



**UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA**

**MECANISMOS DE AUTORREGULAÇÃO EM CONTEXTOS
SOCIOECONÓMICOS DESFAVORÁVEIS**

**O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NUM AGRUPAMENTO
TEIP NO PERÍODO 2010 A 2017 E A SUA RELAÇÃO COM A
AVALIAÇÃO EXTERNA**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação.
Administração e Gestão Escolar**

Por

Sónia Silva da Costa

Faculdade de Ciências Humanas

Outubro 2018



**UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA**

**MECANISMOS DE AUTORREGULAÇÃO EM CONTEXTOS
SOCIOECONÓMICOS DESFAVORÁVEIS**

**O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NUM AGRUPAMENTO
TEIP NO PERÍODO 2010 A 2017 E A SUA RELAÇÃO COM A
AVALIAÇÃO EXTERNA**

Ciências da Educação. Administração e Gestão Escolar

Por

Sónia Silva da Costa

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Doutor Rodrigo Queiróz e Melo

Outubro 2018

Aos meus filhos, com amor.

“Which road do I take?” she asked. His response was a question: “Where do you want to go?” “I don’t know,” Alice answered.

“Then,” said the cat, “it doesn’t matter”.

Lewis Carroll, *Alice in Wonderland*

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO.....	1
JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	3
CAPÍTULO I.....	4
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Política e Educação.....	4
1.1 Políticas Educativas na última metade do século XX	4
1.2 Economia de mercado e educação.....	5
1.3 Políticas Educativas e avaliação institucional	7
2. As organizações educativas em Portugal.....	8
2.1. Uma viagem pelas principais transformações nas últimas décadas	8
2.2. As organizações educativas e o normativismo tutelado	9
2.3. Os estudos da escola	11
3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	13
3.1. Ser TEIP	13
3.2 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e os seus Atores.....	14
3.3. Vantagens e desvantagens dos territórios educativos de intervenção prioritária	14
4. Abordagens avaliativas.....	16
4.1. Evolução do conceito científico	16
4.2 Avaliação formal e informal.....	17
4.3 Avaliação formativa e sumativa	17
4.4 Avaliação como área transdisciplinar.....	18
4.5 Avaliação de Programas	18
4.6 Avaliação para os Consumidores (Scriven).....	19
4.7 Modelo CIPP (Stufflebeam).....	19
4.8 Avaliação Responsiva (Stake).....	19
4.9 Avaliação de Deliberação Democrática (House & Howe).....	20
4.10. Avaliação para a utilização e utilizadores (Patton)	21
5. A dimensão avaliativa e a autonomia	21

6. Escola, Autoavaliação e desenvolvimento organizacional.....	22
6.1 O controlo institucional e a avaliação das escolas.....	22
6.1 Avaliação Externa das Escolas.....	24
6.2 Programas e práticas de avaliação das escolas.....	26
6.4. Metodologias utilizadas pela IGE.....	29
7. A autoavaliação de escolas em Portugal.....	29
7.1. Iniciativa da avaliação.....	31
7.2 Avaliação Externa e Avaliação Interna.....	32
7.3 Utilidade do Processo de autoavaliação.....	34
7.4. Modelos de autoavaliação – Modelos abertos e Modelos fechados.....	35
7.5.1 Modelos abertos.....	36
7.5.2 Modelos estruturados.....	38
8. Plano de melhoria e autoavaliação.....	40
9. Perito externo ou Amigo Crítico.....	41
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	43
Tipo de estudo.....	46
Design da Investigação.....	47
Técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação.....	48
Análise de conteúdo.....	49
Entrevista semiestruturada.....	50
Caraterização do caso em estudo.....	52
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	57
Análise dos dados.....	58
a) Anos 2010/2011.....	58
Análise de conteúdo dos documentos.....	59
Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.....	65
Comparação de dados.....	72
Síntese dos resultados 2010/2011.....	75
Aplicação e análise dos resultados da aplicação matriz de robustez e eficácia da autoavaliação nos anos 2010/2011.....	75
Anos 2012 a 2014.....	77
Análise de conteúdo dos documentos.....	77

Síntese comparativa dos dados	110
Síntese dos resultados	111
Aplicação e análise dos resultados da aplicação matriz de robustez e eficácia da autoavaliação nos anos 2012 a 2014.....	111
Anos 2015 a 2017	112
Análise de conteúdo dos documentos.....	113
Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas	126
Comparação de dados	134
Síntese dos resultados 2015 a 2107	139
Aplicação e análise dos resultados da aplicação matriz de robustez e eficácia da autoavaliação nos anos 2015 a 2017.....	139
CAPÍTULO V – SÍNTESE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO	141
CONCLUSÃO.....	147
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA	149
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA.....	153
ANEXOS.....	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 Dimensões de análise da investigação.....	45
Quadro 2 Instrumento de registo da análise de conteúdo.....	50
Quadro 3. Grelha de análise e categorização da entrevista	51
Quadro 4 gráfico radar Entrevista Amigo Crítico	73
Quadro 5 Gráfico Radar Entrevista Inspetor IGE	74
Quadro 6 Gráfico Radar Análise Documental.....	75
Quadro 7. Síntese resultados 2010/2011	76
Quadro 8 Síntese Documentos elaborados pelo agrupamento	109
Quadro 9 Síntese Documentos IGE.....	110
Quadro 10 Síntese Resultados 2012 a 2014	111
Quadro 11 Gráfico Radar Entrevista Diretora.....	134
Quadro 12 Gráfico Radar Entrevista Painei AVIN	135
Quadro 13 Síntese Documentos 2015 a 2017.....	137
Quadro 14 Síntese resultados 2105 a 2017.....	139

ABREVIATURAS E SIGLAS

AA Autoavaliação

AE Avaliação Externa

AI Avaliação Interna

CAF Common Assessment Framework

CIPP (Contexto, Input, Processo e Produto)

CG Conselho Geral

CP Conselho Pedagógico

EFQM European Foundation for Quality Management

ESI Effective School Improvement

ESSE Effective School Self-Evaluation

IGE/IGEC Inspeção-Geral da Educação (atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência)

ISSO International Organization for Standardization (Organização Internacional para a Normalização)

LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo

PAA Plano Anual de Atividades

PE Projeto Educativo

RI Regulamento Interno

TEIP Território Educativo de Intervenção Prioritária

AGRADECIMENTOS

Um sincero agradecimento ao meu orientador Doutor Rodrigo Queiróz e Melo que aceitou a orientação da minha tese e que com a sua simplicidade e amizade nunca me deixou desanimar e me foi amparando ao longo de todos os meus medos e inseguranças.

O meu mais profundo agradecimento ao Dr. Vitor Alaiz por me ter levado a perceber que o caminho percorrido até então era apenas mais um passo na direção dos meus sonhos e que a estrada que seguia fazia mais sentido do que eu alguma vez imaginara.

À Paula Coito pelo apoio e disponibilidade incondicional durante o decorrer deste trabalho.

Aos meus colegas de escola e em particular ao Mário Pité, à Dina Luvumba e à Olga Correia por toda a força e apoio durante este percurso.

Agradeço a compreensão, estímulo e apoio manifestado pela minha família e em particular o apoio prestado pela Ana Rita Palmeirim e pelos meus irmãos pois sem eles nunca teria conseguido alcançar este objetivo.

Por fim, não posso deixar de agradecer de forma muito especial, aos meus filhos, ao David e à minha mãe pelo tempo e apoio que me deram durante este tempo em que não consegui estar tão presente como gostaria.

A todos o meu muito obrigado.

RESUMO

Partindo da necessidade de garantir a qualidade dos mecanismos de regulação interna das escolas e após entendimento consequente da leitura do quadro teórico, surge a ideia do problema a estudar e em particular a questão: Como conseguem as organizações educativas auto transformar-se em função das avaliações feitas sobre si mesmas, a partir de um processo de melhoria sustentada, e que relação tem esta transformação com a avaliação externa? Neste sentido, o objetivo da presente investigação será de obter dados empíricos que, em complemento com a análise da problemática subjacente ao contexto de uma escola TEIP, contribuam para ajudar a compreender o processo de desenvolvimento dos mecanismos de autoavaliação durante o intervalo de tempo de 2010 a 2017, correspondente aos relatórios da IGEC conhecidos, realizando o levantamento das evidências das medidas e possíveis impactos da implementação do processo de autoavaliação nesse período. O estudo realizado centrou-se num agrupamento TEIP da margem Sul do Tejo que no ano de 2010 deu início ao seu processo de autoavaliação. O dispositivo empírico montado usou como recursos entrevistas à Diretora do agrupamento, ao perito externo TEIP, ao inspetor responsável pelo acompanhamento do agrupamento após o primeiro relatório da avaliação externa pela IGEC, e à equipa de avaliação interna. Recorreu-se também à análise documental de documentos estruturantes do agrupamento, aos relatórios de autoavaliação e a outros documentos a que tivemos acesso e que complementam informação nas diferentes fases do estudo.

Com recurso à matriz de autoavaliação das organizações educativas proposta por Melo (2014), pretende-se ainda com esta investigação realizar um retrato do processo, identificando as práticas que levaram à evolução da avaliação atribuída pela IGEC, no campo de autoavaliação do agrupamento durante o período em questão e que justificam a diferença de resultados, a saber: Insuficiente e Bom, respetivamente.

Em termos de conclusão admite-se a possibilidade de melhoria substancial ao longo dos anos e antecipa-se que essa melhoria possa ter relação direta com a avaliação externa e com os caminhos apontados pelo perito externo de apoio aos mecanismos de autorregulação da organização.

Palavras Chave: Autoavaliação, Avaliação externa, TEIP, Melhoria

ABSTRACT

Based on the need for ensuring the quality of internal regulation mechanisms for schools, followed by the understanding of the theoretical framework, we became aware of the problem to be studied and, in particular, of the following question: How can educational organizations self-transform according to internal evaluations, based on a process of sustained improvement, and how does this transformation relate to the external evaluation? Thus, the goal of this investigation is to obtain empirical data which, in addition to the analysis of the underlying issues of TEIP schools (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - Priority Intervention Educational Territories), will contribute towards the understanding of the development of self-evaluation mechanisms from 2010 to 2017, a time-frame corresponding to the existent reports of IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência - General Inspection of Education and Science), gathering evidence of measures taken and the possible impact of the implementation of the process of self-evaluation over this period. The study was carried out in a TEIP school on the South bank of the river Tagus that initiated its self-evaluation process in 2010. The empirical tool set up employed resources such as interviews held with the School Group's Director, the TEIP external expert, the inspector responsible for accompanying the School Group after IGEC's first external evaluation report, and the self-evaluation team. Also used were documental analysis of structural documents relating to the Group, self-evaluation reports and other documents to which we had access and that added information throughout different stages of our research. Using the self-evaluation matrix for educational organizations proposed by Melo (2014), this investigation also aims to draw a portrait of the process, identifying practices leading to the progress of the evaluation attributed by IGEC in the field of self-evaluation, in their group, over the time-frame referred and which warrant the difference in results, i.e. Insufficient and Good, respectively.

As conclusion, we admit the possibility of substantial improvement over the years and we anticipate such improvement may be directly related to the external evaluation and guidelines in support of the organization's self-regulatory mechanisms indicated by the external expert.

Key-words: self-evaluation mechanisms, external evaluation, TEIP schools,

INTRODUÇÃO

A problemática da avaliação de escolas tem vindo a assumir-se como tema central e de maior visibilidade no panorama do sistema educativo português. A preocupação com a qualidade do ensino e com as escolas públicas em particular tem levado ao debate (mais ou menos agitado e por vezes controverso) sobre a avaliação das escolas. Também o quadro legal do regime de autonomia e flexibilidade previsto é um desafio para as organizações educativas, na medida em que maior liberdade é sinónimo de maior responsabilidade.

Assim sendo, a avaliação assume particular importância na educação e alarga-se cada vez mais ao meio que nos rodeia. Temas como eficácia, resultados e rankings ganharam terreno nos últimos anos, no contexto educativo português. A avaliação “pretende essencialmente melhorar o conhecimento das escolas sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, incentivar práticas de autoavaliação, reforçar a autonomia e fomentar a participação social na vida escolar” (IGE, 2009, p. 102). É a avaliação e em particular a autoavaliação a temática da presente investigação. A escolha desta temática resulta da reflexão sobre a melhoria da qualidade das práticas de autorregulação nas organizações educativas e em particular numa escola TEIP, território que por si só nos leva a redimensionar a pertinência de projetos educativos diversificados, de valor acrescentado, oferecendo às comunidades a qualidade educativa a que todos têm, por princípio, direito.

Desde a aposta em modelos estruturados com referenciais mais objetivos a modelos contingenciais mais abertos e dependentes do contexto, as instituições têm vindo a ser objeto de diferentes programas de avaliação, sendo que a própria IGEC tem vindo também a adotar diferentes procedimentos e programas ao longo das últimas décadas. Estes procedimentos têm conseqüentemente afetado a vida das instituições e a forma como as lideranças agem em função da necessidade da prestação de contas e mais recentemente da sua própria autorregulação.

A lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, veio aprovar o sistema de avaliação do ensino não superior e realça o carácter obrigatório da autoavaliação no processo. É neste mecanismo de regulação das unidades orgânicas, em particular, que se centra a nossa investigação.

O presente estudo tem por base a seguinte questão de investigação: Como foi desenvolvido o processo de autoavaliação no agrupamento de escolas Nun'Álvares, no período 2010-2017 e qual a sua relação com a avaliação externa? A investigação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro abordámos o quadro teórico que envolve problema e as questões orientadoras da investigação.

O segundo capítulo incide no quadro metodológico de um estudo de caso de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa de carácter naturalista que nos permitiu descrever e analisar a implementação do processo de autoavaliação numa escola TEIP durante os anos 2010 a 2017.

Neste capítulo definiram-se os objetivos da investigação, as questões de análise e o modelo de análise da investigação.

A investigadora foi o elemento principal na procura de informação no seio da própria escola, descrição, análise e interpretação dos dados do processo e do seu contexto. A análise de documentos internos e a realização de entrevistas foram as técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação que nos pareceram mais adequados na tentativa de resposta às nossas questões de investigação. Neste capítulo são também apresentadas as técnicas utilizadas no tratamento e análise de dados, nomeadamente na análise de conteúdo dos documentos de referência e das entrevistas e respetivas grelhas de categorização.

No capítulo três é realizada a análise de resultados dos dados obtidos em três períodos distintos: 2010/2011, 2012 a 2014 e 2015 a 2017 e no quarto capítulo focamo-nos nas conclusões de investigação inferidas da análise dos dados fazendo ainda um ponto se situação das limitações da investigação.

