só vos dou um exercício. Vocês são muito mais lentos Eles fazem 5 e vocês fazem 1”. (9A)</i>
IV. Os alunos e as práticas de avaliação organizacional	9. Conhecimento da AA do Colégio	Alguns alunos reconhecem a existência de uma autoavaliação feita pelos professores, depois sujeita a uma heteroavaliação por parte da Diretora Geral	9º ano <i>Não.</i> <i>Não. (9E)</i> <i>O que me foi dito foi que havia uma AA que os professores faziam e que depois a Direção também avaliava. (9A)</i> <i>Aquilo que eu conheço, a única avaliação é aquela que nos é apresentada nos rankings (9E)</i> <i>Pois, mas não é uma AA (9A)</i>
		Não	12º ano <i>Não (12E)</i> <i>Não (12C)</i>
	10. Envolvimento em processos de AA no Colégio	Não	9º ano <i>É a 1ª (9C)</i>
		Não	12º ano <i>Não (12C)</i>
	11. Percepção da existência de avaliação regular do ensino no Colégio	Os alunos consideram que no Colégio existe um trabalho de análise regular do processo de Ensino-aprendizagem e uma preocupação com a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem dos alunos	9º ano <i>Acho que sim. (9A)</i> <i>Sim. (9F)</i> <i>Até aquelas reuniões, eu não sei, nunca lá estive em nenhuma, é com a Diretora Geral e com os professores. (9A)</i> <i>Eu acho que sim e isso vê-se no ranking das escolas. (9B)</i> <i>Claro, exatamente. Não, mas quando a Diretora Geral tem aquelas reuniões com os professores e as reuniões intercalares e essas reuniões de avaliação, eu acho que também é falado nessas reuniões... (9A)</i> <i>Sim, eu acho que sim. Acho que se a Diretora Geral vir que alguma coisa está a passar dos limites ou que alguma coisa não é aceitável, vai fazer alguma coisa em relação a isso. Acho que não deixa andar até que se torne maior (9F)</i>
		Os alunos têm dúvidas que esta avaliação seja feita, uma vez que a sua opinião e avaliação não é solicitada quando, na sua opinião, eles são dos principais atores no processo de ensino-aprendizagem	12º ano <i>Não. (12C)</i> <i>Não! Se não nos questionam ... Nós é que temos as aulas ... (12B)</i> <i>Talvez ... Podem avaliar sem termos conhecimento! (12D)</i> <i>Lá está, logo não sabemos se existe ... (12C)</i> <i>Mas a julgar pela maneira como algumas disciplinas são lecionadas, eu acredito que não ... (12A)</i>
		Consideram que seria	<i>Se nós pudéssemos avaliar também as aulas ... (12B)</i>

	uma mais-valia os alunos e os pais poderem avaliar o Colégio Não basta avaliar é preciso mudar em função dos resultados da AA	<i>Acho eu que a questão de chamar várias pessoas que têm a ver com o processo ... Não serem só os professores! Alunos, se calhar os pais, que têm uma noção das coisas vindas de casa e acho que ficava mais abrangente e assim podia ter consequências melhores. (12E)</i> <i>Eu acho que melhor que ninguém, nós os alunos sabemos o que é que se pode melhorar e o que se deve manter, não só os funcionários porque não são eles que estão presentes nas aulas.. Nós é que aprendemos! (12C)</i> <i>A verdade é que não é só. Claro que é o mais importante e tem que acontecer mas é preciso ser feita uma boa análise e uma análise consciente, para perceber o que se pode mudar ou não, e não só, como já fizemos isto e já podemos riscar da lista de tarefas. Se é para fazer, é preciso haver alguma mudança! (12F)</i> <i>E depois dessa análise, é preciso que essa coisa aconteça ... (risos) ... que é o pior! (12A)</i> <i>Exato, não basta atingir o nível que tem que haver uma mudança, é preciso fazê-la também! (12C)</i>
12. Auscultação dos alunos sobre a qualidade	Os alunos sentem que não existe grande abertura por parte da Diretora Geral às opiniões dos alunos	9º ano <i>Não. (9A)</i> <i>Não (9B).</i> <i>Não. Não minimamente (9F).</i> <i>Mas há a eleição de uma associação de estudantes. (9D)</i> <i>Depende. Quando é bonito de se ouvir, talvez! (9A)</i> <i>Mas o que eu acho é que a Diretora Geral não tem que responder à nossa frente. Eu acho que a Diretora Geral tem que ouvir e tomar medidas, que eu acho que é o que acontece. (9A)</i>
	No entanto, quando os EE apresentam situações ou queixas de algum professor, este é chamado e confrontado com essas denúncias pela Diretora Geral	<i>Por exemplo, tu vais falar com os teus pais: "Ai pai eu não gosto da professora tal". O pai vai falar , vai-nos dar voz, acaba por nos dar voz com o diretor de turma, ou com a Diretora Geral até e a Diretora Geral vai ouvir, até se calhar vai defender, mas depois vai agir, eu acho que vai atuar. (9A)</i>
	Os alunos sentem não ter uma voz ativa, sendo que não é o Colégio que solicita a sua opinião, mas eles que a apresentam quando	12º ano <i>Creio que nunca a partir da escola para os alunos! Mais dos alunos a procurarem a escola. Posso estar enganado mas acho que é isso (12A)</i> <i>[Os alunos] podem ser ouvidos ... mas não com regularidade e frequência! (12A)</i> <i>Essas iniciativas não partem do colégio, muitas vezes. São</i>

	sentem ser importante fazê-lo	<i>os próprios alunos que recorrem aos professores ou aos funcionários para falar de certos aspetos que podem não estar a correr tão bem ... (12A)</i>
12.1. Processos de auscultação dos alunos sobre a qualidade	Os alunos não são ouvidos diretamente, sendo os seus interlocutores possíveis - o DT - a AE - os EE As opiniões dos alunos dos níveis de escolaridade mais elevados são mais consideradas	9º ano <i>E os diretores de turma... (9F)</i> <i>Os diretores de turma principalmente! (9A)</i> <i>Através da associação de estudantes.</i> <i>Os pais. (9F)</i> <i>Os pais. (9E)</i> <i>A associação de pais (9D)</i> <i>Eu não sei... Quanto mais crescemos, ... (9A)</i> <i>Mais nos têm em conta (9F)</i>
	A AE não é considerada uma entidade com muito peso Os alunos são ouvidos diretamente se a crítica feita for bem fundamentada e apresentar soluções reais e interessantes	12º ano <i>A AE nunca esteve assim muito presente ... (12A)</i> <i>Mas a verdade é que parte dos alunos e a Diretora Geral não quer saber ... (12F)</i> <i>Mas depende. Se for uma crítica feita sem fundamento, só para criticar e sem solução, não somos levados a sério, mas se for uma crítica bem fundamentada e com soluções apresentadas, se calhar até pode ser considerada! (12D)</i>
12.2. Importância da opinião dos alunos sobre a qualidade	O DT é o interlocutor privilegiado	9º ano <i>Os diretores de turma à nossa frente estão sempre em favor do professor ou da outra parte, mas nas reuniões, ou mesmo com o professor depois, eu acho que eles estão sempre por nós! (9F)</i> <i>A função do diretor de turma acaba por ser também ... (9F)</i> <i>... de defender ... (9A)</i> <i>... de defender e não te deixar ...mas não te deixar perceber que estás a ser defendido. Por isso, fazer-te pensar que, tipo, fizeste mesmo mal, que é para tu teres consciência da ... gravidade dos teus atos. (9F)</i> <i>... para teres consciência e não fazeres outra vez. (9A)</i> <i>Para tu teres consciência de quão grave os teus atos foram, mas depois, quando não estás a ver, ou quando não estás a</i>