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

“Se outro mundo é possível é necessária outra escola”

Wringley (2007)

A principal razão que levou à escolha da temática da investigação foi a vontade pessoal de contribuir para a melhoria das organizações educativas, já que nesta fase de conhecimento e crescimento pessoal a investigadora acredita que o desejo ingénuo e adolescente de mudar o mundo não é (afinal) possível. Acreditando que o caminho se faz caminhando nos pequenos passos dos processos de reflexão interna e que são estes a principal fonte de leitura e entendimento do que são as oportunidades, constrangimentos e desafios das organizações. Sentindo que as organizações educativas não estão a conseguir acompanhar os desafios que o século XXI coloca aos jovens e que cada vez mais precisa de aprofundar o seu conhecimento interno, entende-se que a temática escolhida além de atual é pertinente. Outras razões mais objetivas levaram à escolha do tema... por um lado o constante interesse que tem suscitado a temática da avaliação de escolas à investigadora, e em particular a temática da autoavaliação e por outro lado o facto de a investigadora exercer a sua atividade docente no agrupamento de escolas onde foi realizado o estudo e de ter vivido o processo de desenvolvimento dos mecanismos de autoavaliação, na organização, enquanto professora. Não tendo integrado a equipa de autoavaliação, foi possível observar com algum distanciamento o trabalho produzido pelo grupo e por consequência ter uma perspetiva externa do trabalho desenvolvido. Após o conhecimento dos resultados dos relatórios da IGE 2010 e 2016 surge a curiosidade de tentar compreender quais as melhorias organizativas ao nível das dinâmicas de autoavaliação que levaram à melhoria significativa atribuída pela Inspeção Geral de Educação aos nos dois relatórios publicados, a saber insuficiente em 2010 e Bom em 2016 ao domínio em questão.

Desta curiosidade pessoal começaram a surgir indagações que levaram à origem das questões de pesquisa e que orientaram a investigação... Como se teria desenvolvido este processo? Que razões determinaram a melhoria e que relação teria tido esta melhoria com o acompanhamento da avaliação externa e com o facto de o agrupamento ser um território educativo de intervenção prioritária?

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Política e Educação

1.1 Políticas Educativas na última metade do século XX

A seguir à 2.^a Guerra Mundial o Estado abstencionista passou a ser um Estado intervencionista. Focando a nossa análise na política da educação, nos finais da década de 60 e 70 assistimos a mudanças na relação que o estabelece Estado com a Educação. A um Estado Educador sucede um Estado Desenvolvimentista que coloca a educação ao serviço do desenvolvimento económico, prolongando-se a escolaridade obrigatória, e massificando-se o ensino. A relação professor/aluno sofre alterações, assim como as metodologias de ensino. Começam a surgir preocupações com o insucesso escolar e com a desigualdade social face à escola. Contudo, a organização escolar não sofre alterações significativas.

Procurando responder à crise emergente da organização escolar, desencadearam-se nos anos 60/70 reformas nos sistemas educativos nacionais com pressupostos em princípios de igualdade. A exemplo, a criação da “escola única” em França, no início da década de 60, e a criação do Ensino Unificado em Portugal, em meados da década de 70 (Ferreira, 2005).

Ao nível da regulação das políticas educativas de 1950 a 1970, desenvolve-se em muitos países a “escola de massas”, dominando o modelo “burocrático-profissional” que se caracterizava por ser, segundo Barroso (2006),

(...) uma combinação entre uma “regulação de controlo, estatal de tipo burocrático e administrativo” e uma “regulação autónoma, corporativa de tipo profissional e pedagógica” que se traduziu numa “regulação conjunta” baseada na concertação (e por vezes, aliança, compromisso e partilha) entre o “Estado educador” e os professores, individualmente considerados ou representados pelas suas associações pedagógicas ou profissionais (Barroso, 2006; p.28).

Defende o mesmo autor que este compromisso entre o Estado e os Professores minimizou a participação dos pais e dos alunos nas tomadas de decisão ao nível da gestão escolar. (Barroso, 2006).

Em Portugal, ao contrário de outros países que já se encontravam em plena crise do Estado Providência, só após a revolução de abril se desenvolve o Estado Educador, Afonso (1999) considera-o um “*semi-Estado-providência*” (p.188). Para este autor o Estado Providência está patente na Constituição da República, com relevância ao nível da gratuitidade, obrigatoriedade e igualdade de acesso ao ensino básico, na Lei de Bases do Sistema Educativo ao estabelecer medidas, como por exemplo, medidas de apoio e complemento educativo, apoio no âmbito da ação social escolar, orientação escolar, saúde escolar, de entre outras.

1.2 Economia de mercado e educação

O choque petrolífero no início da década de 70 colocou em causa o modelo do Estado Providência. A crise levou a uma reestruturação do sistema capitalista internacional e perante a concorrência nos mercados internos e externos, começou a sentir-se a necessidade de provocar alterações ao nível do aumento da qualidade dos produtos, na diminuição dos preços, no aumento da eficácia e na diversificação da oferta, de forma a diminuir-se os riscos de investimento por parte das empresas.

Segundo Charlot (2007). Estas alterações na economia levam a que o Estado Desenvolvimentista vá sendo substituído pelo Estado Regulador.

A situação mais radical, segundo Barroso (2005) verificou-se em Inglaterra, sendo que, no início dos anos oitenta o poder central começou a favorecer a competição entre as escolas e a «livre escolha» pelos pais, nomeadamente por meio do alargamento dos dispositivos de avaliação externa e maior informação dos resultados às famílias» (Barroso, 2005a, p.740)

Por outro lado, em alguns países as iniciativas foram mais pontuais. É o caso de Portugal, Espanha, Itália, França e Noruega, em contraponto a países como o Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, países da América do Sul e do antigo “Bloco soviético”, em que se verificou uma política de imposição do “novo modelo de mercado”, através de uma “gestão centrada na escola”, com o fim de diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação (Barroso, 2006b).

Em Portugal, ocorrem, na década de oitenta, dois períodos na política educativa do país: o período compreendido entre 1976 e 1985 e o período posterior a 1986 onde se notam alterações significativas. No primeiro período temos um Estado dito “paralelo”, por se distanciar das suas próprias leis, e, no segundo, um “Estado heterogéneo” que define a regulação social, mas discursa no sentido de um reforço social (Ferreira & Seixas, 2006).

Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, assiste-se a um esforço por desenvolver o ensino, colocando-se a tónica na modernização e melhoria da qualidade. (Afonso, 1999).

Em 1986, tanto por parte da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE) como através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é dado amplo destaque aos princípios da descentralização, da participação e da integração comunitária da escola (Ferreira, 2005)

No início da década de noventa, com o XII Governo Constitucional, procura-se atender à qualidade da educação e à garantia de uma maior eficácia e eficiência através da utilização mais racional dos recursos.

O discurso da altura enfatiza, para além da qualidade, a modernização, a responsabilização, a racionalização, a avaliação, a eficiência e a eficácia.

É neste seguimento que começa a surgir um a política de monitorização, de que é exemplo o Observatório da Qualidade da Escola e cujos princípios orientadores se baseiam nas teorias da qualidade total, nos estudos das escolas de qualidade e nas teorias da gestão da inovação (Afonso, 1999).

Nos finais de 1995 são publicados o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que define o regime de autonomia e gestão das escolas e o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, através do qual foram criados os primeiros Agrupamentos de Escolas. No entanto para Ferreira (2005) a descentralização configura na prática um processo de “descentralização centralizado” (Ferreira, 2005, p.282).

Assim, neste período torna-se mais evidente um certo hibridismo da política educativa. Por um lado, insiste-se nos conceitos de igualdade de oportunidades e de inclusão e por outro continua-se a relacionar a educação ao desenvolvimento, numa lógica de modernização. Em consonância com esta visão estrutura-se o currículo baseado em competências com vista a corresponder às novas exigências do mercado. Assume-se o controle de resultados

escolares e começa a considerar-se a instituição de provas de avaliação externa e exames nacionais (Teodoro & Aníbal, 2008). É o nascimento do Estado Avaliador.

1.3 Políticas Educativas e avaliação institucional

A avaliação institucional tem merecido atenção quer ao nível da agenda política das últimas décadas quer ao nível da análise por parte dos teóricos da especialidade ou por parte de organismos internacionais como é o caso da OCDE e da União Europeia.

Especialistas académicos como Schreerens, OaKes, MacBeath e Guerra têm vindo a considerar esta matéria no desenvolvimento da melhoria educacional e ainda nesta linha, Azevedo (2005, citado por Coelho, Sarrico & Rosa, 2008) afirma que «“a avaliação das escolas tem que ser definida como elemento essencial para o esforço global da melhoria da Educação, entendida esta como um processo contínuo”» (p.58).

Para Mac Beath a avaliação surge como “um mecanismo estratégico que pode dar informação aos governos, consciencializar e apoiar as escolas a gerir a descentralização” (MacBeath et al, 2005, p.168).

Azevedo (2007) refere que do ponto de vista organizacional a avaliação pode entender-se como um pilar da qualidade e que se justificará se permitir à organização detetar os pontos fortes e fracos da mesma de modo a que estes consequentemente possam conduzir a uma melhoria no sistema sendo assim uma componente do desenvolvimento das escolas

A avaliação no campo da educação tem vindo a assumir uma atenção e complexidade cada vez maiores. Quando nos referimos a avaliação educacional pensamos em avaliação das aprendizagens dos alunos, do currículo, das estratégias de ensino, dos manuais escolares, do desempenho do pessoal docente, das escolas, do sistema educativo e até mesmo a avaliação da avaliação, nomeadamente a meta- avaliação.

A avaliação pode constituir um meio de acompanhar e controlar a implementação das políticas educativas, mas também pode contribuir para orientar as próprias políticas. Nas reformas da Administração Pública em muitos países tem sido parte integrante do processo de mudança, associada à necessidade de se justificarem decisões a nível político, de se aperfeiçoarem políticas, programas e projetos e de constituir um mecanismo de suporte à prestação de contas e à responsabilização das próprias organizações educativas.

O *Programme for International Student Assessment (PISA)*, ao constituir-se como um instrumento de regulação supranacional tem influenciado o processo de decisão da política educativa em Portugal desde século XX.

Partindo do princípio da existência de uma relação entre avaliação e responsabilização partimos para uma breve análise sobre as políticas educativas na última metade do século XX.

2. As organizações educativas em Portugal

2.1. Uma viagem pelas principais transformações nas últimas décadas

Assiste-se nas décadas de 60 e 70 a uma ruptura paradigmática com o modelo organizacional das instituições educativas. As organizações, contrariamente ao definido pelos investigadores positivistas, começam a ser encaradas como estruturas sistémicas e dependentes de relações internas. A perspetiva em vigor valorizava as organizações como estruturas atuantes e transparentes, capazes de reproduzir normativos sem que as relações de poder entre os atores as afetassem. Sobre este assunto refere Barroso (2005) que “a separação conceptual entre organização e ambiente externo que decorre desta última perspetiva fez, com que, a partir dos anos 70, se assistisse ao próprio questionamento da concepção de organização e da legitimidade científica da sua análise.”

Segundo Barroso (2005) a movimentação paradigmática em torno do estudo das organizações, a partir dos anos 80, influenciada pelo estudo de disciplinas como a gestão, a psicossociologia, a sociologia, as ciências políticas e a economia levou à necessidade de encontrar um objeto de validade científica e à convergência das ciências da administração com as ciências sociais. Esta convergência e mais particularmente a sua perspetiva comportamental com o movimento das relações humanas influenciaram de forma significativa as investigações na área das organizações educativas. Barroso cita Evers e Lamoski “o estudo científico das escolas como organizações formais está tradicionalmente ligado a instrumentos e quadros teóricos derivados das organizações em geral.” Ainda sobre a questão da complexa multiplicidade de domínios que influenciaram o estudo das organizações em geral cita Friendberg (1993, p.27) quando o mesmo se refere a essa mesma complexidade como “consequência da natureza inter ou transdisciplinar da reflexão

organizacional “ e Gruère (1994, p.14) quando este se refere ao “estádio multiparadigmático” em que a ciência das organizações se encontrava quando no nascimento de áreas de interesse centradas exclusivamente no estudo das organizações, como é o caso da sociologia das organizações e na forma como o desenvolvimento destes estudos influenciaram os estudos sobre a escola.

A crise do paradigma estruturo-funcionalista e das perspectivas mecanicistas produz efeitos nos estudos sobre as organizações educativas, trazendo consigo o alargamento do campo teórico e científico a novas problemáticas, à aceitação mais generalizada da visão complexa das organizações educativas, provocando alterações históricas quer na forma de pensar a escola, a gestão escolar e a própria avaliação das organizações.

Derout (1978) defende que “a sociologia pragmática da organização escolar” se traduz num risco de “despolitização das relações sociais” e propõe que a sociologia da escola evolua para uma sociologia mais alargada da administração escolar que teria como principal objetivo o controle da ação estratégica das organizações educativas, atribuindo às mesmas alguma autonomia e apostando na descentralização do poder do sistema educativo atual. A sociologia da educação funde-se atualmente com a sociologia política e com a ciência política de forma a dar resposta à tentativa de construção de uma ciência da educação com validade científica. Estas duas perspectivas funcionarão juntas na medida em que influenciarão os estudos da escola e a dinâmica das organizações educativas em Portugal, dependentes das decisões políticas da tutela, das relações de poder e do avanço das investigações na área das ciências da educação e que direta ou indiretamente vai influenciando a visão dos decisores políticos.

2.2. As organizações educativas e o normativismo tutelado

As organizações educativas, como entidades dependentes de uma administração centralizada, tutelada pelo ministério da educação, encontram-se dependentes de um quadro normativo legislador como a Lei de Bases, a organização curricular e um conjunto de outras diretrizes oficiais, do exterior para o interior das organizações e que se assumem como quadro orientador das dinâmicas internas das próprias organizações. Caracterizadas por um lado pela análise de problemas baseada no paradigma normativista, operando por referência a orientações da tutela, elaboradas pelos órgãos com poderes legislativos e

embora desde 1976, esse processo passa pela consulta e auscultação de alguns parceiros sociais. Essa abordagem é normalmente vinculante, característica de um algum grau de participação e, acontece, habitualmente, apenas na fase inicial do processo. Existe assim uma nítida separação entre quem realiza a concepção das leis e quem as executa, entre superior e subordinado. No entanto para que esta perspetiva seja reproduzida a cem por cento pelas organizações seria necessário garantir que a reprodução que as escolas fazem da norma é operada com referência a um único padrão, formal e conformista. Lima (2006)

A análise da realidade debate-se, no entanto, com uma verdade diferente e que tem demonstrado que os atores que vivem as organizações educativas põem muitas vezes em causa esta realidade, rodeando leis e infringindo regras. O excesso de legislação e a reprodução sistemática da mesma por parte das estruturas pode ser a base deste incumprimento, tal como as emoções e tensões vividas pelos atores no interior das organizações, a necessidade de suprimir incertezas, de simplificar orientações, de corrigir algumas deficiências na comunicação, a eficácia da divulgação da mensagem por parte das estruturas ou da própria liderança. Para Lima (2006) no seu artigo "Produção e reprodução de regras: Normativismo e infidelidade normativa na organização escola" esta "infidelidade normativa" poderá ser encarada como um fenómeno típico capaz de caracterizar tanto os atores educativos como a própria organização escolar. Entendendo como verdadeira possibilidade de coexistência das duas realidades, justificada pela necessidade de controlo administrativo, pela má interpretação de normativas, pelas falhas de comunicação da liderança ou pela própria liberdade e criatividade dos atores a norma pode muitas vezes ser alternativa à prevista e definida pela tutela. Segundo este autor esta coexistência existirá aliando a necessidade do recurso à norma, enquanto orientação e segurança da ação dos atores, à liberdade criativa dos operacionais e das instituições enquanto produtores intencionais ou não a mensagens alternativas à norma legislada, nas várias fases de transmissão das mesmas. Encara assim as organizações como simultaneamente "locus de reprodução" e "locus de produção", mostrando já alguma reserva na exclusividade dos modelos normativistas. Também Barroso (2005) reflete sobre os ganhos que as organizações educativas teriam a ganhar com a atribuição de alguma autonomia às organizações. A investigação sobre as organizações educativas vem provocar transformações nos estudos da escola e nas dinâmicas e tensões internas às mesmas.

2.3. Os estudos da escola

Apesar de não constituir um objeto de investigação em si mesma, a escola esteve sempre presente nos estudos em educação. Atualmente a escola é já considerada “objeto social” com estrutura própria, identidade e funções, e não é vista como um local neutro onde as relações de poder e o contexto não a afetam. Canário (1996) considera que as investigações sobre a escola deverão ser encaradas enquanto processo de construção dos próprios investigadores, tornando o seu estudo orientado por múltiplos objetos de estudo, representações sociais e construções dependentes dos olhares de que é alvo. A aproximação da escola ao local político, com as medidas de autonomia e descentralização em curso, e às ciências da administração e gestão virá atribuir à sociologia das organizações e à sociologia da educação a cientificidade e rigor necessárias à aproximação científica da análise do objeto escolar e da ação sobre o mesmo. Adotando a escola um discurso mais científico apresenta agora uma atitude mais crítica e preocupada, procurando encontrar respostas a hipóteses que coloca na tentativa de melhorar a sua eficácia, não esquecendo, no entanto, o seu papel enquanto variável fundamental na criação de um bem comum. “Uma construção social cívica e justa” (Berger, 1990, p.338).

Na tentativa de responder à questão: “qual o principal fator explicativo do insucesso escolar massivo?” Coleman (1996), conclui que após a sua investigação que a escola é uma variável estatisticamente nula – “Schools make no difference”. Também Plowden em 1967, UK conclui nas suas investigações que as diferenças entre as famílias explicam mais sobre a variação dos resultados escolares dos alunos do que as escolas em si. As reações ao relatório Coleman foram diversificadas: Mayesk, (1972) identifica a variável rendimento e cria um índice composto por cinco variáveis distintas. Weber em 1971 realiza um estudo de casos de excelência e elabora uma lista de fatores de eficácia. Em 1979 Edmonds cria o modelo dos cinco fatores e em 1979, Brookover no seu estudo “school systems and student achievement” estabelece relações entre os padrões de interação na escola e estabelece como essencial o clima social da escola. Em 1979, Ruffer no seu estudo “Fifteen thousand hours” reflete sobre o tempo que os alunos passam na escola e identifica como relevante a importância das organizações escolares no controle de variáveis como a formação de turmas e a distribuição dos professores ou a forma como o clima social afeta as relações internas da mesma. Estes autores consideram ainda como relevante a superioridade das

metodologias multinível. Schreens, em 1997 defende a perspectiva “modelo integrado” e Sammons, Thomas e Multimore, em 1997 consideram que a organização escolar é significativa no estudo “eficácia escolar”. Confrontando Coleman, estes autores vêm defender que “schools matter”. Para estes autores as estratégias de trabalho dos professores nos departamentos são essenciais aos resultados do rendimento dos alunos. Em 1997, Goldstein realiza a primeira investigação sobre eficácia escolar que cumpre, todos os requisitos para efetuar inferências válidas (Goldstein,1997)” e elabora uma lista de variáveis de eficácia ainda hoje referência na avaliação das escolas.

É notória a evolução do objeto social da escola ao longo dos últimos anos. O conhecimento mais profundo das investigações sobre as instituições escolares permitiu realizar uma análise mais cuidada e contextualizada das organizações educativas. A escola encontra-se em transformação e é cada vez mais um lugar político. Em todos os modelos se encontram características das escolas, em todos os paradigmas se reconhecem realidades da multiplicidade de organizações pelas quais os atores educativos vão passando e o reflexo das diferentes lideranças vai propondo imagens organizacionais de escolas alternativas à normativa prevista pelo sistema.

Citando Wringley (2007.p.12) “Se outro mundo é possível é necessária outra escola”. As mudanças nas organizações educativas não acontecerão por causalidade aleatória. Este desenvolvimento derivará das intenções do sistema, do poder político, das lideranças organizacionais de topo, do trabalho de equipa dos professores nos diferentes departamentos, das práticas dos professores na sala de aula, do clima da escola, das tensões existentes no interior das organizações, do poder de autonomia que lhes é atribuído de forma mais ou menos relativa e do que as lideranças fazem com o poder que lhes é atribuído na gestão dessa autonomia. As mudanças resultam das vontades individuais dos atores que pró ou contra as decisões da liderança vão lidando passo a passo com os problemas das relações de conflito na sala de aula, com a capacidade de planificar cumprindo o que delibera o sistema mas também o que cada aluno necessita, diariamente, minuto a minuto.

A sociedade está em transformação. Urge pensar uma escola diferente no quadro de autonomia que lhe é atribuída, transformar o isolamento dos atores em participação, melhorar os processos de liderança e as práticas pedagógicas, refletir do interior para o

exterior. Uma escola em constante dinâmica de reflexão e transformação será uma escola melhor, mais eficaz e mais feliz e é com base neste pressuposto que o tema desta investigação é a autoavaliação das escolas e a sua relação com a avaliação externa.

3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

3.1. Ser TEIP

Em 1996 através da publicação do Despacho n.º 147-B/ME/96 de 8 de julho e o Despacho Conjunto SEAE/SEEI n.º 73/96, de 10 de julho, o governo de António Guterres dá origem aos TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. O Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, adita então que “O processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um. Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo” e visa “criar condições que permitam garantir e universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar”, como se pode ler no seu preâmbulo. O Despacho Conjunto SEAE/SEEI n.º 73/96, de 10 de julho, determina a criação de 34 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. São então apontadas medidas de intervenção que pretendiam criar as condições de combate ao insucesso escolar nestas populações em particular: o reforço seletivo de meios humanos e materiais e a sua otimização, favorece a dinâmica de associação de escolas e de projetos com vista à contribuição de uma visão integrada da intervenção educativa. (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho). A constituição de parcerias que «tornem facilitadora a integração da escola no meio assim como o ultrapassar dos obstáculos de cariz socioeconómico, (...)” implica, de igual modo, o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades. (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho). Os quatro objetivos centrais deste despacho são: a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa; A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma

determinada área geográfica com as comunidades em que se ingere. Ferreira e Teixeira (2010) referem que desde a década de 60 que nos Estados Unidos e na Europa alguns governos implementaram medidas de territorialização das políticas educativas com o objetivos de combater o insucesso escolar, contudo, são os princípios de combate ao insucesso e abandono escolares, inerentes às ZEP (*Zones d'Education Prioritaires*) do governo socialista francês em 1981 e que defendem na sua base uma perspectiva de discriminação positiva e de territorialização das políticas educativas que influenciaram a criação dos TEIP em Portugal, em 1996. (Ferreira e Teixeira, 2010, p.338). O Projeto Educativo foi o instrumento principal na operacionalização desta medida educativa. Através do projeto educativo foram criadas as orientações que visavam a obtenção do sucesso. O Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de julho no seu ponto 2 refere que as escolas TEIP deverão desenvolver um projeto educativo e apresenta-lo à respetiva direção regional, entidade com a qual negociarão as bases do projeto em questão.

3.2 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e os seus Atores

Nos TEIP é comum, segundo Canário (2004) que ocorra a desvalorização dos alunos. Este autor indica cinco razões para que a mesma ocorra; A primeira será a “ruptura estabelecida entre os processos de aprendizagens e a experiência”, ou seja a “incapacidade para inserir socialmente os resultados da formação”. A segunda característica referida resulta de “acentuar a vertente técnica da concepção e execução da aprendizagem.” A terceira característica reside no facto de a escola preterir a “lógica de produção de saber, suscetível de transmissão a outros”. A quarta razão referida pelo autor será a “relação unívoca, sequencial e linear entre a teoria e a prática que obstaculiza os mecanismos de feedback, que pressupõem a relação dialética entre a teoria e a prática, da experiência concreta à observação refletida, desta à conceptualização abstrata e desta à experimentação ativa”. Por último na “forma escolar” as expectativas negativas relativas “aos aprendentes aos seus saberes e às suas capacidades” vão-se repercutir na sua formação. A formação é pensada a partir das necessidades e não com o recurso às experiências emergentes dos indivíduos. (Canário, 2004, p. 62)

3.3. Vantagens e desvantagens dos territórios educativos de intervenção prioritária

A base organizacional e de funcionamento do TEIP residiram na articulação da rede das escolas entre si e da articulação com a comunidade

O funcionamento dos TEIP sofreu algumas fragilidades, como seja, segundo Benavente (2001) “a difícil coordenação entre serviços, os recursos que nunca foram suficientes e as reais dificuldades dos meios sociais muito carenciados” (Ana Benavente, 2001, p.114).

Canário (2004) refere como dificuldades ao funcionamento do projeto, o facto de no diagnóstico inicial se ter partido do princípio que nestes bairros de maioria imigrante, de origem africana, o contexto seria de forma geral desestruturado, quando sociologicamente o paradigma destas famílias se enquadra na família tradicional em família alargada com fortes relações de vizinhanças. Por outro lado, Benavente (2004) refere as mais-valias deste projeto como o trabalho em estreita articulação com a comunidade local, o reforço das prioridades para o desenvolvimento de atividades do âmbito educativo, cultural e desportivo, ocupação de tempos livres entre outras, a construção do projeto educativo, com a participação de autarquias, associações de pais e associações culturais desportivas e recreativas. A gestão integrada de recursos com a comunidade local foi também fundamental para a execução de muitas das atividades. Como vantagem foi também considerado o facto de a “escola” poder recrutar outros recursos humanos que possibilitaram o enriquecimento dos serviços escolares, nomeadamente o recurso a mediadores/animadores e também psicólogos e docentes da Educação Especial que constituíram equipas de apoio especial e os Serviços de Psicologia e Orientação.

Como investigadora e simultaneamente professora de um agrupamento de escolas TEIP encontro concordância com os autores citados no sentido em que se reconheço vantagens e desvantagens em integrar um projeto TEIP. A possibilidade de uma maior e melhor gestão de recursos, pelas oportunidades que se oferecem às escolas do projeto, são na nossa opinião uma mais-valia, assim como o trabalho em estreita colaboração com a comunidade educativa através estabelecimento de parcerias locais. O trabalho de partilha de experiências proporcionado pela rede TEIP e o acompanhamento dado pela comunidade científica através do apoio, por exemplo, dos amigos críticos facilita a reflexão e são oportunidades potenciadoras de melhoria.

No entanto ser ator numa escola TEIP tem também desvantagens uma vez que persiste uma sensação de impotência perante as carências culturais e económicas que afetam os alunos, essa sensação com o tempo vai afetando a autoestima do professor e a capacidade de olhar

com esperança para o sucesso dos alunos. É na luta contra este sentimento que acreditamos que a procura constante de conhecimento e atualização pode ajudar a manter o foco no principal. E o principal é o ato de ensino. É a ação do professor na sala de aula e na relação que estabelece com os alunos e com o currículo. Essa ação pode no nosso entendimento marcar a diferença. Não muda o mundo mas pode mudar o mundo de um aluno e só por isso já vale a pena!

4. Abordagens avaliativas

4.1. Evolução do conceito científico

No campo científico, são diversos autores que têm, através dos seus trabalhos, influenciado o conceito de avaliação e ao desenvolvimento do mesmo enquanto disciplina

Segundo Fernandes (2010) a avaliação tem importância como contributo para a compreensão, divulgação e resolução de problemas da sociedade contemporânea, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das populações. Também Stufflebeam (1989) já entendia a avaliação como um processo decisivo na recolha de informação no sentido de a mesma poder fornecer orientações para a compreensão e solução de problemas.

Esta avaliação devido ao seu carácter subjetivo deveria, para este autor, enquanto prática procurar ter por base critérios de rigor, credibilidade, utilidade e relevância social.

Defende Sriven (2000) que a uma abordagem avaliativa livre de intencionalidade e objetivos poderá correr o risco de perder o foco nos referenciais inicialmente estabelecidos.

(House & Howe, 2000) defendem na sua visão uma abordagem democrática e participativa na construção dos objetivos da avaliação focando a análise nos resultados da avaliação do ponto de vista dos atores a quem a avaliação se destina. Neste processo dinâmico de debate os participantes desenvolvem instrumentos, recolhem dados e analisam resultados

Esta visão está presente no referencial da IGE quando recomenda a realização da autoavaliação pelas próprias organizações educativas e quando solicita que as organizações analisem as os constrangimentos e oportunidades internas e proponham um plano de ação e melhoria com base na participação de todos e no diagnóstico realizado através dos mecanismos internos de autorregulação.

Ao falar-se da natureza científica da avaliação é relevante distinguir as características das práticas de avaliação formal e de avaliação informal e do carácter transdisciplinar da própria avaliação.

4.2 Avaliação formal e informal

À avaliação não deliberada e não sistemática dá-se o nome de avaliação informal. Segundo Worthen e Sanders (1987) trata-se de uma avaliação insuficiente e insatisfatória, pois, como é natural, é muito dependente das experiências, saberes e conceções das pessoas e, conseqüentemente, muito influenciada pelas suas experiências vivenciais.

Por oposição, segundo Stufflebeam (2007) a avaliação formal é sistemática e rigorosa, desenhada e executada para reduzir a parcialidade (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Também para Fernandes (2007) a avaliação sistemática, por ser mais abrangente, permite ir para além da evidência disponível a qualquer indivíduo, facilitando processos de avaliação que são coletivos.

De acordo com Worthen e Sanders (1987) estas duas práticas avaliativas formam um contínuo. A realidade é demasiado vasta para que tudo pode ser avaliado de modo formal, sendo que muitas vezes a única abordagem possível é a avaliação informal.

4.3 Avaliação formativa e sumativa

No estudo do conceito da prática avaliativa há dois conceitos-base fundamentais: a avaliação formativa e a sumativa. Segundo Scriven (1999) a avaliação formativa pretende ser uma ajuda no desenvolvimento de um programa ou qualquer outro objeto, enquanto a avaliação sumativa visa atribuir um valor ao objeto que foi avaliado.

A avaliação formativa integra o processo de desenvolvimento do programa, fornecendo informação sistemático durante as fases do planeamento, desenvolvimento e conclusão de um programa ou serviço.

Para Stufflebeam e Shinkfield (2007) a avaliação sumativa tem como função a tomada de decisões. Acontece no fim de um programa e por isso permite fazer um juízo.

O autor Stake (2003) defende a importância da coexistência das duas modalidades avaliativas. Assim, a vertente formativa permitiria a monitorização de um programa e e a sumativa a compreensão das atividades e dos seus pontos fortes e fracos.

4.4 Avaliação como área transdisciplinar

Para Scriven (1991) a avaliação é caracterizada como uma transdisciplina pois, à semelhança da lógica e da estatística, para além de gozar do seu estatuto de disciplina autónoma, é utilizada como “ferramenta” metodológica em várias outras disciplinas. Este autor (citado por Fernandes, 2007) salienta a presença da avaliação em várias áreas práticas de aplicação e que o autor designou por *Big Six*: Avaliação de Programas; Avaliação de Pessoal; Avaliação de Desempenho; Avaliação de Produtos; Avaliação de Propostas e Avaliação de Políticas. Para além destas aplicações, considera ainda as *Super-Two*: Avaliação Intradisciplinar e a Meta-Avaliação (Scriven, 1999). Sendo a primeira a base da disciplina e aquilo que define a avaliação enquanto disciplina, a segunda será o pilar, a estrutura do próprio conceito, avaliando-se a si própria, ganha consistência no campo científico. (Fernandes 2007)

4.5 Avaliação de Programas

Patton (1986) entende que a Avaliação de Programas consiste na recolha sistemática de informações respeitantes às atividades, características e resultados dos programas, com o objetivo de introduzir melhorias nos programas e ajudar à tomada de decisões. Para o autor um dos principais objetivos da avaliação de programas é verificar se aquilo que se quer que aconteça durante o desenvolvimento de um programa, está realmente a acontecer.