	O Delegado de Turma, se foi eleito com seriedade, pode também ser um bom interlocutor e representante da opinião da turma Os alunos consideram que à medida que sobem no nível de ensino, a sua opinião vai progressivamente sendo mais tida em conta	<i>ouvir, se calhar os stores, se calhar não! Tenho quase a certeza, que o diretor de turma vai dizer ao stor: “Olha, se calhar não foi bem assim, se calhar também tens que ver o ponto de vista deles...” (9F)</i> <i>Eu acho que até os delegados de turma têm também essa função (9B)</i> <i>Eu não sei... Quanto mais crescemos, ... (9A)</i> <i>Mais nos têm em conta (9F)</i>
12.3. Mudanças resultantes das opiniões dos alunos	Contratação de professores Mudança estratégica nos momentos certos	9º ano <i>Do ensino eu acho que sim. Até pela contratação de professores, pela mudança dos professores em pontos estratégicos, um professor que não seja tão bom ou que seja menos bom do que outro, se não correu bem o ano, eu acho que vão pôr um professor até melhor... (9A)</i>
	Raramente Através da AE	12º ano <i>Nós como estudantes, o que nos leva a ter algumas mudanças acaba por ser pela AE e eu vejo a AE muito impedida de fazer muitos dos seus projetos. Muitas mudanças que nós queríamos fazer, a até algumas ideias que tivemos, foram postas de parte porque eram completamente inviáveis, não por serem impossíveis mas porque a Diretora Geral o acha! Talvez as mudanças fossem muito grandes mas nós achamos que teriam boas consequências porque nós, como alunos, temos uma noção geral e se essas mudanças foram sentidas em anos anteriores é porque se calhar até faziam sentido... (12E)</i> <i>Mas a Diretora Geral precisa de pensar mais como nós e em nós em vez de se colocar numa posição acima de nós ... (12F)</i>
13. Investimento na melhoria	Assumem que existe investimento mas a colaboração dos alunos é	12º ano <i>Investe mas com pouca colaboração da opinião dos alunos. O que até faz com que nem sempre seja na direção certa! (12F)</i>

		muito fraca	
V. Sugestões de melhoria	14. Sugestões de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem	Que os alunos fossem ouvidos de forma mais atenta e sistemática A realização da autoavaliação a meio dos períodos letivos e a sua leitura no início de cada novo período Que a avaliação dos alunos pelos professores fosse efetivamente mais contínua, como se preconiza Que os alunos abrissem mais horizontes, realizando viagens e visitas de estudo Que os alunos tivessem uma real componente experimental com a realização de procedimentos laboratoriais e atividades experimentais na disciplina de FQ Espaço físico - salientam as pequenas dimensões do refeitório, a falta e desatualização de recursos na Biblioteca,	9º ano <i>Se calhar ouvir mais os estudantes. (9F)</i> <i>A atenção pelos alunos. Pelo menos eu gostava que um professor, no final de uma aula, chegasse ao pé de mim e dissesse: “tu andas a falhar neste aspeto”. E não que chegasse a uma autoavaliação, como falámos, e dissesse: “Ah, tu neste período andaste ...” e eu penso: “podia ter-me dito isso a meio do ano que aí eu podia melhorar!!”. (9E)</i> <i>Autoavaliação a meio do período. (9F)</i> <i>Ou pelo menos uma abordagem dos professores a meio do período. (9D)</i> <i>Não é preciso AA, bastava uma aula só para discutirmos esse aspeto! (9B)</i> <i>Mas isso acontece. Isso acontece, por exemplo, nas intercalares. Na aula de Diretora Geral de turma, normalmente o diretor de turma diz assim: “Ah, olha, falou-se que tu andas muito conversadora, ou que tu tens que subir as notas ...” (9A)</i> <i>Pelo menos eu passo mais tempo com os professores do que com os meus pais. Eu se calhar precisava que um professor me sinalizasse os pontos em que posso melhorar. (9E)</i> <i>Mas um professor é um professor, não é um pai... (9D)</i> <i>Mas aqui os professores querem saber de ti e nas outras escolas tanto se lhes dá ... (9F)</i> <i>Sim, avaliação contínua. (9A)</i> <i>Eu acho que o colégio podia-nos levar a mais sítios ao vivo e a cores. Aproximar-nos mais da vida real. (9A)</i> <i>Ou então atividades práticas. Nós temos um laboratório espetacular e ... (9F)</i> <i>Não [utilização do laboratório] (9F).</i> <i>Eu acho que, por exemplo o refeitório era um ponto a investir (9A)</i> <i>A biblioteca (9E)</i> <i>Por exemplo, se eu quisesse procurar um livro de geografia do 9ºano atualizado, ..., são de 2002 (9E)</i>

	maior aquecimento nas salas Procura, pelo Professor, de métodos de ensino mais cativantes – revela interesse do professor em manter os alunos motivados - debates	<i>Não acho que as salas sejam más, mas por exemplo, temos um pavilhão enorme que se calhar nem se justifica também e depois temos um refeitório que coitadinho ... (9A)</i> <i>Para que é queres um refeitório grande? (9D)</i> <i>Se calhar no aquecimento. Se o aquecimento fosse mais ... (9E)</i> <i>Nós, por exemplo, nós temos as aulas que são praticamente sempre a mesma coisa e se por exemplo um dia durante uma aula de 50 minutos variássemos alguma coisa ... (9B)</i> <i>Nem que seja o professor mandar um aluno dar a aula, ou debates,... (9A)</i> <i>É muito importante o professor não limitar o discurso do aluno num debate. Por isso é que eu acho que um grupo de debate, desde que seja com educação, com respeito e delicadeza, o professor deve respeitar a opinião do aluno. (9F)</i> <i>ela tem um método mesmo bom: é que nós temos debates. (9F)</i> <i>Por exemplo história, nós íamos procurar informação, íamos estudá-la, ia ser uma coisa boa (9D)</i> <i>Em português e em moral também é muito importante haver debates. Mas os debates só nos ensinam a lidar uns com os outros, só nos motivam ainda mais, porque podemos falar de muitas mais coisas relacionadas com a disciplina (9F)</i>
	Envolvimento de alunos e pais nos processos de AA do Colégio Maior abertura às sugestões de mudança e melhoria dos alunos	12º ano <i>Envolver mais os alunos nos processos da escola! (12A)</i> <i>Pedir opinião aos alunos e pais sobre avaliação. (12D)</i> <i>Maior abertura nas ideias dos alunos ... (12C)</i>

ANEXO XII

ANÁLISE DE CONTEÚDO: Direção Pedagógica

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
I. Práticas de autoavaliação	1. Dinâmicas de autoavaliação instituídas	Avaliação semanal feita pelo Conselho de Direção Avaliação mensal feita pelo Conselho Pedagógico, Cultural e Pastoral Avaliação mensal feita pelos Grupos disciplinares e departamentos Todos os Conselhos se reúnem na preparação e avaliação das atividades Conselho de Turma reúne sempre que necessário e em datas específicas: início do ano letivo, intercalares, reuniões de final de Período Turma e Diretor de Turma reunião semanal de avaliação	<i>Temos a Direção, que se vai reunindo todas as semanas e que vai sempre analisando tudo aquilo que se fez e tudo aquilo que se pretende desenvolver. (DP)</i> <i>Temos os diversos Conselhos, temos o Conselho Pedagógico (CP), que tudo passa pelo conhecimento desse Conselho. (DP)</i> <i>Os elementos do CP representam os diversos grupos e os diversos Departamentos. Assim, também temos os diversos Grupos Disciplinares e os diversos Departamentos que se reúnem e que fazem a sua avaliação em relação a todas as atividades desenvolvidas no Colégio. (DP)</i> <i>O Conselho Pastoral, o Conselho Cultural, o Conselho Artístico. Todos estes Conselhos se reúnem sempre que as atividades os exigem e fazem sempre uma avaliação das atividades que se realizaram. (DP)</i> <i>Se pensarmos nos Conselhos, Conselho Cultural, Conselho Pastoral, CP, a frequência é mensal. Se pensamos em Conselhos de Turma, sempre que necessário reúnem-se, caso contrário, têm as intercalares, têm as reuniões finais de Período e têm as reuniões iniciais – de conhecimento de alunos, de passagem dos dados que, necessariamente, se devem saber, até mesmo em termos de alunos com dificuldades, os NEE's, no início do ano e sempre que necessário. (DP)</i> <i>Temos depois o próprio Conselho de Turma que tem tempo específico do Diretor de Turma com os alunos e que é um momento propício para se avaliarem e autoavaliarem e tomarem consciência do que está bem, do que não está bem e do modo como podem melhorar. (DP)</i> <i>Na reunião da marcação de testes há sempre informação do Diretor de Turma, juntamente com o apoio do Serviço de Psicologia, a passagem do testemunho. (DPA)</i> <i>E também não esquecer que cada turma, com o seu Diretor de Turma, semanalmente, tem uma dinâmica de análise do modo como tudo vai correndo. E onde se tem consciência de alguma coisa que não está bem, tem-se consciência de algumas aulas e de que com alguns professores as coisas</i>

		<i>poderão melhorar e tudo isso. (DP)</i>
1.1. Modelo organizacional da AA	Equipas diversas: professores e Direção, professores responsáveis por uma dada atividade; professores responsáveis por avaliação de um professor	<i>Existem diversas equipas (DP)</i> <i>Lá está, as tais equipas: entre professores e Direção, entre alunos e os professores das diversas atividades. Existem também equipas que se podem organizar para, em tempo específico, avaliar determinado professor (DP)</i>
1.2. Envolvimento dos elementos da comunidade educativa no processo de AA	Avaliação semanal feita pelo Conselho de Direção Conselho Pedagógico, Cultural e Pastoral reunião de avaliação mensal	
1.3. Frequência das práticas de AA	Grupos disciplinares e departamentos reunião de avaliação mensal Todos os Conselhos se reúnem na preparação e avaliação das atividades Conselho de Turma reúne sempre que necessário e em datas específicas: início do ano letivo, intercalares, reuniões de final de Período Turma e Diretor de Turma reunião semanal de avaliação	
1.4. Referencial de AA adotado	Análise SWOT	<i>É sempre um modelo em que se analisa como decorreu, se veem os pontos fortes, se veem os pontos fracos, se vê a maneira de poder ultrapassar e melhorar os pontos fracos. (DP)</i>
1.5. Dimensões privilegiadas na AA	Dimensão humana – privilegiada Dimensão pedagógica Dimensão didática Dimensão científica	<i>O significado das dimensões. Aqui, num Colégio como o nosso, a todos os níveis há uma profunda dimensão que é a dimensão humana, que tem que estar sempre presente. Depois pensarmos que, como Colégio, temos as dimensões pedagógicas, didáticas e científicas que, necessariamente, nos obrigam a estarmos o mais possível atentos para desenvolver todas essas dimensões. Porque é que é importante a dimensão humana? Precisamente para</i>

		<i>atingirmos os melhores resultados, através do aproveitamento de todo o potencial da pessoa, não a destruindo mas, pelo contrário, através de uma consciência do melhor trabalho que ela pode ir fazendo, ..., ela possa ser sempre um bom elemento no plano científico, no plano pedagógico, no plano didático. (DP)</i>
1.6. Instrumentos utilizados na autoavaliação	Grelhas de avaliação por Departamento/Coordenação. Todas as grelhas são elaboradas pela Direção Grelhas de autoavaliação dos professores – estruturadas segundo o Código do Trabalho e a especificidade do Colégio Grelha de avaliação das atividades realizadas	<i>Temos diversas grelhas (DP)</i> <i>Temos diversas grelhas. Uma grelha, que é uma grelha clássica, que cada Conselho vai seguindo e que, muitas vezes – até mesmo no final do ano – essas grelhas são “espalhadas” da Direção para todos os elementos e para todos os professores e para todos os Conselhos. Temos também aquela grelha clássica de AA... (DP)</i> <i>são construídas pela Direção. (DP)</i> <i>[A AA dos professores] É uma grelha que tem uma parte que faz parte da... do Código do Trabalho e depois essa grelha, que é um pouco universal e fruto desse Código do Trabalho, pode ser enriquecida e acrescentada com a especificidade de cada Colégio. (DP)</i> <i>E nós temos, de facto, um acrescento bastante... bastante rico pela nossa especificidade de sermos uma escola católica. Para todos os efeitos somos escola, somos católica e somos cultural. (DP)</i> <i>Depois, para a avaliação das diferentes atividades, cada professor responsável por essa atividade – Encontros de Reflexão, etc., cada um tem um questionário sempre de avaliação dessa atividade. (DPA)</i> <i>Viagens, visitas de estudo, há sempre avaliação e há ainda a AA dos alunos que é feita uma grelha em Departamento. (DP)</i>
1.7. Dinâmicas de observação de aulas entre pares	Só em situações excepcionais – subida de escalão	<i>Aí, nessa dimensão, só excecionalmente é que se sente necessidade de se avançar para uma observação entre pares. (DP)</i> <i>E de modo... de modo a fazermos isso segundo uma norma e uma regra, isso deve acontecer para cada professor sempre que ele está à beira de subir de nível. (DP)</i>
1.7.1. Razões para a inexistência destas dinâmicas	Não se verifica	
1.8. Formas de avaliação do desempenho e das	Formais – no final do ano letivo Excepcionais – em qualquer momento do	<i>Portanto, estas formas de avaliação de desempenho estão, de modo formal, pensadas no final de cada ano e, de modo informal, em cada momento: Se acharmos oportuno, a Direção tem uma... um... um encontro com o professor que</i>

competências do pessoal docente e não docente	ano letivo	<i>achar por bem ter de retificar alguma coisa na sua avaliação. (DP)</i> <i>E no seu desempenho. (DP)</i>
1.9. Comunicação dos resultados da AA	Pelos Departamentos ao CP Pelo CP aos Departamentos Pelos Departamentos aos elementos do grupo disciplinar AA Professores – pela Diretora Geral aos professores em particular	<i>Bem, naquelas que são estruturais, elas são comunicadas – e dou o exemplo de tudo o que chega ao CP, todas as conclusões que os elementos todos levaram para o CP, tudo isso fica em ata e todos os elementos do CP vão depois reunir com os seus pares para comunicar as conclusões dessa reunião. (DP)</i> <i>[A avaliação do final do ano é comunicada pela Direção] E que está um pouco centrada, até mesmo pela própria organização do Colégio, na pessoa da Diretora Geral. (DP)</i>
2. Condições organizacionais criadas para implementação de práticas de AA	Calendário de atividades planificado atempadamente – abril/maio do ano anterior	<i>Nós... hum... nós temos todo um calendário que pretende organizar todo o ano com as reuniões... (DP)</i> <i>... que, necessariamente, têm que ser realizadas antes da atividade e depois da atividade, com essa ação de preparação e, depois, de avaliação. E esse aspeto organizacional é feito na Direção, num trabalho que começa, geralmente, em abril/maio e que em junho/julho está feito e é comunicado, nos finais de julho, a todos os professores. (DP)</i>
3. Identificação de margens de melhoria	São uma constante Avaliação do Colégio por pais e alunos de forma sistematizada Equipa de AA já existiu mas o trabalho era muito pesado Concorda com a eventual existência da equipa mas noutros moldes – estrutura “mais leve e maleável”	<i>Bem, estas margens de melhoria existem sempre, no sentido de que todo e qualquer Conselho que se reúne e que acha que deve emitir orientações ou emitir pareceres para melhorar algo, é muito fácil fazer com que isso chegue ou ao CP, ou à Direção. e é a partir daí, vamos tentando melhorar os processos (CP)</i> <i>Achamos que... hum... que poderíamos ter, de modo mais estruturado, uma informação dos alunos e dos pais, de modo estruturado e formal, dos alunos e dos pais, que chegasse ao Conselho de Direção e ao CP. (DP)</i> <i>Nós fizemos isso [equipa que congregava todos os processos de AA existentes ao longo do ano] por uma ou duas vezes na vida do Colégio, criando uma equipa que analisou todos os aspetos, quando o processo entrou quase num processo de avaliação e de AA. Tornou-se um processo muito pesado. Hum... penso que a ter... essa equipa, que deveria ser algo com uma estrutura... uma estrutura suficientemente leve e maleável para que, com facilidade, pudesse levar aos resultados práticos. (DP)</i> <i>Agora, poderia existir essa equipa, isso é verdade: uma equipa, como toda e qualquer equipa que é aqui formada, que poderia ter um objetivo preciso de... hum... estar atenta</i>