Para Nevo (2006), na avaliação de um programa é necessário ter em conta um conjunto de aspetos devendo adotar-se uma avaliação de carácter formativo ou sumativo, podendo essa avaliação ser efetuada por avaliadores internos ou externos ao próprio programa estando a mesma dependente dos objetivos que se queiram alcançar com a avaliação e dos recursos disponíveis para a sua concretização. Para este autor a avaliação de um programa requer um trabalho de planificação antecipada que deverá incluir as seguintes fases: (a) compreender o problema de avaliação e o seu contexto; (b) planear a avaliação; (c) proceder à recolha de informação; (d) efetuar a análise da informação recolhida; (e) divulgar os resultados da avaliação. A compreensão do problema de avaliação e do seu contexto deve acontecer em momento prévio devendo para tal ter-se uma boa compreensão sobre: (a) a natureza do projeto ou programa a ser avaliado; (b) *stakeholders*; (c) a razão da

avaliação do programa; (d) os tipos de informação a serem recolhidos; (e) os critérios a privilegiar na avaliação do programa.

4.6 Avaliação para os Consumidores (Scriven)

Para este autor, avaliar é um processo sistemático de determinar o mérito e o valor de algo. De acordo com Scriven (2000), o ponto essencial da sua perspectiva consiste no facto de todas as partes afetadas por uma avaliação deverem ser tidas em conta no momento de realização da mesma.

Para o autor, a disciplina da avaliação tem um carácter peculiar tem a capacidade autoreferente de se avaliar a si própria (meta-avaliação).

4.7 Modelo CIPP (Stufflebeam)

Na abordagem do autor Stufflebeam (2000) a avaliação é vista como um processo que permite obter informação útil que apoie a tomada de decisões.

O modelo CIPP, como é conhecido, propõe quatro fases de desenvolvimento ao longo do processo de avaliação: o contexto; o *input*; o processo e o produto. Este é um modelo particularmente utilizado pelas organizações em avaliações internas, autoavaliações conduzidas por responsáveis pelos serviços ou avaliações externas, por contrato, destinado à melhoria e ao desenvolvimento. A implementação das diferentes fases enunciadas permite, segundo o autor, avaliar e melhorar os serviços e os recursos, para que os mesmos se tornem mais eficazes e eficientes, defendendo os princípios da igualdade e da equidade dos seus beneficiários. A presença dos *stakeholders* é um elemento essencial neste modelo uma vez que são eles os verdadeiros interessados pelos resultados da avaliação e por essa razão defende o autor que os mesmos devem ser envolvidos no processo, desde a fase da definição das questões de avaliação até à interpretação dos resultados.

4.8 Avaliação Responsiva (Stake)

Para Stake, o enfoque da avaliação deve ser dado às atividades dos programas e não aos seus objetivos, prevalecendo no processo avaliativo as comunicações informais e não as formais.

Neste modelo valoriza-se a utilidade dos resultados para as pessoas dentro e à volta do programa. O avaliador deve trabalhar com e para o grupo que desenvolve, administra ou põe em funcionamento o programa. Este modelo, devido ao seu carácter subjetivo, não se adapta a contextos e contratos formais. O plano da avaliação não se apresenta estruturado por fases, sendo que a observação e o *feedback* assumem funções importantes e estão presentes desde o princípio ao fim do processo. É uma abordagem de avaliação com vertentes formativas e sumativas, pois permite a monitorização do programa (formativa) e a compreensão das atividades (sumativa).

4.9 Avaliação de Deliberação Democrática (House & Howe)

Este modelo de avaliação defende princípios de participação democrática ao processo de avaliação de um programa, e assenta em princípios da inclusão e do diálogo. Segundo House e Howe (2000), a vertente inclusiva diz respeito à igual representação, no processo avaliativo, de todos os interesses tidos como relevantes. Assim os avaliadores e os participantes mantêm diálogos ao longo de todo o processo com objetivo de garantir que os seus interesses e pontos de vista estão representados. Os avaliadores devem utilizar procedimentos que permitam incorporar as opiniões dos *insiders* e *outsiders* e ouvir todos aqueles que normalmente, são excluídos ou deixados de fora. A análise deliberativa ocorre através de discussões, reflexões e debates, considerados indispensáveis em todas as fases do processo avaliativo.

4.10. Avaliação para a utilização e utilizadores (Patton)

Patton (2003) defende um modelo avaliativo que seja julgado pela sua utilidade e uso atual. Para este autor, a avaliação de programas deverá ter usos específicos. Neste sentido, os avaliadores deverão trabalhar em proximidade com os grupos de utilizadores primários para encontrar o uso pretendido. É uma avaliação pessoal e situacional, baseada na negociação entre o avaliador e os utilizadores primários e a partir da qual se pretende a construção de todo o processo avaliativo.

5. A dimensão avaliativa e a autonomia

Com a crescente autonomia das escolas dá-se a integração de representantes da associação de pais e da comunidade na assembleia de escola em 1998 e no conselho geral em 2008 e no mesmo ano são determinados os principais instrumentos de autonomia das escolas: projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades e orçamento. Em 1996 e 2008 são constituídos os TEIP e entre 1999-2004 são criados os agrupamentos de escolas. Em 1998 entra em vigor o programa de avaliação integrada e com o Dec. Lei nº31/2002, de 20 de dezembro o programa de avaliação externa das escolas

O Dec. Lei nº6/2001, de 18 de janeiro vem abordar a dimensão curricular da autonomia com a definição das principais linhas de orientação para o ensino básico e a introdução de três novas áreas curriculares. A possibilidade da gestão flexível do currículo nacional como instrumento de adaptação ao contexto escolar através do projeto curricular de escola e de turma passa a ser uma possibilidade.

A consolidação da autonomia decretada vai sendo desenvolvida em 2001 até 2006 com o desenvolvimento de instrumentos organizacionais: como o trabalho em rede, regulamento interno, seleção do tipo de órgão executivo, a composição da assembleia de escola, de natureza programática: projeto curricular de escola e de turma com o projeto curricular de turma e de natureza avaliativa: autoavaliação e avaliação externa. Deixa, no entanto, pendentes duas áreas essenciais no exercício da autonomia: O recrutamento dos recursos humanos e o exercício na área financeira, do equipamento e das instalações. (Formosinho e Machado, 2010).

O regime de autonomia é um desafio para os agentes educativos, na medida em que implica por parte de todos uma maior responsabilização e uma prestação de contas não só à tutela mas também à comunidade. Do lado da comunidade a prestação de contas permite ao consumidor realizar a escolha mais consciente da instituição escolar e salienta ao cidadão o dever de responsabilidade face à educação nas suas várias dimensões. Do lado da escola a autoavaliação poderá fazer a sua própria diagnose e face aos resultados da mesma pensar em estratégias que se instrumentalizem como mecanismos de melhoria organizacional.

Em Dezembro de 2002 foi aprovado o sistema de avaliação das escolas portuguesas. Com a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro definiram-se orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa das escolas, com o XVII Governo Constitucional e através do lançamento do programa nacional de avaliação de escolas. Após a fase piloto coube à IGE dar continuidade ao programa de avaliação externa das escolas (2007).

São objetivos da avaliação externa: “Proporcionar elementos com vista à elaboração e implementação de programas de desenvolvimento organizacional, que podem ser objeto de negociação com a Administração Educativa e conduzir à celebração de contratos programa”.

João Formosinho e Joaquim Machado apresentam a sua visão sobre a avaliação como dimensão da autonomia das escolas, organizações inseridas em comunidades e que prestam à mesma um serviço público de educação e enfatizam o impulso da autoavaliação para a construção de projetos de melhoria e desenvolvimento.

6. Escola, Autoavaliação e desenvolvimento organizacional

6.1 O controlo institucional e a avaliação das escolas

A ação educativa pode ser vista, para Cosme e Trindade (2011) à luz da engenharia, capaz de garantir os resultados dos objetivos que foram previamente decididos por quem dirige o sistema educativa. Nesta perspetiva de controlo de poder as soluções são encaradas como inquestionáveis e existe desconfiança face à possibilidade dos professores se assumirem como profissionais reflexivos.

Este é um cenário securizante que utiliza o conhecimento científico como fonte de legitimidade das ações que patrocina e que atribui aos decisores um papel providencial tanto ao nível da resolução dos problemas que as escolas enfrentam, como ao nível dos desafios que estas mesmas escolas decidem abraçar. Os processos de inovação pedagógica permitem superar a incompetência dos professores.

A avaliação das escolas é neste cenário “um instrumento capaz de revelar, de forma imparcial, a (in) congruência entre os desempenhos dos sujeitos e os objetivos dos programas onde estes se envolvem, tal qual os decisores os conceberam.” Cosme e Trindade (2011)

A avaliação afirma-se como um processo de prestação de contas daqueles que executam face àqueles que tomam as decisões e constitui-se como uma operação ao serviço das estratégias de controlo das lideranças.

Noutro cenário, as escolas são encaradas como organizações aprendentes, valorizando as práticas de colaboração e reflexão dos atores como condição necessária para enfrentar o quotidiano escolar e os atuais tempos de incerteza (Canário,2005). Onde as escolas deixam de ser espaços de dinâmicas imutáveis e objetivos, um tempo em que transitamos de uma “cultura de objetividade”, para uma “cultura de subjetividade”, de uma “cultura de isolamento” para uma “cultura de participação” e de uma “cultura de subordinação” para uma “cultura de implicação” (Barroso,1998, p.28). É ainda neste quadro que Santos Guerra (2001) vem propor que as escolas desenvolvam iniciativas com vista a uma postura autocritica relativamente a si próprias e aos contextos em que se inserem e que construam dispositivos de reflexão e colaboração entre os atores para que cada um possa contribuir à sua medida para o “empoderamento” da instituição.

É face a este quadro que compreendemos e concebemos a avaliação das escolas e em particular dos mecanismos de regulação que as mesmas adotam. Nesta perspetiva a avaliação é vista associada ao olhar e à interpretação dos atores e complementada como defende Terrasêca e Caramelo (2006) por um trabalho de interpelação que permite aos atores identificar as iniciativas em que se encontram envolvidos, o impacto das mesmas, os pontos fortes e os constrangimentos dessas mesmas iniciativas, pensando num futuro suportado pela reflexão sobre as iniciativas presentes. A avaliação é assim vista como um processo de construção social, feito de diferentes leituras e partilhando pelos atores capaz de compreender a realidade, as dinâmicas e os sentidos da mesma, a partir da escuta e

interpelação das diferentes leituras dos atores. É uma realidade complexa, mutável, incerta e que deve ser tida em conta, com estas características, no processo de avaliação.

A autoavaliação, pelas dinâmicas que a concretizam, constitui uma oportunidade para capacitar “a escola para se autorrenovar” (Bolívar, 2007:114). O conhecimento da escola, o reconhecimento dos seus constrangimentos e das oportunidades que a caracterizam apoiará um processo mais consciente na tomada de decisões, atribuindo-lhes intencionalidade e potenciando um verdadeiro processo de melhoria.

A autoavaliação assumirá assim um duplo papel. Por um lado, a prestação de contas necessária. Por outro, um processo de regulação de iniciativas que promove a reflexão por parte dos atores educativos, gerando oportunidades e construindo um tipo de colegialidade mais democrático e capaz nas organizações educativas portuguesas.

A autoavaliação das escolas em Portugal, enquanto medida legalmente enquadrada, tem perto de dez anos de existência. Todavia, o conhecimento existente sobre processos em curso é ainda insuficiente no que diz respeito ao conhecimento dos impactos deste processo na melhoria da organização e da gestão escolar, nas práticas pedagógicas dos docentes, no sucesso dos alunos, na oferta educativa e nas relações da escola com a comunidade.

(Azevedo, 2002; Alaíz *et al.*, 2003; Leite, Rodrigues e Fernandes, 2005).

6.1 Avaliação Externa das Escolas

Em 2006, na vigência do XVII governo constitucional a avaliação externa de escolas através da Inspeção Geral de Educação apresenta como um dos principais objetivos desenvolver a cultura e a prática da avaliação nas escolas. É nesta sequência criado um grupo de trabalho que teria como responsabilidade o estudo e apresentação de uma proposta dos modelos de autoavaliação e avaliação externa dos estabelecimentos de ensino não superior.

A avaliação de escolas é reconhecida legalmente como um instrumento para a melhoria numa relação direta com a autonomia das organizações educativas e parte do pressuposto que esta se desenvolve através dos princípios de responsabilização, prestação regular de contas e avaliação.

Assim sendo o grupo de trabalho criado em 2006 com o Despacho Conjunto 370/2006, de 3 de Maio, teve como principais funções: a) definir os referenciais para a

autoavaliação dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário; b) definir o referencial da avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, contemplando classificações destes e recomendações que permitissem celebrar contratos de autonomia; c) aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um conjunto restrito de unidades de gestão; d) definir os procedimentos necessários à generalização da autoavaliação e da avaliação externa para os restantes estabelecimentos de educação e ensino; e) por último, produzir recomendações para a revisão do quadro legal em matéria de avaliação e do regime de autonomia das escolas. Este grupo de especialistas desenvolveu a sua ação em dois períodos distintos: primeiro para preparação da aplicação da fase piloto; depois, para apresentação pública da experiência piloto e lançamento do programa a estender gradualmente a todas as escolas e agrupamentos de escolas. Na primeira fase participaram 24 organizações educativas, selecionadas a partir da sua localização geográfica e pela existência de práticas de autoavaliação. As escolas foram visitadas durante dois dias por um grupo de peritos do meio universitário com experiência em avaliação e o relatório final do grupo de trabalho referiu a existência de vários estágios de desenvolvimento dos procedimentos. Neste processo foi solicitado às escolas – antecipadamente à visita do painel de avaliadores externos – uma síntese que apresentasse o perfil da organização e foi solicitado um pequeno balanço partindo da matriz SWOT, orientada pelas forças, fraquezas, oportunidades e constrangimentos das organizações escolares em causa.

Após a experiência piloto foi dado início à generalização do programa de avaliação externa de escolas (2006/2007). Neste a IGE continuou a apostar no apoio de avaliadores externos e foram avaliadas 100 escolas que aderiram voluntariamente ao convite realizado pela IGE. Nesta fase de generalização do programa foi dada prioridade às “debilidades das práticas de autoavaliação” (IGE, 2007)

Do referencial de avaliação externa verificou-se no relatório de avaliação do projeto IGE (2010) a existência de maiores dificuldades nos domínios de autoavaliação e sustentabilidade. Os relatórios de avaliação de cada uma das escolas e respetivos contraditórios foram publicados na página electrónica da Inspeção Geral de Educação. Este programa contou com o acompanhamento do Conselho Nacional de Educação, tendo este publicado dois pareceres e uma recomendação (Parecer 5/2008, publicado

em DR em 13 de junho de 2008; Parecer 3/2010, publicado em DR em 9 de junho de 2010; Recomendação 1/2011, publicada em DR em 7 de janeiro). Mantendo o apoio de especialistas em avaliação, em 2011 foi criado um grupo de trabalho composto por oito elementos, dos quais quatro inspetores, três docentes universitários e um elemento da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte e deu-se início ao segundo ciclo da avaliação externa de escola. Este grupo deu especial atenção ao trabalho desenvolvido pelas organizações internacionais, ao quadro jurídico nacional e às recomendações do Conselho Nacional de Educação.