			a estes processos de avaliação e de AA. (DP)
II. Autoavaliação e da escola	4.1. Impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho escolar	Crítérios de constituição de turmas Distribuição equitativa por sexo, comportamento e aproveitamento dos alunos Distribuição dos docentes – confronto do seu perfil com as características da turma	<i>Olha, todos esses critérios são muito... hum... têm muita importância para nós porque as turmas são constituídas tentando ser equilibradas por... hum... por masculino e feminino, ser equilibradas pela própria maneira de ser dos alunos, de modo a que haja ali alunos que, sendo mais buliçosos, possam, de alguma maneira, ser ajudados por outros que têm maior capacidade de encaixe. (DP)</i> <i>E também, sempre mas sempre, do ponto de vista de aproveitamento, porque tentamos equilibrar as turmas de modo a que haja alunos que possam ser estímulo e lebre para que outros possam acompanhar e alunos que possam até ter aquela característica de... quase tutor para aqueles que têm mais dificuldades. Todas as turmas têm essa... (DP)</i> <i>Pensamos sempre nisso [distribuição dos docentes e as características da turma]. É perceber muito bem se aquele docente tem o perfil para aquela turma. Isso é pensado. (DP)</i>
	4.2. Impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho docente	Articulação horizontal - Trabalho colaborativo previsto no horário dos docentes Articulação vertical – análise rigorosa dos conhecimentos a adquirir em cada ano	<i>Temos sempre em conta alguns e diversos aspetos que estão aqui. Por exemplo, ao nível de organização de tempos... hum... e recursos escolares, os horários muitas vezes são feitos de modo a que professores do mesmo grupo disciplinar possam ter tempo para se encontrarem e gizarem estratégias comuns. (DP)</i> <i>Sim, é o trabalho colaborativo. (DPA)</i> <i>Nos horários, sim. Os horários são feitos tendo em conta essa possibilidade, esse possível encontro. (DP)</i> <i>Sim, sim. E na articulação curricular vertical, em termos de disciplina penso que cada vez mais se vai pensando. Eu vou só dar um exemplo: pensamos muito e pedimos muito, por exemplo, ao grupo de Inglês, para se coordenar de tal modo que saiba bem que metas é que os alunos do 2º ano, do 3º ano e do 4º ano têm de atingir para que, quando cheguem ao 5º ano, em Inglês eles estejam preparados para fazerem um bom percurso. E o mesmo acontece nos anos seguintes, de modo a que, ao longo destes anos todos, um aluno que tenha a felicidade e a facilidade de estar aqui no Colégio tenha, o mais possível, um acompanhamento harmonioso do desenvolvimento da disciplina ao longo dos anos. (DP)</i>
	4.3. Impactos da AA na melhoria dos processos e dos resultados educativos	Análise e avaliação constante do trabalho realizado e acompanhamento do desenvolvimento dos	<i>Ai isso necessariamente... (DP)</i> <i>Tendo em conta toda esta consciência de analisar tudo aquilo que se vai fazendo, hum... há cada vez mais uma capacidade de melhorar processos para que os resultados educativos possam ser cada vez melhores. E não temos só</i>

		alunos Carga horária distribuída consoante as necessidades e os programas de cada disciplina	<i>em conta resultados de rankings, mas temos em conta também o desenvolvimento do... enfim, do aluno que, ao longo dos diversos anos, vai fazendo o seu caminho. E muitas vezes constatamos que é fruto do acompanhamento desse aluno e fruto de saber como é que esse aluno vai reagindo, que percebemos que ele, num 10º ano, dá um salto muito qualitativo em relação àquilo que foi no 9º ano. Num 11º ano está encantador em relação àquilo que ele estava, por exemplo, no 2º ciclo ou no 3º ciclo, não é? (DP)</i> <i>E isto mostra que há um acompanhamento e uma atenção própria, para que neste processo de desenvolvimento do aluno se atinja patamares cada vez mais elevados. (DP)</i> <i>Os anos terminais [aumentou o número de horas de determinada disciplina.]. (DPA)</i> <i>E que teve muito bons resultados, assim como de adaptação a... hum... nas horas de determinada disciplina que não são nos anos terminais mas que são nos anos intermédios, que são, por exemplo, fundamentais para um bom aproveitamento em determinadas disciplinas que, nesse ano, têm um programa mais extenso e mais exigente. (DP)</i> <i>A História de 5º e 6º, que conversa com o Inglês do 5º e do 6º ano, para que haja uma carga maior na disciplina que tem maior necessidade no 5º, para aí, para depois ser dispensada, no 6º, para a outra disciplina. Portanto, há um equilíbrio, há uma conversa, há uma avaliação daquilo que se vai fazendo. (DPA)</i> <i>Com uma adaptação aos Programas e às Metas que se pretendem atingir. (DP)</i>
	5. Impactos das dinâmicas de avaliação do desempenho docente na melhoria da ação educativa	Processo nunca terminado	<i>Nós pensamos... nós pensamos que sim, que estas dinâmicas de avaliação ajudam ao desempenho do docente. Logicamente que, no momento em que a escola estiver satisfeita e no momento em que o docente estiver satisfeito, também morre tudo. Há sempre possibilidade de se melhorar. Agora, achamos que... hum... quanto mais desenvolvermos estas dinâmicas de avaliação que nós, aqui, desenvolvemos, hum... maiores são os aspetos de melhoria que nós sentimos que vão acontecer. Agora que se poderia fazer mais e que se pode fazer mais? Isso é lógico! (DP)</i>
	6. Responsáveis pela elaboração dos planos de melhoria	Direção e CP Definição de equipas	<i>Isto está muito centrado na Direção e no CP, embora o CP é um conselho que representa todo o professor, que representa todos os grupos que agem e interagem aqui no Colégio, portanto, é uma maneira de todos estarem... (DP)</i> <i>Sim, sempre que necessário, sempre que necessário</i>

		para planos de melhoria sempre que necessário	[elegem equipas para diversos planos de melhoria] (DP) <i>Não só lhes chega a eles toda a possibilidade de se poder melhorar, de se encontrarem planos de melhoria, como tem a possibilidade de... de... de facto, de criar grupos para criar esses planos de melhoria.</i> (DP)
	6.1. Monitorização da consecução dos planos de melhoria	Conselho de Direção avalia o trabalho desenvolvido pelos grupos designados	<i>Pronto, aqui pensamos estar a trabalhar um pouquinho à vista, isto é, mandamos, isto é, hum... mandamos executar, escolhemos o grupo, o grupo é levado a fazer e depois, imediatamente, vamos avaliando para saber até que ponto é que vamos conseguindo as tais melhorias que nós queríamos.</i> (DP)
	6.2. Alcance dos objetivos previstos através dos planos de melhoria	NR	
III. Avaliação institucional e promoção das aprendizagens	7. Identificação de práticas de diferenciação pedagógica através da AA	Proximidade da Direção das práticas pedagógicas dos docentes Reconhecer a riqueza da diferenciação pedagógica	<i>Com certeza que sim. Que é de facto, é esta possibilidade de nós sabermos o que é que cada professor vai fazendo, que saiba onde é que ele consegue ter mais frutos e isso pode ajudar a que outros, seguindo, ou um caminho semelhante, ou levado a descobrir caminhos novos, faça com que os frutos possam ser cada vez melhores.</i> (DP) <i>Sempre interligando as duas dimensões. Agora é fundamental, de facto, percebermos que esta diferenciação pedagógica é uma riqueza e será, tanto mais riqueza quanto mais se divulgar entre pares essa diferenciação pedagógica.</i> (DP)
	7.1. [Em caso de resposta negativa] De acordo com a AA realizada, o que está a impedir essas práticas?	Não se verifica	
	8. identificação da existência de práticas sistemáticas de avaliação formativa das aprendizagens através da AA	Salas de estudo e apoios específicos Vantagem do (re)conhecimento das dificuldades específicas de professores e alunos para a melhoria	<i>Tendo em conta mais a avaliação das aprendizagens, nós vamos tendo ações concretas, como salas de estudo, como apoios específicos, para que haja cada vez mais, um desenvolvimento e uma ultrapassagem das dificuldades que se vão conhecendo do aluno.</i> (DP) <i>De facto, é... é... é a partir desta capacidade de se saber nas... na estrutura que nós temos, do conhecimento das dificuldades dos alunos e até no conhecimento das dificuldades dos professores que, nos alunos, através destas... destas ações concretas, para fazer com que eles</i>

			<i>ultrapassem as suas dificuldades e, no caso dos professores, o exigir e o chamar a atenção para a importância de continuarem a sua... a... a... a formação e termos ações de formação. (DP)</i>
	8.1. [Em caso de resposta negativa] De acordo com a AA realizada, o que está a impedir essas práticas?	Não se verifica	
	9. Medidas de promoção das aprendizagens implementadas nos 3 últimos anos letivos na sequência dos processos de AA	Salas de estudo Apoios regulares (em grupo ou individualizados) Colaboração do Serviço de Psicologia	<i>Implementados e continuados. (DPA)</i> <i>Salas de estudo. (DP)</i> <i>Apoios regulares e institucionais e alguns apoios, até, pessoais e individuais, quando se sente que o próprio aluno só dessa maneira é que poderá fazer uma caminhada. (DP)</i> <i>Uma progressão maior, sim. (DP)</i> <i>E muitas e muitas vezes é a própria... os próprios Serviços de Psicologia que vão dando orientações precisas para saber qual a melhor maneira de desenvolver e ultrapassar... desenvolver o potencial do aluno. (DP)</i> <i>[Os Serviços de Psicologia] Sempre, sempre a dar orientações precisas ou, muitas vezes, a ter indicações precisas para analisar determinados alunos, para saber o porquê das suas dificuldades. E depois saber como é que essas dificuldades poderão ser superadas e ultrapassadas. Isso é visto em reuniões. (DP)</i> <i>Até pela forma diferenciada com que os temos, muitas vezes, que avaliar... São indicações dos Serviços de Psicologia. (DPA)</i>
	9.1. Monitorização da eficácia dessas medidas	Solicitação do Serviço de Psicologia de avaliação regular das práticas e medidas educativas implementadas para alunos com necessidades educativas Presença do Serviço de Psicologia e da Direção em todas as reuniões de Conselhos de Turma	<i>[Nos Conselhos de Turma, os Serviços de Psicologia] Monitorizam a eficácia de todas essas medidas que se vão fazendo. E vão chegando... (DP)</i> <i>... aos alunos que têm essas necessidades. (DPA)</i> <i>É-nos sempre pedido se as medidas que têm sido aplicadas, se têm surtido efeito ou não, se é preciso alterar e sempre com propostas de melhoria nessa situação. (DPA)</i> <i>Atenção que todo o Conselho de Turma tem sempre a presença do Psicólogo que acompanha a turma e sempre a presença dos elementos da Direção que têm uma visão global, não só da caminhada da turma, como da caminhada de cada aluno, como da caminhada do Colégio no seu global. (DP)</i> <i>Não há Conselho de Turma que se faça sem a presença,</i>

			<i>quer do Psicólogo da respetiva turma, quer dos elementos da Direção. (DP)</i>
	10. Leitura dos resultados da avaliação interna das aprendizagens em comparação com os da avaliação externa	A avaliação interna é complexa e completa, enquanto a avaliação externa é pontual. Análise do desempenho do aluno sempre baseada na avaliação interna e externa Importância da avaliação externa Redutividade da avaliação externa <i>per se</i>	<i>Perceber que a avaliação interna joga com dados muito mais completos do que a própria avaliação externa. A avaliação externa é feita num determinado momento, num determinado contexto, que mostra até que ponto é que, nesse momento e nesse contexto, o aluno responde, enquanto que a avaliação interna vai trabalhar o aluno nos múltiplos contextos, em muitos dias, o que faz com que tenhamos um conhecimento do aluno e dos seus conhecimentos de modo bem mais completo do que a mera avaliação externa. (DP)</i> <i>[os dados da avaliação externa deveriam ser completados ou complementados com outros] sem dúvida alguma... Se queremos... hum... dar uma ideia do valor do aluno, ele deve ser um... um... uma totalidade entre aquilo que ele revelou na avaliação interna e aquilo que ele conseguiu num... num processo de teste externo. Que também é interessante e importante saber como é que ele reage. Agora, é importante ele passar por esses momentos de stress, por esses momentos em que tem de mostrar o que vale e o que sabe, naquela situação e naquele tempo preciso, mas ele também deve ser devidamente compensado pelo aluno que foi ao longo de todo o seu historial em processos de aprendizagem e em processos de avaliação muito, muito diferenciados e bem mais ricos em relação a ele. (DP)</i> <i>Não, não... não é uma leitura linear [a comparação da avaliação interna com a avaliação externa], de modo algum. Não é de modo algum. Mas isso aí penso que é um pouco consensual, que os dados da avaliação externa são bastante mais redutores, que não se pode dizer que pelo facto de haver pouca diferença com a avaliação interna, ou muita diferença, com a avaliação interna, seja melhor tendo pouca, ou melhor tendo muita. Por isso é que se diz que muitas vezes se está a comparar o que não se pode comparar. (DP)</i>

ANEXO XIII

ANÁLISE DE CONTEÚDO: Diretora Geral

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
I. Práticas de autoavaliação	1. Dinâmicas de autoavaliação instituídas	Dinâmicas organizadas de acordo com o Ideário e Projeto Educativo do Colégio	<i>O Colégio, desde que eu estou aqui, tem tido diversas práticas de AA. As práticas de AA estão muito organizadas de acordo com os valores preconizados pelo Ideário e Projeto Educativo do Colégio, isto a nível de saberes intelectuais, teóricos, práticos, a nível de saberes artísticos, de capacidade de relação, de fidelidade aos compromissos de crescimento no sentido da responsabilidade, portanto, a AA é toda ela muito inclusiva, abrange a pessoa toda, todo o ser e todas as dimensões da pessoa.</i>
	1.1. Modelo organizacional da AA	NR	
	1.2. Envolvimento dos elementos da comunidade educativa no processo de AA	Conselho Pedagógico Conselho de Direção Conselhos de Turma	<i>Em princípio existem equipas de AA, sendo que aquela que é mais chamada a criar as práticas de AA, como também a instituí-las, a parametrizá-las, se assim se pode dizer, organizá-las, é o Conselho Pedagógico (CP). Portanto, o CP tem esta função de por os grupos, os diferentes Departamentos e os diferentes responsáveis das diferentes áreas de trabalho aqui de casa, põe-nos todos a organizar a forma de avaliar o educando. Portanto, é o órgão onde mais se faz isto, com a participação de todos aqueles que, efetivamente, são convidados a participar neste órgão, sendo que as orientações básicas para este órgão saem do Conselho de Direção. O Conselho de Direção é que preconiza e organiza e propõe e, depois, assume. Portanto, vai tudo nesta linha.</i> <i>Dos Conselhos de Turma. Os resultados são apresentados nos Conselhos de Turma e é aí que depois se gizam novas estratégias para que a avaliação seja cada vez mais eficaz. Quer dizer, comigo é tanto uns como outros. Comigo, há pais que falam e eu às vezes falo com o DT mas tenho mais costume de falar diretamente com o professor, para não estar a incomodar o DT. Se posso eu própria falar com o professor, embora depois possa dizer ao DT, mas por vezes nem sempre digo. Há esta forma de ser e estar dentro da casa. Da parte do DT, daquilo que eu sei, de uma maneira geral o DT informa os colegas da satisfação ou insatisfação que os pais têm relativamente aos educandos do qual é DT.</i>

		<i>Portanto, o que é uma prática, porque não há melhores apóstolos do que os que estão no terreno, os mesmos que têm os alunos e que, portanto, que ajudam os colegas a perceber que determinada atividade tem aplausos ou tem algumas denúncias.</i>
1.3. Frequência das práticas de AA	Podem ser diárias Vulgarmente 4 a 5 vezes por ano Avaliação diária e semanal pelo Conselho de Direção Avaliação anual dos Departamentos em CP	<i>Elas podem ser até diárias. Mas são vulgarmente umas quatro ou cinco vezes por ano. No fim do Período. Mas no 1º Período por exemplo, tem três momentos de avaliação. O 2º Período já só tem um momento de avaliação e o 3º Período, em princípio, tem um momento de avaliação, e de AA, e de heteroavaliação e também de avaliação de saberes e competências. Para além disso, a Direção avalia, cuidadosamente, atitudes e comportamentos e competências que estejam fora do código normal de avaliação.</i> <i>E portanto também é aqui, no Conselho de Direção, que vamos tentando responder às questões do dia-a-dia, de semana a semana. Aqui, nas 3ªs feiras, é quase um tribunal, em que por vezes se chama a atenção a alunos que tenham alguma desconformidade comportamental, a professores que precisem também de depor, ou de dar o seu parecer ou mesmo também de serem chamados à atenção.</i> <i>Os Conselhos de Direção, exatamente. As 3ªs feiras são dias em que nós podemos interpelar seja alunos, seja docentes, seja não-docentes, seja os elementos da Secretaria, seja os elementos da Tesouraria, todos os responsáveis pelos diferentes setores podem ser chamados ao Conselho de Direção para acertarmos alguns pontos em que necessitamos de avaliar e que as pessoas se autoavaliem.</i> <i>[No final do ano] Primeiro são as reuniões dos diferentes Departamentos e dos diferentes setores, porque nós temos também as artes, temos a vertente artística, umas são as artes pictóricas, outras são as performativas; portanto, todas as diferentes organizações e departamentos e setores se reúnem para avaliar e apresentar o relatório. Depois, no CP, cada um apresenta o relatório que obteve e é aí que, por vezes, se tomam posições para o ano seguinte.</i>
1.4. Referencial de AA adotado	Baseado no Ideário e Projeto Educativo do Colégio	<i>[Referencial] De AA sim, portanto, há um conjunto de valores a desenvolver e as pessoas têm que se autoavaliar de acordo com os valores preconizados no Ideário e Projeto Educativo e pela nossa pedagogia. Relativamente às avaliações dos currículos, também há toda uma ponderação que é apresentada pelo representante do Departamento ao CP, que depois, pode ser alterado pelo CP, se não surtiu</i>