As principais alterações ao modelo anterior foram: a redução de cinco para três domínios de análise; a aplicação de questionários de satisfação à comunidade, devido à necessidade de alargar a participação à comunidade educativa e dando resposta às recomendações do CNE; a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; a auscultação direta às autarquias com o objetivo de dar maior visibilidade aos processos de avaliação; a introdução de um novo nível na escala de classificação e a orientação para a introdução de um plano de melhoria a elaborar pelas escolas avaliadas.

Os domínios a avaliar, passando de cinco para três, a saber: Os domínios “organização e gestão escolar”, “liderança” e “capacidade de autorregulação e de melhoria”, do referencial do primeiro ciclo, foram extintos e condensados num único domínio.

6.2 Programas e práticas de avaliação das escolas

Os objetivos das práticas de avaliação externa traduzem-se na escolha de indicadores que permitam um melhor conhecimento das escolas, do seu grau de desenvolvimento organizacional e das aprendizagens dos alunos.

Ao longo dos anos as escolas foram sendo alvo de processos avaliativo, pequenos programas direcionados essencialmente do exterior para o interior das organizações, e que vêm sendo influenciados pelas correntes paradigmáticas da sociologia das organizações e da sociologia da educação, a saber: 1992 (PEPT- Programa de educação para todos) - observatório de qualidade da escola; 1997/1998 – Projeto-piloto sobre avaliação escolar, com processos simplificados pelo programa de qualidade XXI, da iniciativa do Instituto de inovação educacional no ano letivo 2001/2002; 1999/2000 e terminado em 2001/2001 – Programa de Avaliação Integrada das Escolas, da iniciativa da IGE; Projeto “ Melhorar a qualidade” (Parceria AEEP e a empresa QUAL) – Adaptação do modelo de excelência EFQM, utilizado como referencial da CAF (modelo de análise organizacional adaptado às organizações); 2000 Programa AVES – Avaliação das escolas secundárias, da iniciativa da Fundação Manuel Leão; 2005- Programa Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, da responsabilidade da IGE dando cumprimento ao Dec. Lei 31/2002, de 20 dezembro que adapta os instrumentos do ESSE (Effective School Self- Evaluation). Este historial de avaliação articulado com experiências internacionais e com as investigações na área da educação, provocou alguma descontinuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um “(re) fazer que dá a impressão que se está sempre a começar do princípio.” Azevedo (2007:66),

O programa de avaliação externa das escolas pretende contrariar a descontinuidade do historial avaliativo anterior. Da iniciativa do ministério da educação, de âmbito nacional e tendo por base os referenciais de avaliação e de autoavaliação criados pelo Grupo de Trabalho Para a Avaliação de Escolas (GTAE), criado pelo Despacho Conjunto N° 370/2006, de 3 de maio, da responsabilidade da IGE, a partir de 2007 e que teve como objetivo avaliar todas as escolas do país em 4 anos. Em 2005/2006 põe-se em prática o projeto-piloto que teve como objetivos ouvir e observar cada agrupamento de escolas e recolher evidências que permitam identificar pontos fortes e pontos fracos do seu desempenho, assim como as oportunidades de desenvolvimento e os constrangimentos a ultrapassar, com vista a ser disponibilizado um conjunto de informações que se constituísse como um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade do desempenho escolar.

Os fatores de incidência do programa procuram responder às questões: Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e os que faz para garanti-los? Para obter esses resultados que serviço educativo presta a escola e como o presta? Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo? Que liderança tem a escola e que visão e estratégia estão por trás da organização e gestão? Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo? Como procede a equipa de avaliação externa?

Técnicas como a observação direta, análise documental, entrevistas e auscultação em painéis das estruturas e órgãos de gestão, estruturas de orientação pedagógica, representantes dos serviços de orientação e apoios educativos, alunos, funcionários não docentes, pais e encarregados de educação foram utilizadas de forma a conseguem chegar mais longe na análise dos estudos da escola.

O programa de avaliação externa atual instiga as organizações educativas a estudar-se, valorizando e desenvolvendo nos atores a imagem de que eles corporizam a ação, complementando o ver e ouvir da avaliação externa com o fazer e dizer dos professores, dos alunos, dos agentes da comunidade escolar, valorizando a autoavaliação como antecedente, processo e sequência da avaliação externa. Apesar dos progressos realizados é ainda difícil: "trabalhar resultados, devolver a informação aos atores envolvidos, implicar os atores pertinentes e utilizar a informação para a ação" (Azevedo, 2007:66)

O programa de Avaliação Externa das Escolas parte das dinâmicas de autoavaliação das escolas, requer a participação dos atores e visa a prestação de contas. Preocupa-se também com a melhoria da organização, fazendo desta mesma autoanálise a base para o projeto de desenvolvimento organizacional. Para este autor, a associação da avaliação externa com a autoavaliação das instituições educativas faz sentido no quadro de autonomia das escolas na aceção que lhe dá o artº 8º do Dec. Lei nº75/2008, de 22 de abril em que a autonomia é reconhecida aos agrupamentos escolares e lhes atribui a responsabilidade/liberdade na gestão da organização administrativa, pedagógica, curricular, de recursos humanos, ação social, gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira que exige ao diretor uma visão e um projeto de intervenção na escola a ser aprovado pelo conjunto de elementos da comunidade educativa. Este projeto deverá incidir num esforço de melhoria e para a qual se estabelecem objetivos e se encontram indicadores que permitam repensar a sua avaliação, ciclicamente.

A avaliação externa não exige uma estrutura rígida ao projeto de intervenção do Diretor mas o sistema de avaliação tem por si só objetivos que procuram assegurar o sucesso educativos, promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, e que definidos no Dec.lei nº31/2002, de 20 de dezembro, artº3º orientam os procedimentos das lideranças escolares no sentido da autoavaliação ir ao encontro das melhorias esperadas. As dinâmicas de avaliação internas e externas, pretendem também incorporar, nos atores, a apropriação do processo e a sua participação ativa do processo educativo, valorizando-se e valorizando a organização e a comunidade que com ela interage. Esta participação dos atores e a construção de projetos que valorizam as próprias escolas e as comunidades contribuam para a apropriação e responsabilidade da autonomia e da liberdade que a mesma confere.

6.4. Metodologias utilizadas pela IGE

Com o objetivo de estudar a escola e de instigar a escola a estudar, valorizando-se e desenvolvendo nos atores a imagem de que eles corporizam a ação, a IGE utiliza várias técnicas de auscultação com vista a obter o maior número de informação possível: observação direta, análise documental, entrevistas e auscultação em painéis das estruturas e órgãos de gestão, estruturas de orientação pedagógica, representantes dos serviços de orientação e apoios educativos, alunos, funcionários não docentes, pais e encarregados de educação, procurando complementar o ver e ouvir da avaliação externa as opiniões e as práticas dos professores, dos alunos, dos agentes da comunidade escolar, valorizando a autoavaliação como antecedente, processo e sequência da avaliação externa e procurando encontrar os pontos fortes e as fragilidades do processo.

7.1 A autoavaliação de escolas em Portugal

Guerra (2002) propõe que, face à descontinuidade existente as escolas desenvolvam internamente iniciativas, concebidas de uma forma estratégica, incentivando postura autocrítica relativamente a si próprias e aos contextos em que se encontram inseridas e que construam instrumentos de reflexão colaborativa.

A avaliação é vista como uma operação que visa desvendar uma realidade associada ao olhar dos atores e às suas diferentes leituras. Terrasêca e Caramelo (2006) vêm defender

um trabalho de interpelação que permite encontrar pontos fortes e reconhecer fragilidades agindo em função da melhoria futura.

No modelo de avaliação proposto pelos autores atrás citados a realidade é entendida como um processo de construção social, marcado por perspectivas e leituras diversas. (Terrasêca & Caramelo, 2006).

Para Cosme e Trindade, a reflexão sobre a avaliação das escolas não poderá ser dissociada das suas finalidades educativas. Os autores consideram que não existe qualquer incoerência entre uma escola que funciona segundo o paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010) e as modalidades de governo que se identificam com a possibilidade de construir cenários de controlo institucional, considerando que o problema reside no facto do paradigma instrucional não ser o desejado nas atuais dinâmicas de autonomia.

Para estes autores a avaliação das escolas deverá também ser entendida neste quadro e constituir-se como geradora de transformação organizacional e educativa, assumir-se como um processo de prestação de contas e igualmente como um processo de regulação das iniciativas que se promovem e em função da qual se criam as condições que propiciam a reflexividade quer dos professores, quer de outros atores educativos, gerando-se, assim, uma oportunidade de promover processos de autoformação cooperada e, deste modo, de construção de um tipo de colegialidade que garanta um governo mais democrático e capaz das organizações escolares neste país.

A autoavaliação, segundo dado do relatório de IGE 2010 é um dos domínios mais deficitários nas organizações educativas, por outro lado este domínio poderá ser uma verdadeira ferramenta de melhoria organizacional na medida em que uma atitude de autoquestionamento e reflexão poderá identificar problemas e definir estratégias que melhor se adequam à organização.

Segundo o ponto de vista da IGE, para que a melhoria aconteça a autoavaliação deverá ser “sistemática, que incida sobre áreas sensíveis do funcionamento da escola e que tenha liderança capaz de motivar, de influenciar e de partilhar responsabilidades e projetos (IGE, 2000).

Constituindo a autoavaliação o aspeto central do nosso estudo, aprofundaremos os seguintes aspetos que consideramos essenciais: iniciativa da avaliação interna e externa, utilidade da autoavaliação e modelos de autoavaliação.

7.2. Iniciativa da avaliação

Quando perante a decisão de avaliar se coloca a questão da natureza da avaliação, Guerra (2002a, 2002b) defende que mais importante do que a origem dessa iniciativa é a natureza da decisão, querendo com isto dizer que é essencial que a ideia seja partilhada e desenvolvida por toda a comunidade educativa, que seja encarada pelos professores e pelos pais como uma ajuda e que conte com a colaboração dos alunos.

Perante esta decisão e de forma simplificada e hierarquizada Guerra (2002) acrescenta as seguintes modalidades e suas vantagens e desvantagens, quanto à origem da iniciativa da avaliação:

- a) Iniciativa externa de carácter imposto – modalidade com pouco poder transformador uma vez que origina resistências, não implica os atores e coloca nos agentes externos as decisões de mudança. Esta iniciativa identifica-se com os modelos de prestação de contas.
- b) Iniciativa externa de carácter proposto – há o perigo de ser uma avaliação pouco eficaz se houver falta de transparência nas intenções e fraca participação da comunidade na decisão.
- c) Iniciativa interna sem facilitadores externos – esta modalidade tem condições para ser um êxito se for desejada, assumida e tida como benéfica pela comunidade. Há, contudo, o risco de ser uma avaliação menos objetiva, uma vez que são os próprios protagonistas os autores da avaliação, com a eventual perda de perspetivas que esta situação pode trazer.
- d) Iniciativa interna com facilitadores externos – é a modalidade com maior garantia de sucesso, já que para além de a iniciativa ser da própria comunidade, aos avaliadores cabe a tarefa de a ajudar a refletir e a decidir pela mudança.

7.3 Avaliação Externa e Avaliação Interna

O programa de Avaliação Externa das Escolas parte das dinâmicas de autoavaliação das escolas e apesar de requer a participação dos atores e visar a prestação de contas deve preocupar-se também com a melhoria da organização, fazendo desta mesma autoanálise a base para o projeto de desenvolvimento organizacional.

A associação da avaliação externa com a autoavaliação das instituições educativas faz sentido no quadro de autonomia das escolas na acepção que lhe dá o artº 8º do Dec. Lei nº75/2008, de 22 de abril em que a autonomia é reconhecida aos agrupamentos escolares e lhes atribui a responsabilidade/liberdade na gestão da organização administrativa, pedagógica, curricular, de recursos humanos, ação social, gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira que exige ao diretor uma visão e um projeto de intervenção na escola a ser aprovado pelo conjunto de elementos da comunidade educativa. Este projeto deverá incidir num esforço de melhoria e para a qual se estabelecem objetivos e se encontram indicadores que permitam repensar a sua avaliação, ciclicamente.

A grande diferença entre avaliação externa e avaliação interna incide ao nível dos responsáveis pela execução do processo. Na avaliação externa os responsáveis pelo seu desenvolvimento são pessoas e equipas independentes da organização escolar, seja por iniciativa desta ou da tutela, na avaliação interna a responsabilidade da execução é da dos atores da própria organização. Relativamente ao nível de objetividade, e em função do modelo que as sustentam, a avaliação externa é mais objetiva do que a avaliação interna, uma vez que os resultados são analisados por olhares exteriores comparando os resultados com as dinâmicas inerentes a outras realidades semelhantes. Por outro lado, externalidade da equipa de avaliação e a função controladora que se atribui ao sistema inspetivo poderá levar à omissão de algumas situações por parte da unidade orgânica. Também, quando a avaliação é realizada pelos próprios atores poderá haver uma maior dificuldade em analisar com objetividade os dados obtidos (Marchesi, 2002). Refere Guerra (2003) “o processo de autoavaliação permite, por um lado, o risco de que cada grupo atue segundo critérios que justifiquem o trabalho que estão a fazer ou, por outro lado, que lhes permitam eliminar o que seja incómodo”.

A avaliação interna, dependendo dos instrumentos e técnicas que utiliza, fornece um conhecimento mais profundo da organização.

Uma vez que o objeto de análise coincide nos dois tipos de avaliação, o nosso olhar induz à complementaridade dos dois tipos e à convicção de que é no encontro das duas que se dá a melhoria das organizações educativas.

Já na escolha dos critérios de avaliação e por motivos de eficiência e eficácia defende Azevedo (2007) que é vantajoso que haja uma harmonização entre os critérios da avaliação interna e os da avaliação externa, o que pode passar pelo respeito, por parte dos avaliadores externos, dos critérios definidos por cada escola.

O programa de avaliação externa de escolas da IGE parte de um conjunto de referentes para cada um dos campos de análise. Este aspeto não significa, tal como refere Azevedo (2007) a inexistência de respeito pelos critérios que presidem à autoavaliação de cada escola pois apesar do conjunto de parâmetros de análise não existe propriamente a exigência de adoção de um modelo específico de autoavaliação por parte da tutela. Assim apesar das vantagens e desvantagens de cada um dos processos, a escola só ganhará, segundo o nosso ponto de vista, ao nível do seu progresso e melhoria na sinergia entre os olhares internos e externos.

Para Azevedo (2007), em algumas situações a avaliação externa e a autoavaliação são processos independentes, umas vezes de um modo paralelo, outras vezes de um modo complementar e noutras situações de forma interdependente. Segundo o mesmo autor, esta interdependência pode verificar-se em três situações: “quando a avaliação externa assenta em parte nos juízos estabelecidos pela avaliação interna, quando uma e outra interagem, aproveitando mutuamente as conclusões ou quando a avaliação externa consiste na supervisão do processo de avaliação interna.” (Azevedo 2007; p.28).

Também MacBeath et al. (2005, p.172)), nos leva à mesma dedução ao referir que o objetivo de todos os sistemas educativos Europeus é o de que exista “casamento duradouro e de sucesso entre avaliação interna e externa”.