		<i>efeito a forma como inicialmente se definiram os critérios de avaliação. E portanto toda a casa está organizada nesse sentido.</i>
1.5. Dimensões privilegiadas na AA	Cumprimento e vivência dos valores preconizados no Ideário e Projeto Educativo do Colégio Avaliação de desempenho docente a cargo da Direção e Diretora Geral feito formalmente com periodicidade anual	<i>Em princípio, não se deveria dar [um peso necessariamente maior à dimensão cognitiva], não é? Para isso servem, depois também, para balizar todas estas competências, temos os Quadros de Valor e de Excelência. Portanto, ninguém pode atingir o Quadro de Excelência se, efetivamente, não tiver vivenciado e feito presente junto da comunidade, demonstrado visivelmente que, efetivamente, cumpriu, assumiu os valores preconizados pelo Projeto. Falta aqui falar um pouco dos professores, que também se autoavaliam e também...</i> <i>A avaliação de desempenho. É aqui que nós temos que ver qual o empenho e o desempenho de cada professor. Efetivamente, também, em princípio, vemos um bocadinho em Direção, mas depois fica a meu cargo a conversa, harmoniosa ou não, com a pessoa ou as pessoas que nós vimos que precisam de ser ajudadas.</i> <i>Anual, sim.</i> <i>com consequência na subida de escalão, subida de nível, sim.</i>
1.6. Instrumentos utilizados na autoavaliação		
1.7. Dinâmicas de observação de aulas entre pares	Existem para progressão na carreira docente, em anos de subida de escalão; observação por parte da Direção e Coordenador do Departamento a que o professor pertence	<i>Isto acontece quando os professores estão para subir de nível. Aí há observação de aulas por parte da Direção e por parte do professor que representa a disciplina no CP.</i>
1.7.1. Razões para a inexistência destas dinâmicas	Não se verifica	
1.8. Formas de avaliação do desempenho e das competências do pessoal docente	Não existe uma grelha para avaliação dos não docentes Avaliados em Sessão de Formação semanal	<i>Temos que organizar uma grelha para os não-docentes. Neste momento ainda não há grelhas. Em todo o caso, como há todas as semanas a sessão de Formação para não-docentes, também aí se faz um bocadinho o ponto da situação. Por outro lado, quando sentimos necessidade disso, reunimos o corpo não-docente para fazermos uma</i>

e não docente	Avaliação do desempenho docente pelo preenchimento de uma grelha e posterior conversa com a DG. Avaliados em sessão de formação semanal Trabalho de caminhada em conjunto	<i>avaliação em conjunto e todos refletirem um bocadinho naquilo em que podem melhorar.</i> <i>dos professores, há a avaliação de desempenho. Os professores preenchem a sua AA e depois - é evidente que se prevê que seja anual – nem sempre os professores são chamados aqui para uma conversa de atualização, de melhoria. Se efetivamente não tenho nada a dizer ao professor, eu própria assino o documento de avaliação e remeto para a Secretaria e fica no seu próprio processo. Se há coisas a dizer eu chamo o docente e aqui analisamos os dois e as melhorias a fazer são combinadas conjuntamente. Nunca usámos uma avaliação negativa, isto é, ainda por enquanto nunca impedi um educador de subir de nível. De uma maneira geral as partilhas e a avaliação é feita em termos de melhorias, não propriamente de penalização.</i> <i>Mas também se condicionam bastante as coisas nas sessões de formação, que se ajuda um docente a ultrapassar as suas dificuldades, que se lhes dá a confiança de dizer: “Sim senhor, está a ter um bom desempenho”. Também não tenho nenhum problema em, quando ouço louvores aos professores, ir ter com eles e dizer-lhes: “ouvi hoje isto”. Também quando ouço alguma coisa negativa também não tenho problemas em dizer.</i> <i>Portanto, não é um trabalho compartimentado, não é um trabalho legalista, é um trabalho mais de caminhada em conjunto. É uma melhoria de desempenho, uma melhoria de empenho, porque estas palavras são muito diferentes, o empenho e o desempenho, as duas têm conteúdos muito diferentes e portanto é bom, efetivamente, animar o empenho para que haja um bom desempenho.</i>
1.9. Comunicação dos resultados da AA	DT, Diretora Geral e Direção contacto próximo com os pais	<i>Ora, vamos começar pelos professores. O Diretor de Turma contacta... o Diretor de Turma e não só, eu tenho muitos contactos com os pais dos alunos. Há um contacto permanente dos pais com a Direção.</i>
2. Condições organizacionais criadas para implementação de práticas de AA	Conhecimento e vivência do Ideário e Projeto Educativo do Colégio	<i>A primeira condição é exatamente clarificar os professores da exigência do Ideário e Projeto Educativo que nos caracteriza, de todo um carisma que nos caracteriza, portanto acho que isto é fundamental, é a primeira condição. Senão, um professor limita-se a ser professor, como seria noutra escola qualquer também outra condição que para mim é sagrada é quando contacto e contrato professores, saber muito bem, ou tão bem quanto possível, qual é a linha de pensamento, de filosofia, de vida, que o professor tem. Daí que, vulgarmente, a menos que tenha referencias muito positivas do exterior, senão o docente a contratar tem que</i>

		me contar como viveu desde a sua infância. Uma entrevista, mas uma entrevista que vai muito ao fundo. Primeiro vejo os currículos e se o currículo tem alguma pista, por exemplo, agora a professora x, efetivamente tinha sido organizadora de grupos de jovens, de crianças, de paróquia, daí que... Vivência, sim, sim, que nos dão a noção de que está criada uma estimulação, tem sido vivido um estimular para uma vida melhor a crianças, ou a adultos, e portanto é uma pessoa que nos garante alguma coisa de claro, de dinâmico, de envolvente, portanto. porque indo a este passado, próximo ou recente e indo à forma como a pessoa cresceu, a escola que viveu, a paróquia que frequentou, tudo isto nos dá a noção de que a pessoa se foi formando dentro da linha que nos é específica e, portanto, há todo um conteúdo interior que não foi aprendido, foi vivido, foi criado, portanto, a partir das suas próprias práticas e isto dá-nos alguma segurança.
3. Identificação de margens de melhoria	Organização de uma grelha de AA para os não docentes Os aspetos a melhorar surgem no dia-a-dia e a forma de os resolver também – funcionamento dinâmico	Temos que organizar uma grelha para os não-docentes nós enquanto seres humanos nunca estamos perfeitos. portanto, há sempre coisas a limar, há sempre coisas a ver, há sempre coisas a melhorar. E, portanto, naturalmente, que os aspetos a melhorar surgem no dia-a-dia, surgem da prática diária. “isto não resultou, vamos melhorar”, “esta experiência não resultou, vamos melhorar”. Isto da implementação de um carisma que se faz no dia-a-dia, um carisma de excelência mesmo a nível de conhecimento científico, não é? Que se faz no dia-a-dia, que faz com que, por exemplo, eu concretamente, não seja capaz de escrever sobre as nossas práticas. Porquê? Porque efetivamente elas não são estáticas, não temos... Sim, um guião. Nós não temos, como têm outras organizações – que eu não condeno, de maneira nenhuma – portanto, efetivamente preveem que a esta atitude corresponda depois esta penalização, ou este comportamento. Nós não temos isso, à medida que os problemas vão surgindo, que as iniciativas não vão sendo eficazes, então nessa altura nós mudamos. Portanto, isto é uma AA permanente da Direção à forma como conduz o Colégio. Quando fomos participar de uma formação internacional a professores, em que foi uma equipa do Colégio, efetivamente havia outros formadores, sobretudo espanhóis. Então, eles tinham quadros e para cada não cumprimento havia uma medida. Como se estivesse tudo...

			<i>Tudo estático. Portanto nós não temos esse funcionamento. nós temos que estar muito atentos. Repare: nós olhamos para a nossa fundadora e vemos que ela estava sempre atenta aos sinais de Deus e portanto, sinais de Deus neste sentido: se aquilo não corria bem, pois não se fazia mais. Portanto isso são sinais de Deus. O que nós queremos é o maior bem daqueles que Deus nos confia, sejam alunos, sejam professores, sejam pais e portanto, efetivamente, se isto não corre bem, mudamos. Embora não mudemos nunca na essência.</i>
II. Autoavaliação e melhoria da escola	4.1. Impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho escolar	Resolução dos problemas e falhas diariamente Distribuição de serviço docente feita de forma muito cuidadosa e refletida	<i>Quando qualquer estratégia, seja a que nível for, seja artístico, seja cognitivo, seja científico, quando alguma coisa não conduz àquilo que pretendemos, nós imediatamente refletimos e tentamos resolver o problema.</i> <i>Aliás, a distribuição de trabalho é um trabalho muito forte porque eu, muito concretamente – vai-me perdoar uma palavra que eu aqui vou dizer – eu “despiolho”, isto é, eu estou muito atenta, muito atenta a cada professor e onde ele pode render mais, e ao feitio e à delegação de cargos e de... estou muito atenta a isso, muito. Efetivamente há coisas que me dizem onde é que o professor se pode sentir mais gratificado, onde é que pode render mais, coisas que no pulsar do dia-a-dia se vão tornando evidentes e que nem toda a gente vê...</i>
	4.2. Impactos da AA ao nível da planificação e organização do trabalho docente	Planificação com muita antecedência	<i>É evidente que nós planificamos tudo com muita antecedência, como sabe. Por exemplo, neste momento já tenho o ano escolar do próximo ano mais ou menos gizado na minha cabeça, ainda não escrevi nada, mas já começa a anunciar. Portanto, efetivamente, a planificação é objeto que se começa muito cedo na vida do Colégio. As pessoas não podem imaginar, não é, porque como fica tudo aqui, e portanto depois começamos a planificar, não quer dizer que seja só aquilo que eu digo, mas a verdade é que, de uma maneira geral, o desenho do ano escolar está comigo, o desenho do tema cultural também está comigo.</i> <i>Portanto, as planificações fazem-se; depois as planificações dos professores fazem-se após esta partilha da minha própria reflexão, colocada primeiro como elemento de reflexão na direção e portanto há uma distribuição de trabalho. Também o Tema Cultural, que planificamos antecipadamente que todos podem, depois, explanar a sua criatividade trabalhando o Tema Cultural como entenderem. Mas depois também há avaliação de tudo isto, não é? Trabalharam? Não trabalharam? Depois também se vê. Vê-se quem trabalha, eu sinto quem trabalha o tema cultural,</i>

			<i>porque isto está claro, não, é, não é só fabricar projetos, é toda uma formação de que devem estar imbuídos para depois transpor para os alunos, não é? E é uma coisa muito rica.</i>
	4.3. Impactos da AA na melhoria dos processos e dos resultados educativos	Verificam-se melhorias a cada ano Adaptação constante às inovações e mudanças que vão surgindo Tema Cultural – planificação anual das dinâmicas desta vivência Qualidade extraordinária das produções artísticas a todos os níveis Aposta forte no campo da comunicação – línguas estrangeiras	<i>De acordo com aquilo que eu vejo e que me parece, eu acho que sim, que em cada ano têm impacto e melhoram, embora em cada ano nós encontremos uma população diferente. Portanto a inovação é o “prato do dia”, estamos sempre a ver inovação, seja a nível legal, seja a nível artístico, seja a nível tecnológico, há muita inovação e como diz a nossa fundadora, temos que ser do nosso tempo. E educar dentro da inovação que construa o ser humano à imagem e semelhança de Deus, portanto, na linha de tudo quanto é lindo e excelente, seja a nível de ciência, seja a nível de arte, seja a nível de relação, seja a nível de tudo, portanto, efetivamente, tem de se planificar para se poder fazer alguma coisa.</i> <i>Exato, a cada ano há sempre inovação. Este ano houve uma série de inovações. Temos o Projeto de Línguas Estrangeiras...</i> <i>e mesmo com os temas culturais nós criámos aqui o tema cultural e de repente o Ministério cria a Área Escola, que não deu em nada, mas nós nunca assumimos a Área Escola, fomos para o tema cultural, continuámos o tema cultural e que fez com que, efetivamente, o Colégio fosse projetado para fora das fronteiras do país, seja para a UNESCO, seja para a União Europeia, para a Comissão Europeia, seja para o Conselho da Europa. E continuamos. Depois há outras inovações, por exemplo a artística, é agora a que está a atingir uma amplitude e qualidade extraordinária, seja a nível de música, seja a nível de dança, seja a nível de teatro, seja a nível, até, de pintura, e de ginástica artística. Agora estamos a entrar fortemente na comunicação, com o Projeto de Línguas Estrangeiras, portanto em que a Cambridge já nos certificou como escola de formação de línguas a todos os níveis de exames internacionais de inglês, a Alliance Française desde sempre nos ajudou imenso e os nossos alunos sempre fizeram os diplomas da Alliance Française.</i> <i>Para o ano teremos o mandarim, neste momento temos a professora de mandarim na China, porque fez o curso de Línguas Internacionais e agora está a aperfeiçoar a cultura, as línguas e a cultura asiática, portanto está lá desde o princípio do ano e virá no fim deste ano letivo e, portanto, no próximo ano teremos também o mandarim. Temos inglês, francês, alemão, espanhol e mandarim, portanto, somos</i>

			<i>uma escola de línguas, uma escola de saberes científicos, uma escola artística e estamos permanentemente a criar novas coisas.</i>
	5. Impactos das dinâmicas de avaliação do desempenho docente na melhoria da ação educativa	Dificuldade de alguns docentes em deixarem-se ajudar a mudar práticas pouco pedagógicas	<i>Nunca ninguém é perfeito. Há uns em que tem um impacto muito direto, outros em que nem sempre, isto é, há coisas que alguns professores fazem que nunca deveriam ser feitas, que é quando os pais me comunicam de qualquer situação que não esteve bem com o professor e o professor cai sobre o aluno. Isto é impensável mas é uma prática que ainda não conseguimos limar. Não conseguimos transformar a mágoa que causamos ao aluno em benefícios do aluno e daí que, pronto, há pessoas que não falam, que estão à espera do fim do ano para falar, mas que efetivamente precisamos de ter a coragem de quando algum pai nos diz: “o meu filho não se sente bem com este professor” ou “não está a aprender bem”, o que nós temos de fazer é acarinhar essa criança, em vez de lhe dar a sensação de que os pais vieram cá e que falaram, acarinhar a criança e cativá-la, para que ela se desenvencilhe dessa convicção que tem. É difícil, os professores nem sempre correspondem a esta... por vezes “descarregam” sobre as crianças aquilo que... é evidente que depois se chega ao positivo, porque depois se chama novamente e novamente a atenção ao professor... É porque não é fácil...</i>
	6. Responsáveis pela elaboração dos planos de melhoria	Professores, Direção, Serviço de Psicologia	<i>Os planos de melhoria efetivamente são muitos e variados porque em cada uma das disciplinas o aluno pode precisar de melhoria, em cada uma das vivências dos valores o aluno pode precisar de melhorias e daí que temos também o Serviço de Psicologia, que é muito rico e que acompanha muito os alunos, mas também os respetivos docentes, também fazem planos de melhoria.</i>
	6.1. Monitorização da consecução dos planos de melhoria	Gabinete de Psicologia	<i>Em princípio há equipas próprias. Para ajudar e colaborar na melhoria. Isto depois também se centra muito no Gabinete de Psicologia que dá um parecer sobre o aluno a nível de capacidade e possibilidade de avançar mais. Depois os professores estão muito atentos também, na minha ótica, àquilo que o Gabinete de Psicologia nos diz, e acabamos por encontrar uma forma de solucionar os problemas. Por isso não temos tradição de retenções. Como eu costumo dizer, efetivamente, nós não os deixamos é cair pelo caminho. O acompanhamento é muito forte, a todos os níveis, e portanto vamos fazendo com que os alunos singrem dentro das suas possibilidades.</i>
III. Avaliação	7. Identificação de práticas de	PAAP's	<i>São os Planos de Atividades de Acompanhamento</i>