Também o Conselho Nacional da Educação, enquanto órgão consultor da tutela através da Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, vem referir que a importância de um dos objetivos do modelo de Avaliação Externa das Escolas é o de “articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas” (p.994).

Já Clímaco (2005) considera que quanto mais as escolas forem induzidas a utilizar os instrumentos previstos na avaliação externa mais a avaliação acabará por se converter num prestação de contas e não numa estratégia de desenvolvimento interno.

Existirá assim vantagens em encontrar o equilíbrio, de tal modo que as expectativas externas possam responder às necessidades internas de forma a aumentar-se a eficácia no trabalho, já que assim é possível associar a “satisfação intrínseca e a motivação ao reconhecimento extrínseco e ao reforço.” (IGE, 2007, p.9).

No entanto e apesar de a finalidade principal da avaliação externa ser a de prestação de contas, esta forma de avaliação das escolas poderá também impulsionar a sua melhoria, fornecendo às escolas dados que permitam a comparação do seu desempenho com outras escolas, dando informação de retorno sobre os seus pontos fortes e fracos, ajudando a traçar planos de ação e dando apoio e recursos para que consigam atingir os seus objetivos. No ponto de vista que defendemos e que vai de encontro ao desenvolvimento de processos de melhoria da qualidade e da inovação, o grau de desenvolvimento da avaliação interna deverá determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais sistemática e autónoma a avaliação interna se apresentar mais discreta e complementar será a avaliação externa.

7.4 Utilidade do Processo de autoavaliação

Meuret (2002) considera que a autoavaliação é “concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso” (Meuret, 2002; p.39).

MacBeath (2004), define autoavaliação como “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. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (p.90).

No nosso entendimento a autoavaliação não é encarada como um fim em si mesma, mas sim como o motor que promove a mudança e melhoria das organizações. Meuret (2002), referindo-se à avaliação como instrumento útil para a melhoria das escolas, defende que a avaliação através de um “exame profissional dos resultados e do funcionamento do estabelecimento de ensino, é a única forma possível de regular a atividade profissional dos professores”) O mesmo autor considera também “uma avaliação participativa favorece o sentimento de pertença a uma comunidade, a criação de um consenso sobre os objetivos do

estabelecimento de ensino, reforça a coesão dos professores ao serviço desses objetivos e incrementa o sentimento de responsabilidade dos alunos e dos respetivos pais” (Meuret 2002; p.41)

Azevedo (2007) considera no entanto que a escola é palco de micropolíticas, de relações de poder, conflitos, negociações onde se expressam interesses, perspectivas e objetivos divergentes. A autoavaliação reveste-se, por isso, de uma certa complexidade (Afonso, 2010a) e pode ser causadora de tensões, ao pretender dar resposta a dois objetivos distintos: prestação de contas e melhoria da qualidade, levando a dificuldades na implementação do processo.

7.6. Modelos de autoavaliação – Modelos abertos e Modelos fechados

Se por um lado, o uso de modelos abertos permite a construção da avaliação a partir do interior da organização, da dinâmica intrínseca à escola, formada pelos seus atores, parceiros e pais, por outro lado, tem o inconveniente de se poder tornar numa avaliação mais rotineira e pouco sistematizada focada nos interesses da organização, construindo-se a partir de uma perspectiva mais normativa que pretende dar resposta às exigências da tutela e menos preocupada com a melhoria da organização.

Por outro lado, os modelos estruturados poderão correr o risco de vir a ser vistos como um molde, medindo tudo e todos e de igual forma, esquecendo o contexto e a cultura própria da escola, contexto este especialmente relevante nas escolas TEIP.

No encontro desta preocupação revisitamos Melo (2009, p. 313) que refere “nas organizações em que não há hábitos enraizados de reflexão estruturada sobre as práticas, a utilização de um modelo aberto pode redundar em autoavaliações falhadas e/ou enviesadas por lógicas corporativas. Pelo contrário, para organizações maduras, a adoção de modelos fechados pode tornar a autoavaliação um mero processo de verificação da conformidade entre as práticas e o referente, retirando-lhe o seu potencial de instrumento de auto-regulação da organização”, e ainda que a “auto-avaliação da escola é um processo repetido ao longo do tempo, para que quer os atores quer o procedimento evoluam e em conformidade com a meta-avaliação que se vai fazendo dos resultados obtidos. Nesta linha, é provavelmente mais fecundo iniciar a auto-avaliação com um modelo mais fechado que se vai abrindo em função da

maturação verificada. Mas o fim último será a utilização de um modelo aberto por uma organização madura”. Melo (2009, p. 314)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), pronunciou-se sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas, na Recomendação n.º 1/2011 de 7 de janeiro, referindo que “as escolas deverão continuar a ser livres de adoptar os seus próprios referenciais de avaliação interna. Devem, contudo, ser aprofundados os mecanismos de apoio às escolas” (p.994).

Também a (IGE,2010, pg 70) explicitou que “não pretende induzir qualquer modelo de auto-avaliação”, sendo que, segundo o seu ponto de vista, o mais importante é que a mesma se concretize e consolide, atendendo ao contexto em que se insere a comunidade educativa.

Apesar de a autoavaliação estar em fase de generalização em todas as escolas, é este domínio que na opinião da avaliação externa denota maiores fragilidades, nomeadamente a falta de continuidade nas suas práticas (IGE, 2010). Também na Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, sobre o processo de AEE, do Conselho Nacional de Educação, há referências de que a adoção de dispositivos de autoavaliação apresenta ainda muitas lacunas, adiantando que muitas escolas “adoptam dispositivos excessivamente complexos e burocratizados, pouco participados pela comunidade escolar, não integrados nas estratégias de gestão e desligados da intervenção pedagógica concreta” (p.994).

7.6.1 Modelos abertos

a) Observatório da Qualidade das Escolas (1992 – 1999)

Este modelo, inspirado em estudos internacionais, constituiu um projeto pioneiro de autoavaliação em Portugal, no âmbito do Programa Educação para Todos PEPT-2000, e visou a promoção da escolaridade obrigatória com sucesso para todos os alunos até ao ano 2000.

Segundo Azevedo (2007), o Observatório tinha por objetivos: apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas; estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação; tornar a informação útil; aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores; desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social (Azevedo, 2007;p.56). Este modelo baseava-se em quinze indicadores

de desempenho relativos a quatro dimensões: “Enquadramento sócio-familiar da população escolar”, “Factores do ensino”, “Factores do contexto organizacional”, “Resultados da aprendizagem”» (Clímaco, 2005, p.196). Ainda segundo esta autora o “Observatório da Qualidade da Escola” foi um duro processo de aprendizagem para muitas escolas, que por tradição não tratavam nenhum dos dados com que alimentavam as estatísticas nacionais, nem tinham sentido a sua falta.

b) Projeto Qualidade XXI (1999-2002)

Na sequência do *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*, cujo objetivo foi introduzir a cultura de autoavaliação, foi aplicado, em 101 escolas portuguesas, no final da década de 90, o Projeto Qualidade XXI. Este modelo apresentou como objetivos: fomentar o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação por parte das escolas básicas e secundárias; fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional; permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis; criar condições para, numa perspectiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas (Azevedo, 2007, p.57).

c) Programa AVES

O programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias- foi uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, inspirado no modelo espanhol, desenvolvido pelo IDEA (*Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*). O Programa teve como objetivos (Azevedo, 2007); conhecer os processos educativos de cada escola; descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar; analisar o impacto das mudanças; analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem; permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares; elaborar modelos explicativos da informação obtida; colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria; conhecer melhor os fatores da qualidade da educação, em Portugal (p.62). A ideia central deste programa foi o valor acrescentado (medida do contributo da escola para a aprendizagem dos alunos), em que se tem em conta os resultados iniciais dos alunos (*inputs*), e os de saída (*outputs*) assim como o nível sociocultural da escola para o cálculo desse valor. Segundo Alaíz é um modelo que articula

a autoavaliação com a avaliação externa e que valoriza: entrada, contexto, processos e resultados (Alaíz, 2011).

Segundo Azevedo (2007) o programa AVES contribuiu para a melhoria de qualidade das escolas, na medida em que permitiu identificar os fatores promotores da qualidade do desempenho da organização. (Azevedo, 2007)

7.6.2 Modelos estruturados

a) *Balanced Scorecard (BSC)*

O BSC constitui uma metodologia que permite definir, avaliar e monitorizar os objetivos estratégicos delineados para as organizações, através da construção de um conjunto de indicadores quantitativos. Estes indicadores estruturam-se em torno de quatro perspetivas: “(...) inovação e liderança; processos internos; clientes e gestão financeira. Posteriormente os indicadores de cada uma das perspetivas estabelecem entre si relações. Este modelo insere-se no paradigma da administração pública e da eficiência. A aplicação deste modelo depende a realização de um diagnóstico estratégico através de análise da área envolvente externa e interna da organização (análise dos *stakeholders* e a análise *SWOT- Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*); posteriormente é realizado um plano de ação (materializada no plano estratégico, em que se define a missão, a visão, os valores, as principais linhas de orientação estratégica, os objetivos, as metas e as iniciativas estratégicas).

Nesta linha, muitos Projetos Educativos de Escola explicitam a missão e a visão das respetivas organizações, os pontos fortes, os aspetos a melhorar, os objetivos estratégicos e as metas com a definição dos respetivos indicadores.

b) Normas ISO

As normas ISO, elaboradas pela *International Standardization Organization*, estão associadas à noção de qualidade total e são a expressão de boas práticas de gestão, organizadas e classificadas num conjunto de exigências normativas para qualquer organização.

Referindo concretamente a norma ISO 9000:2000, esta identifica os oito princípios básicos de gestão da qualidade: Orientação para o cidadão, Liderança, Participação dos funcionários, Orientação para os processos, Orientação para o sistema de gestão, Melhoria contínua, Decisões baseadas em factos, Relações mutuamente vantajosas com os fornecedores (Carapeto & Fonseca, 2006). Estas normas embora sejam um instrumento dirigido à qualidade empresarial têm vindo a ser utilizadas também em algumas organizações educativas.

c) Modelo EFQM

O Modelo de Reconhecimento da Excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*) constitui-se como uma ferramenta que visa orientar as organizações para a excelência, contribuindo para que conheçam os seus pontos fracos e identifiquem as soluções no sentido da melhoria contínua (Direção-Geral da Administração e do Emprego Público, s.d.a). Este modelo baseia-se em aproximadamente trinta subcritérios distribuídos por nove critérios, dos quais cinco são relativos aos Meios (o que a organização faz para obter resultados) e que incluem a liderança, as pessoas, o planeamento e a estratégia, os recursos e parcerias, e quatro relativos aos Resultados (aquilo que a organização alcança), abrangendo a satisfação das pessoas, a satisfação dos clientes, impacte na sociedade e resultados chave do desempenho.

O referido modelo serviu de base, em 2000, ao “Projeto Melhorar a Qualidade” e abraçou quarenta e seis escolas em Portugal e onde foi adaptado ao contexto de ensino, através de parceria entre a Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo e a empresa QUAL (Formação e Serviços em Gestão da Qualidade). O projeto teve como objetivo proporcionar às escolas associadas a realização voluntária da autoavaliação. O processo foi conduzido por um Animador de Melhoria e uma equipa de autoavaliação que

contava como o apoio de um consultor da QUAL. Após a autoavaliação elaborava-se um Plano de Ação de Melhoria e respetiva implementação (Saraiva, Burguete & Orey, 2002).

d) Modelo CAF

A CAF (*Common Assessment Framework* - Estrutura Comum de Avaliação) assume-se como um instrumento de gestão da qualidade total inspirada no modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade. Foi criado como o objetivo e apoiar as organizações públicas da UE a melhorar o seu desempenho através da utilização de técnicas de gestão da qualidade. Os objetivos deste modelo são: Introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão da Qualidade Total (*Total Quality Management* / TQM) e orientá-la (...) para um ciclo completo e desenvolvido «PDCA» - Planear (...); Executar (...); Rever (...) e Ajustar (...); Facilitar a auto-avaliação das organizações públicas com o objectivo de obter um diagnóstico e um plano de acções de melhoria; Servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade; Facilitar o «*bench learning*» entre organizações do sector público (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, 2007, p.6).

À semelhança do modelo EFQM, o modelo CAF estrutura-se também em nove critérios, sendo que os cinco critérios relativos aos *Meios* se dividem em vinte subcritérios e os quatro critérios relativos aos *Resultados* se subdividem em oito subcritérios. Cada um dos subcritérios engloba diversos indicadores. É sugerido na implementação do modelo seguir um conjunto de passos, a saber: Decidir a autoavaliação; Divulgar a autoavaliação; Criar a equipa de autoavaliação; Formação; Realizar a autoavaliação; Elaborar o relatório de autoavaliação; Realizar o Plano de Melhoria; Divulgar o plano de melhoria, Implementar o plano de melhoria; Planear a autoavaliação seguinte.

8. Plano de melhoria e autoavaliação

Para Azevedo (2011, p. 114) as mudanças em educação são impulsionadoras de melhorias na organização, assim é possível conceber as mudanças em educação não como planificações mas como processos de melhoria: conjuntos articulados de ações “por medida”, que valorizam, respeitam e incentivam o jogo empírico dos atores-autores, em cada contexto, em cada escola-agrupamento, inserido numa dada comunidade

local, em ordem a promover uma dada melhoria educacional inscrita no bem comum”. Azevedo (2011, p. 11) A produção de planos de melhoria é atualmente uma fase fundamental de todo o processo de autoavaliação, incentivado pela avaliação externa, ou mesmo da iniciativa da equipa de autoavaliação este instrumento permite à organização educativa fazer uma análise focada nos pontos fortes e nos constrangimentos que a mesma possui, analisando as oportunidades para a melhoria, baseando-se na perspetiva dos atores e nas evidências e dados provenientes da própria organização.

10. Perito externo ou Amigo Crítico

O perito externo ou “amigo crítico” é segundo John Mac Beth um elemento facilitador às organizações educativas. Um apoio especializado externo que numa fase inicial do seu relacionamento com as escolas deverá partir da proximidade do que “a escola é “. Para este autor está implícito no conceito de amigo crítico que este tenha uma abordagem amiga e apoiante onde, numa relação colegial as pessoas se possam ouvir umas às outras, avaliar as ideias abertamente e falar sem medos ou censuras. Consequentemente, o conceito de amigo crítico funciona na base da tensão inerente entre uma atitude crítica face à escola para desafiar a sua prática, e o apoio incondicional das pessoas envolvidas de modo a que se sintam aceites e ouvidas. Esta tensão é gerida pelo amigo crítico com base num repertório de competências /caraterísticas que o mesmo deverá possuir, designadamente ter disponibilidade e abertura, saber ouvir com sensibilidade as necessidades dos diferentes atores da comunidade escolar, compreender o contexto escolar, ser capaz de dar conselho úteis, ter um bom relacionamento com os professores, ser capaz de comunicar as suas ideias, ser suficientemente desafiador para que as suas opiniões críticas possam ter impacto ao nível da escola, e ser um bom recurso para a escola. Os amigos críticos têm experiência e conhecimentos científicos que o tornam capaz de apoio a escola no seu papel e as suas principais competências serão a de conselheiro científico, organizador, motivador, facilitador, membro de rede e elemento externo. J. MacBeath (2005)

Segundo Macbeath (2005) o conceito de amigo crítico depende da gestão efetiva da tensão que existe entre a atitude crítica face à escola e à capacidade de a desafiar nas

suas práticas, mantendo o apoio das pessoas envolvidas, para que o amigo crítico seja aceite e ouvido. Para este autor:

“o amigo crítico, numa fase inicial do seu relacionamento com a escola, tem de tentar penetrar e estar próximo daquilo que a escola ‘é’ segundo diferentes perspectivas e do que pode significar a mudança para esses pontos de vista divergentes, (...) está implícito no conceito de amigo crítico que este introduza um qualquer desafio para a escola numa abordagem amiga e apoiante. . Pretende-se que seja uma relação colegial em que as pessoas se possam ouvir umas às outras, avaliar as ideias abertamente e falar sem medos ou censuras”. Macbeath (2005, p. 268)

Ainda para este autor o amigo crítico deve ter espírito de abertura; saber ouvir, ser sensível às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de atores da escola, compreender bem o contexto da escola, aconselhar, saber relacionar-se e comunicar com os professores e ser suficientemente desafiador para que as suas críticas tenham algum impacto na escola, Assumindo-se como um bom recurso para a escola. Macbeath (2005, p. 268)

Para a compreensão da função de amigo crítico Melo (2009, p. 318) acrescenta que, “o papel do consultor deverá ser equacionado numa função integrada de apoio técnico à auto-avaliação e de apoio ao(s) gestor(es) da escola”, caso a autoavaliação se constitua “como um instrumento de gestão estratégica da escola”, entendendo assim a sua ação como observador participante.

Segundo a nossa perspetiva, admitimos a importância de ambas as perspetivas entendendo o amigo crítico como consultor científico, apoiando a equipa com ações de formação, ajudando-a na escolha dos modelos e instrumentos a utilizar, apoiando a análise da mesma na identificação dos pontos fortes e nos constrangimentos, na negociação, no apoio à elaboração dos relatórios, entre outras. No entanto entendemos também o seu papel enquanto observador participante no processo de autoavaliação, considerando que as duas perspetivas se complementam.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

A partir de 2007, e após vários planos de ação, a IGE deu continuidade ao processo de avaliação externa das escolas, em estreita relação com a autoavaliação das escolas e incidindo sobre cinco domínios: “Resultados”; “Prestação do serviço educativo”; “Organização e gestão escolar”; “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria”. É dentro do último destes tópicos que se insere a problemática deste pré- projecto de investigação e em particular nas ações a ser desenvolvidas atualmente nas escolas TEIP. Pretende-se assim realizar o estudo do processo de desenvolvimento dos mecanismos de autoavaliação de um agrupamento TEIP, no período entre dois relatórios das IGE (2010 e 2016) e até ao momento. Partindo da necessidade de garantir a qualidade dos mecanismos de regulação interna das escolas e após a leitura de algumas referências, a hipótese do problema a estudar teve por base o tema do autoavaliação das escolas e em particular a seguinte reflexão: Como conseguem as organizações educativas auto transformar-se em função das avaliações feitas sobre si mesma, a partir de um processo de melhoria sustentada? Que relação tem esta transformação com a avaliação externa?

A pergunta de partida desta investigação deverá responder à questão:

- 1) Como foi desenvolvido o processo de autoavaliação no agrupamento de escolas Nun'Álvares, no período 2010-2017 e qual a sua relação com a avaliação externa?

Partindo da matriz de análise da robustez e eficácia da autoavaliação de MELO (2014) A Análise dos dados será realizada incidindo em três eixos em particular:

- a) Que evidências existem de evolução do processo ao nível dos mecanismos internos e externos de coordenação?
- b) Que evidências existem ao nível do desenvolvimento do processo de avaliação ao longo dos anos em estudo?
- c) Que evidências existem ao nível dos impactos na escola do processo de autoavaliação nos anos em estudo?

Uma vez que a avaliação interna está sujeita a um processo simultâneo de controlo e de melhoria da qualidade educativa toma-se por base uma matriz de carácter qualitativa, complementando entrevistas semiestruturadas, com análise de conteúdo de documentos referência do agrupamento a saber, Projeto educativo, regulamento interno, Plano Plurianual de Melhoria, Relatório da IGE 2010 e respetivo contraditório, Relatório IGE 2016 e outros documentos cedidos pelo agrupamento como sejam relatórios de autoavaliação, relatórios intercalares do processo de acompanhamento da IGE, entre outros a que tivemos acesso e considerámos relevantes para a investigação. Com vista a complementar a nossa análise realizámos ainda entrevistas semiestruturadas à Diretora do agrupamento, à Equipa de autoavaliação, ao Perito externo TEIP e ao Inspetor responsável pelo acompanhamento da ação inspetiva ao agrupamento após os resultados do primeiro relatório da IGE 2006.

Optámos assim por analisar o processo de autoavaliação em três períodos distintos: 2010/2012; 2012 a 2014; 2015 a 2017.

De forma a auxiliar a nossa análise dos resultados obtidos em cada ano optámos por utilizar a matriz de análise da robustez e eficácia da autoavaliação proposta por Melo (2014) e que através do quadro 1 se explica as dimensões e categorias de análise da presente investigação.

Admitimos em termos de conclusão que seria possível configurar diferentes visões do papel autoavaliação no meio escolar e que, apesar dessas perceções se teriam desenvolvido medidas significativas nos mecanismos de regulação do agrupamento, durante o período 2010 a 2017 de forma progressiva e no sentido de uma melhoria contínua e considerámos que esta evolução poderia ter relação direta com a avaliação externa e com o papel desempenhado pelo amigo crítico. Surpreendemo-nos com os resultados da investigação inferindo que poderá ter existido uma relação direta com os mecanismos externos de coordenação mas percebendo que o sentido da melhoria não foi característico de um crescendo ao longo dos anos em análise e sim de um período intercalar onde os mecanismos de autoavaliação foram mais intensos e centrados nos processos de sala de aula. Neste sentido, o processo de explicitação da investigação empírica começará por apresentar o tipo de estudo, a abordagem metodológica utilizada e a estratégia de investigação será alvo de uma descrição mais aprofundada o design de investigação com

referência aos eixos de análise e respetivas questões de pesquisa propostas na matriz utilizada; a apresentação do contexto local e por último uma abordagem ao trabalho de campo com a indicação das técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação.

Dimensões e Categorias do modelo de análise da investigação

Dimensões de Análise	Categorias de Análise
Análise dos mecanismos de coordenação do trabalho da escola	Existência de mecanismos internos de coordenação
	Apropriação dos mecanismos externos de coordenação
Análise do processo de autoavaliação	Objeto de processos Core
	Objeto de processos Não Core
	Envolvimento ativo dos docentes
	Envolvimento ativo dos não docentes
	Envolvimento ativo da comunidade
Análise dos impactos da autoavaliação	Impacto em processos Core
	Impacto em processos Não Core
	Impacto nos docentes
	Impacto nos não docentes
	Impacto na comunidade

Quadro 1 Dimensões de análise da investigação

Tipo de estudo

O objecto de estudo, consistiu no modo como decorreu a implementação de um processo de autoavaliação num agrupamento de escolas TEIP da margem sul do Tejo, concelho do Seixal. O estudo propõe uma abordagem interpretativa pois pretende-se analisar a forma como foi implementado o processo de autoavaliação na escola “a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais, e não do observador da acção” (Afonso, 2005, p.35)

Numa investigação de natureza qualitativa, os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, não se prevendo que tenham o intuito de confirmar ou testar hipóteses previamente construídas, mas sim compreender como decorreu o processo de implementação da autoavaliação no agrupamento de escolas. Uma vez que pretendemos documentar um contexto específico consideramos que uma metodologia quantitativa não se enquadra nesta investigação, tornando assim impossível realizar uma generalização dos resultados obtidos. Assim, as informações obtidas como resultado deste estudo, relativamente à autoavaliação das escolas, não poderão ser aplicadas ao universo de todas as escolas, podendo no entanto, servir de base para outras investigações como instrumento de reflexão por forma a enquadrar a acção noutros contextos. O enquadramento teórico e as opções tomadas em relação ao estudo efectuado foram determinantes na procura de resposta para a forma como decorreu o processo de autoavaliação no agrupamento durante os anos 2010 a 2017. Considerámos, para três períodos de análise específicos, os mesmos eixos e categorias de análise de modo a darem resposta à nossa questão de partida e subquestões de investigação. Após analisar cada período distinto, utilizámos a matriz de robustez e eficácia da autoavaliação de Melo (2014) e aplicámos os respetivos gráficos radar a cada período de forma a conseguirmos visualizar o caminho percorrido pela autoavaliação da organização, ao longo dos anos em estudo.

A investigação toma assenta num Estudo de Caso que para Merriam (1988), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, refere também Afonso (2005, p.70) que pretende “estudar o que é particular, específico e único”. Optámos então pela

estratégia referida, uma vez que seria mais fácil a aproximação a um contexto específico e delimitado como a escola TEIP em questão e ao qual tivemos acesso aos atores e às suas lógicas de ação a documentos estruturantes e outros e podemos observar o processo de autoavaliação, no seio de uma organização educativa de forma privilegiada, uma vez que desde há quinze anos a investigadora faz parte do quadro efetivo dos docentes do agrupamento.

Design da Investigação

Na abordagem ao campo de investigação há que considerar a autorização para a entrada no terreno e a apresentação clara dos objetivos do estudo. O contacto foi efetuado através de uma conversa com a diretora e formalizado via email, através de uma carta de apresentação onde foram apresentados os objetivos do estudo e foi solicitada autorização para a realização do mesmo. A proposta foi bem aceite e o acesso a documentos dos anos de liderança da atual Diretora garantido sem dificuldades. No entanto não foi fácil o acesso a documentos relativos aos anos em que a anterior Diretora esteve em funções, a saber os anos 2010 a 2013.

Posteriormente foi solicitada colaboração na realização de uma entrevista ao perito externo TEIP, Inspetor responsável pela ação de acompanhamento do agrupamento, e à estrutura de avaliação interna. Os procedimentos utilizados foram semelhantes aos da Diretora, à exceção da equipa AVIN a quem foi solicitada a colaboração pessoalmente.

Numa segunda fase foi solicitado à Diretora que facultasse os documentos que serviriam de base à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo dos documentos estruturantes aliada ao cruzamento da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas foram as principais técnicas utilizadas na análise da informação

Amado (2009), refere que o tamanho de uma amostra ou número de sujeitos a estudar tem a ver com o tipo de estudo que se pretende realizar, com o que se pretende saber, com o que se poderá fazer, tendo em conta o tempo disponível e os recursos. Na investigação em questão a preocupação surge no sentido de selecionar as unidades de investigação (sujeitos), em função de critérios de compreensão e pertinência da

investigação. Assim, não tendo como objetivo garantir a representatividade, para, posteriormente possibilitar a generalização de conclusões os sujeitos selecionados para entrevista tiveram em conta as funções ou possíveis impactos no processo de autoavaliação do agrupamento. Assim o grupo de participantes no estudo é composto pela Diretora da escola em questão, a equipa de avaliação interna do agrupamento (representada pela coordenadora da equipa e por mais 3 docentes), o Perito TEIP que acompanhou o agrupamento durante os anos 2011 a 2015 e o inspetor responsável pela IGE no acompanhamento da ação educativa no ano 2012.

Técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação

Após a definição do que se pretendia estudar, o âmbito do estudo e a metodologia a seguir impôs-se a procura de técnicas e procedimentos que permitissem a recolha e tratamento dos dados. O trabalho empírico desenvolvido teve como suporte duas técnicas de recolha de informação: análise documental e entrevista semiestruturada.

Análise documental

A utilização desta técnica pretendeu familiarizar o investigador com a realidade do contexto do estudo a investigar obtendo pontos de referência antecipadamente ao discurso dos atores nas entrevistas semiestruturadas.

Durante a nossa investigação recorreremos à análise de documentos dos anos 2010 a 2017

A análise documental incidiu sobre:

- Projeto Educativo do Agrupamento 2014/2017;
- Projeto Plurianual de Melhoria 2014/2017;
- Regulamento interno, Relatório IGE 2010;
- Contraditório da Direção ao relatório da IGE 2010;
- Relatório da IGEC 2016
- Relatórios do acompanhamento da ação educativa produzidos pela IGE (1º relatório intercalar, 2º relatório intercalar, Relatório final do processo de acompanhamento);

- Sumários executivos da direção à IGE;
- Documentos de apoio ao trabalho da equipa de avaliação interna;
- Documentos de orientação da equipa de avaliação interna aos professores;
- Documentos de orientação do conselho pedagógico;
- Relatório de autoavaliação 2015/2016;
- Relatório de autoavaliação 2016/2017;
- Relatório de avaliação apresentado ao conselho geral 2014,
- Documentos das jornadas de monitorização e avaliação.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo prevê a organização dos conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias. A este processo dá-se o nome de categorização ou mapa conceptual. Para tal, há que começar por seleccionar nos textos as unidades de sentido que se consideram pertinentes, em função da interação entre os eixos de análise que guiaram a concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados. Constrói-se assim uma lista ou grelha de categorias, distintas umas das outras e com vários níveis de abrangência e de integração (Mega categorias, categorias e subcategorias). Atribui-se um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribuiu e que, ao mesmo tempo traduz cada uma das categorias, (ou subcategorias) do sistema. (Afonso, 2005). Desta forma, organizámos um sistema de dimensões, que dividimos nas categorias propostas pela matriz de análise da robustez e eficácia da meta-avaliação de Melo. A análise e interpretação dos dados foram feitas a partir da síntese da informação das entrevistas e dos documentos seleccionados.

Apresenta-se em seguida o instrumento de registo utilizado na análise de conteúdos dos documentos analisados.

Análise processo autoavaliação agrupamento TEIP	EVIDÊNCIAS
Dimensões/Eixos de análise	RELATÓRIO DA COMISSÃO ADMINISTRATIVA PROVISÓRIA PARA O CONSELHO GERAL julho 2014
Análise dos Mecanismos de coordenação do trabalho de escola	
Mecanismos internos	"o momento e a circunstância em que é produzido este relatório potencia o empobrecimento de análise e incorre na possibilidade de deixar omissos aspetos importantes do trabalho" "a comissão administrativa provisória reuniu um conjunto renovado de representantes, ou seja uma nova equipa de trabalho" "implementação do princípio de reflexão ação em resultado da dinâmica do trabalho desenvolvido ao nível das estruturas intermédias" "considera-se constrangimento a utilização restrita pelas estruturas/orgãos dos dados da autoavaliação para a decisão de ações de melhoria." "modelo de avaliação interna pouco consistente"
Mecanismos externos	
Análise do processo	
Envolvimento dos diferentes grupos que constituem o processo de autoavaliação	
Envolvimento ativo dos docentes	"os relatórios produzidos têm como referência comum os resultados escolares dos alunos, fazendo em alguns casos análises comparativas detalhadas" "verificou-se neste ano letivo uma preocupação dos professores em concertarem estratégias de trabalho nas estruturas- ao nível do planeamento, do acompanhamento da execução e avaliação da atividade educativa- no sentido de melhorar os resultados escolares"
Envolvimento ativo dos não docentes	
Envolvimento ativo dos encarregados de educação e dos membros da comunidade	
Objeto da autoavaliação	
Processos que compõe o núcleo central da escola	"foram alvo de análise por parte do CP (...) análise do funcionamento das medidas educativas e apreciação de impactos, análise evolução desempenho das turmas, identificação e
Processos core	de situações problema de âmbito pedagógico, análise relatórios quanto a impactos e evolução dos resultados escolares" "os relatórios destacam as taxas de sucesso, a qualidade e evolução dessas taxas, fazendo ainda referência à questão da indisciplina/comportamento e à forma como os departamentos curriculares a avaliam"
Processos não core	
Análise dos impactos da autoavaliação	
Processos Core	"o investimento no trabalho colaborativo continuou a ser uma aposta dos professores" "foram adotados instrumentos que favorecem a prática reflexiva no domínio do ensino e da aprendizagem, dos resultados escolares, das atividades do PAA e trabalho das estruturas"
Processos não core	
nos Docentes	
nos Não docentes	
na Comunidade	

Quadro 2 Instrumento de registo da análise de conteúdo

Entrevista semiestruturada

Em investigação qualitativa, a entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes. “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Bogdan e Biklen (1994, p. 134). O tipo de entrevista que utilizámos neste estudo foi a entrevista semiestruturada dado tratar-se de uma técnica que possibilita “a recolha de dados de opinião que permitem, não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes no processo” (Estrela, 1994- 342). Esta técnica foi utilizada com o objetivo de compreender a visão dos intervenientes sobre a forma como decorreu o processo de autoavaliação no período em investigação.