institucional e promoção das aprendizagens	diferenciação pedagógica através da AA	Atividades extra	<i>Pedagógico (PAAP), são os outros acompanhamentos que não chegam a chegar aos PAAP's, e portanto há todo um conjunto de atividades extra, ou dentro do plano curricular, ou fora do plano curricular, que, efetivamente, permitem a melhoria da ação, seja dos professores, seja dos alunos.</i> <i>Em absoluto. De acordo com a natureza do problema que é encontrado. Por exemplo se um aluno não progride nos conhecimentos temos que ir ver se tem capacidade para progredir ou não. Se um aluno não progride na prática dos valores, temos de ir ao fundo saber porque é que ele é tão reticente, de onde vem essa falta de gosto pelo valor ou pelo conhecimento. Portanto temos de ver que valores é que a família pratica, como é que família o conduziu, como é que a família o desperta. Por isso temos de ir à família, às companhias e à escola paralela, aos elementos que ele pode ter acesso, da TV, da internet, portanto de todas essas novas tecnologias que podem trazer ao aluno uma distorção da sua própria personalidade. Também se desencadeiam processos de observação por partes de instituições externas, por exemplo a Instituição Y, ou um psiquiatra, ou outro, assim os pais possam estar abertos àquilo que nós aconselhamos. E nem sempre estão.</i> <i>Sim, de acordo com os casos.</i> <i>[As aulas de apoio] em termos curriculares. O aluno ou o professor, há outras esferas do ser e do fazer e do estar que estão para além das aprendizagens cognitivas e portanto, nas quais, nós, já que vemos no educando uma imagem e semelhança de Deus, lidamos com ele dessa maneira, e queremos que ele seja, o mais perfeito possível. Efetivamente nós organizamo-nos de forma a que o aluno se deixe ajudar a ser uma pessoa mais feliz, uma pessoa mais realizada e mais feliz. Isto foge da esfera das aprendizagens.</i>
		Análise da situação familiar do aluno	
		Processos de observação por parte de entidades externas	
		Aulas de apoio Acompanhamento para um desenvolvimento integral equilibrado	
	7.1. [Em caso de resposta negativa] De acordo com a AA realizada, o que está a impedir essas práticas?	Não se verifica	
	8. identificação da existência de práticas sistemáticas de avaliação formativa das aprendizagens através da AA	AA do aluno, avaliação do Saber, Saber Ser, Saber Estar, Saber fazer	<i>Isso já se vê que sim!</i> <i>Que têm que ser todas formadas, senão não fica um cidadão completo.</i> <i>Seja por AA do aluno, Saber Ser, Saber Estar e na práticas dos valores.</i>
	8.1. [Em caso de resposta	Não se verifica	

			<i>encontra, bloqueia-o e com esse tipo de práticas, o aluno desbloqueia e, portanto, começa a sentir-se grande aos olhos daquele professor e começa a querer não o desiludir. E isso é muito importante e é bom salientar essa medida. Em que o aluno sinta que o professor se interessa por ele, e não só pelo conhecimento científico da disciplina que lecciona, mas também pela sua pessoa.</i> <i>Quando ele sente que nós efetivamente nos interessamos por eles, eles sentem-se muito mais apoiados e não querem desiludir-nos.</i>
	10. Leitura dos resultados da avaliação interna das aprendizagens em comparação com os da avaliação externa	Taxa de retenção praticamente inexistente Avaliação externa muito redutora	<i>Estão nos gráficos e na estatística, que nos dizem que a nossa avaliação interna tem projeção na externa, não é? Efetivamente temos os dados estatísticos de cada ano, e vamos vendo que, ano a ano, as retenções são cada vez menos, há uma ou outro por ano, mas que num computo de novecentos e tal alunos, acaba por não ser praticamente nada. É isso que eu digo nos ministérios. “Apresentem escolas com esses dados estatísticos e eu entrego-vos o contrato de associação”. “Apresentem-me escola estatais que tenham estes dados estatísticos” – é óbvio que me dizem logo, “ai, não temos os mesmos alunos”. Pois, mas façam-se a eles, tornem-se escolhidos pelos pais.</i> <i>Pois, e até porque só avalia ... Primeiro é muito redutor o facto de só avaliar a 1ª fase. Em 2ª lugar, avaliar só a escrita quando a avaliação é obrigatoriamente também na oralidade.</i> <i>Mas a verdade é essa – é essa que é feita – e uma das disciplinas mais prejudicadas é o português, porque o português tem obrigatoriamente que fazer vertente oral e vertente escrita e, por vezes, eles são brilhantes na oral e menos brilhantes na escrita. Ora bem, têm que contar a nota da oral que depois não conta no exame.</i>

ANEXO XIV

Análise das questões abertas dos questionários aos docentes

Práticas de autoavaliação e melhoria no Colégio

Sugestões/observações

- As dinâmicas de autoavaliação envolverem de forma mais sistemática os docentes com funções coordenadoras
- O alargamento a todos os docentes ainda não decorre de forma regular e sistematizada
- Uma equipa de autoavaliação em articulação com equipas disciplinares
- Traçar objetivos em função das metas educativas

Convicções acerca de processos de autoavaliação nas escolas

Sugestões/observações

- A avaliação de desempenho mais participada por parte dos órgãos de gestão
- Aulas assistidas; observação de pares

Os processos de autoavaliação que têm vindo a ser desenvolvidos no Colégio...

Questão aberta:

Que sugestões daria com vista à melhoria dos processos de autoavaliação no Colégio?

- Ser ainda mais transparente; Divulgado; Mais participado por todos
- Constituição de uma equipa de autoavaliação liderada por alguém com formação na área
- Constituição de um guião de autoavaliação/questionário a aplicar a alunos, pais, docentes e não docentes anualmente
- Tratamento estatístico do questionário e publicação dos resultados
- "Profissionalizar" a autoavaliação sem medos; sistematizar o processo de autoavaliação, alargando-o a todos os colaboradores e aos pais e alunos
- Ser feita uma análise séria, objetiva, rigorosa de todos os resultados do processo de autoavaliação, divulgando os resultados e as medidas que, daí decorrendo, são implementadas
- Momentos de avaliação efetiva de professores em aula, questões diretas a pais e alunos sobre o desempenho dos alunos
- Seria interessante que cada professor fizesse o levantamento dos aspetos a melhorar, fazendo propostas viáveis, apresentando sugestões realistas e objetivos para colmatar os problemas encontrados
- O parecer dos docentes e não docentes, assim como as sugestões de melhoria, deveriam ser entregues de forma anónima, aos membros da direção
- AA sistematizada, de acordo com um modelo estabelecido
- Ações de avaliação mais participadas, quer por parte da direção, quer por parte dos órgãos intermédios
- A AA não se deve medir pelos resultados externos exclusivamente (um bom ou mau trabalho atinge todas as dimensões da pessoa). Como avaliar isso? O que sabemos dos nossos alunos?
- A formação específica na área implica despesas elevadas e/ou implicam a ausência do professor. Tal resulta no fato de que muitas vezes não se faça formação. Em momentos de avaliação esta situação não é tida em

conta. Na avaliação deveria ser possível aferir a razão pela qual o professor não faz ou não pode fazer formação

- Sugeria que todo o trabalho e as diversas informações decorrentes dos diversos processos de AA pudessem estar centralizados num organismo específico. Acredito que desta forma se melhoraria a eficácia e a assertividade da comunicação