As entrevistas partiram de um plano prévio adequando os guiões de apoio aos objetivos do estudo e às questões de pesquisa. O guião da entrevista foi constituído por blocos temáticos. O primeiro bloco definiu-se como o bloco de apresentação e

legitimação, onde procurámos explicar ao participante os objetivos da entrevista, agradecendo a sua colaboração e garantindo a confidencialidade dos dados gravados. O segundo bloco pretendeu traçar um perfil do entrevistado abrangendo o seu percurso académico e profissional. Os demais blocos serviram para guiar a entrevista até aos objetivos que se pretendiam alcançar. A escolha dos entrevistados foi feita com base em critérios de participação e impacto no processo de autoavaliação do agrupamento. As entrevistas foram realizadas durante o mês de julho de 2018 havendo a preocupação de escolher um ambiente adequado e não suscetível de interferências para a sua realização. As entrevistas duraram entre 45 a 160 minutos. A primeira entrevista realizada foi ao Inspetor responsável pelo processo de acompanhamento, seguida do perito externo, equipa AVIN e Diretora. Posteriormente, as entrevistas foram, uma por uma, transcritas para o computador, com a respetiva identificação codificada possível de visualizar nos respetivos anexos. As entrevistas aconteceram de forma informal sendo que o guião foi sofrendo alterações à medida que informalmente os entrevistados iam respondendo a questões não previstas ou previstas para momentos diferentes do guião. De referir que, por indisponibilidade de horário da parte da entrevistada, não foi possível realizar presencialmente a entrevista à Diretora do agrupamento. No entanto, a entrevistada mostrou toda a disponibilidade em receber as questões por “e-mail” e acabou por ser esse o procedimento realizado. Apresenta-se seguidamente um exemplo da grelha de categorização utilizada em função das questões de investigação.

Análise processo autoavaliação agrupamento TEIP	EVIDÊNCIAS
Dimensões/Elhos de análise	ENTREVISTA INSPECTOR IGE
Análise dos Mecanismos de coordenação do trabalho de escola	
Mecanismos internos/externos	"houve mudança na direção e eu acho que houve ali uma mudança positiva"
	"a autoavaliação é determinante no sentido em que as pessoas devem tomar consciência das fragilidades para depois por em prática a melhoria"
	"nós partíamos de um questionário à escola, de um reconhecimento e é importante que a escola faça a sua autoavaliação de forma a identificar o problema"
	"sempre muito ali a reunião com a direção porque nós voltávamos lá e era a direção que nos apresentava o que ia fazer a seguir..."
	"háve duas situações naquele agrupamento se bem me recordo, tinha havido um relatório de avaliação externa e nós fomos às escolas que tinham as avaliações mais baixas"
	"tínhamos pedido à Dge que nos listasse das escolas TEIP aquelas que consideravam com maiores dificuldades de melhoria"
	"durante um ano acompanhei o agrupamento, fiz lá uma atividade"
	"isso deve ter sido quando houve necessidade de apresentarem um plano de melhoria"
	"não propriamente formação mas era objeto das nossas conversas o apoio à liderança... quais são os problemas que identificam e desses quais os prioritários..."
	"às vezes as direções também aproveitam a presença da inspeção para atuar onde é preciso e a inspeção surge como apoio para alavancar aquela área"
	"por mais que o inspetor queira ser discreto é sempre um estranho na sala"
	"relação entre autoavaliação e avaliação externa? complementaridade" "é importante que a avaliação interna beba da avaliação externa e é da reflexão dos dados das duas que a direção decide os seus planos de melhoria."
Análise do processo	
Envolvimento dos diferentes grupos que constituem o processo de autoavaliação	
Envolvimento ativo dos docentes	"a nossa atividade partia das soluções que a própria escola apostava e portanto havia um enriquecimento"
	"o feedback que os professores nos deram foi um dos momentos mais importantes"
Envolvimento ativo dos não docentes	
Envolvimento ativo dos encarregados de educação e dos membros da comunidade	
Objeto da autoavaliação	
Processos que compõem o núcleo central da escola (core e não core)	
	"informação, conhecimento para que possa haver reflexão sobre esse conhecimento"
	"não deve trazer ao de cima nomes de pessoas, é importante que faça uma análise e que os professores possam ser chamados ao debate daquela informação que existe"
	"é importante a autoavaliação ter ciclos para que a mesma não esmaça as pessoas"
	"podem ser números ou podem não ser números aquilo que trago são conhecimentos ao de cima"
	"temos de ter instrumentos que sejam simples e eficientes"
Análise dos impactos da autoavaliação	
Processos Core	"sinto que tive impacto na vida das organizações mas há algumas nuances... uma coisa é eu ir à escola outra coisa é a escola aceitar com legitimidade aquilo que eu digo ou faço"
	"senti que havia receptividade aquilo que dizia, não de modo igual por todas as pessoas mas muito pela direção e alguns coordenadores de áreas"
	"no caso da nossa escola tem acontecido uma coisa muito interessante... sinto que houve ali um semear, houve ali sementes que eles têm conseguido manter"
	"de alguma forma eles mantiveram ligação conosco (IGE)"
	"houve melhoria com dificuldades, naturalmente"
Processos não core	
nos Docentes	"sinto que houve desenvolvimentos ao nível da direção, depois ao nível dos outros professores e das outras escolas e dos outros professores não tenho tanto feedback"
	"sinto que a nossa intervenção na escola desceu ali sementes"
nos Não docentes	
na Comunidade	(sobre os inquéritos de satisfação) "este tipo de inquéritos permite conhecer melhor a realidade das escolas"

Quadro 3. Grelha de análise e categorização da entrevista

Caraterização do caso em estudo

Segundo o projeto educativo do Agrupamento de Escolas Nun'Álvares, o agrupamento serve, essencialmente, a população de dois territórios geográficos, a Arrentela e a Torre da Marinha recebe alguns alunos de outros pontos do concelho e, com menos relevância, de concelhos vizinhos. A Arrentela e a Torre da Marinha fazem pertencem à União das Freguesias do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires, uma das 4 freguesias do concelho do Seixal.

Este Agrupamento de Escolas passou de uma escola exclusivamente de 2º ciclo para um agrupamento de 1º e 2º ciclo e, posteriormente, de 3º ciclo e pré-escolar. Os últimos quatro anos caraterizaram-se pela estabilidade no número de alunos, número de docentes, de assistentes técnicos e operacionais e outros técnicos no agrupamento. É constituído por 5 escolas com dimensões, tipologias e ofertas diferentes e dispõe de ofertas educativas adaptadas à realidade arquitetónica de cada uma das escolas. O agrupamento recebe cerca de 2300 alunos. Este alargamento da oferta educativa trouxe um conjunto de mudanças na estrutura organizativa do agrupamento: novos departamentos, novos grupos de recrutamento, novas necessidades de articulação do trabalho docente. Houve também a necessidade de incorporar novas respostas, como as atividades de enriquecimento curricular (AEC), a componente de apoio à família (CAF e AAAF) e as unidades de multideficiência (UMD) Decorrente da adesão ao Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foi criada uma equipa técnica multidisciplinar que permitiu a diversificação dos olhares sobre a realidade do agrupamento. A figura do Perito Externo, também integrada no âmbito do Programa TEIP, disponibiliza um olhar externo e crítico sobre o trabalho realizado. Segundo o projeto educativo do Agrupamento “todas essas *novidades* exigiram um novo modo de trabalhar que, aos poucos, tem vindo a ser consolidado e a tornar-se um fator distintivo do Agrupamento de Escolas de Nun'Álvares.”

O número médio de alunos inscritos no agrupamento ao longo dos quatro últimos anos ronda os 2300. O número de alunos com necessidades educativas especiais é cerca de 100 por ano letivo e tem vindo a manter-se estável, no entanto as necessidades educativas especiais com origem no foro emocional tende a aumentar em termos absolutos e relativos.

À diversidade de origens geográficas corresponde uma diversidade linguística tornando a presença de alunos sem português como língua materna um traço estruturante na população escolar do AENA (cerca de 30%)

De acordo com o PE, Os alunos institucionalizados ou em centros de acolhimento temporários fazem parte de um grupo volátil que requer uma abordagem específica com impacto no trabalho desenvolvido na escola e com as entidades intervenientes no seu processo. Também o grande número de alunos da comunidade cigana residente no concelho e que frequentam as escolas do agrupamento merecem destaque dentro do total da população uma vez que os níveis de assiduidade destes alunos, e conseqüentes repercussões no sucesso escolar dos mesmos, afeta os níveis de resultados do agrupamento face à avaliação externa.

O quadro de docentes apresenta uma evolução de estabilização por nível e ciclo de ensino; na pré-escolar, no 3º ciclo e na educação especial., com cerca de 70 docentes.

A dotação do pessoal não docente no AENA obedece à legislação aplicável, mediante a aplicação de um rácio para cálculo. A questão que continua atual é persistir em resolver o problema da necessidade de apoio dos assistentes técnicos operacionais apenas pela aplicação de uma fórmula matemática. A realidade do agrupamento justifica a existência de uma equipa multidisciplinar composta por um psicólogo, um mediador social e um assistente social, a par de protocolos com o CRTIC-Seixal e CERCISA ou da articulação com a ELI-Seixal. Neste sentido, o agrupamento estabelece relações de proximidade com vários parceiros com o objetivo de mobilizar outros recursos disponíveis para encontrar respostas mais eficazes em vários âmbitos de intervenção como por exemplo o apoio às atividades socioeducativas (Autarquia, Independente Futebol Clube, CERCISA, Escola Segura, Centro Paroquial de Arrentela, Centro de Saúde, Criar-T, Biblioteca Municipal, Sociedade Filarmónica União Arrentelense, EPIS - Associação Empresários Para a Inclusão); apoio na saúde (Unidade de Cuidados na Comunidade); promoção do desenvolvimento profissional (Centro de Formação e Associação de Escolas do Seixal, Universidade Católica Portuguesa, Escola Superior de Educação de Setúbal).

No que diz respeito à participação dos encarregados de educação na vida escolar, as escolas de 1º ciclo e pré-escolar têm mantido ativas as suas Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE); na escola-sede não se verifica idêntica atividade associativa. A atividade das APEE continua a ser importante para assegurar o apoio à família no prolongamento de horário, o acompanhamento de crianças e alunos em atividades escolares, a construção de um ambiente de proximidade nas escolas e no contributo para os objetivos do Plano de Atividades. Por norma, a presença e participação individual dos pais e encarregados de educação têm sucedido de formas

diferentes, consoante os níveis e graus de ensino. No 2º e do 3º ciclo ocorrem principalmente em reunião formal e no atendimento pelo diretor de turma. Na pré-escolar e no 1º ciclo o contacto com a educadora ou com o professor titular acontece com regularidade e alguma informalidade. Refere ainda o projeto educativo do Agrupamento que os representantes dos encarregados de educação são, por regra, disponíveis e correspondem às expectativas em relação ao seu papel e que é reconhecido o efeito positivo dessa disponibilidade na escola, nas turmas e nos desempenhos dos alunos na aquisição e aplicação simples de conhecimentos em situações concretas. A importância reconhecida à capacidade de compreensão, interpretação e análise de mensagens em diferentes linguagens e códigos permanece como uma área prioritária de trabalho para o conjunto das aprendizagens curriculares em todos os níveis e ciclos de ensino. Refere ainda o mesmo documento que as atitudes e comportamentos são uma dimensão importante destes resultados escolares e que o incumprimento de regras de trabalho e de convivência perturbam a qualidade das aprendizagens e prejudicam o ambiente escolar. Estas competências, do saber ser e do saber estar, são áreas de baixo desempenho em um número considerável de alunos e conduzem à questão da indisciplina – um problema, ou melhor, provavelmente a manifestação de outros problemas que persistem, mostrando a necessidade de uma intervenção concertada na educação em cidadania. Os documentos de referência do AENA têm sido estruturados nos seguintes eixos: *I-Melhoria do ensino e da aprendizagem; II-Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; III-Gestão e organização e IV-Relação escola, família comunidade*. O Plano educativo evidencia uma análise SWOT, resultado da reflexão dos vários atores e da qual resulta o quadro apresentado em seguida. (PE 2014/2017)

Da análise SWOT realizada foram retirados três pilares de grande importância para a sustentabilidade do Projeto Educativo da unidade orgânica:

- i) a qualidade do compromisso que resulta desse consenso tem um reflexo positivo na robustez e no grau de coerência e de consistência dos documentos que operacionalizam o Projeto Educativo: o PPM, o PAA, o Regulamento Interno e os Planos de Turma;
- ii) os recursos de 1ª linha com que o agrupamento sabe poder contar são o pessoal docente e o pessoal não docente;
- iii) a recolha de dados avaliativos sobre os processos desenvolvidos, a sua divulgação e reflexão crítica alargada é uma estratégia necessária para levar o Projeto em bom rumo.

O diagnóstico do agrupamento é o ponto de partida para a definição de objetivos estratégicos e de valores de referência a seguir, para a enunciação da sua missão e da visão que temos do agrupamento para o futuro.

A missão e a visão do agrupamento regem-se pelos seguintes princípios e valores: Educar é uma responsabilidade social partilhada por todos os membros da comunidade educativa e requer o compromisso de cada um na sua concretização; formação integral de cada aluno é uma prioridade educativa para cada agente educativo deste agrupamento; escolaridade de qualidade é fundamental para transformar o jovem num adulto autónomo, responsável, capaz de agir sobre o mundo e fazendo-o de forma justa e centrada na pessoa; melhoria dos resultados escolares é reflexo e evidência da melhoria da qualidade das aprendizagens; desenvolvimento sustentado da organização educativa depende da definição clara e participada de diretrizes estratégicas de atuação.

Neste sentido e com base no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória foram definidos pela liderança objetivos estratégicos tendo em conta os Eixos onde operam, visando a consistência e coerência da intervenção a desenvolver: Promover o desenvolvimento das competências previstas à saída da escolaridade obrigatória; Proporcionar respostas educativas diferenciadas que favoreçam a inclusão e o sucesso dos alunos; Implementar medidas de prevenção da indisciplina, do absentismo e do abandono escolar; Garantir rigor e eficiência no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, visando a qualidade e o sucesso nas aprendizagens, Otimizar o trabalho colaborativo nos órgãos e estruturas educativas; Fomentar a participação construtiva e responsável de todos os membros da comunidade educativa; Celebrar protocolos com entidades/instituições cujos interesses sejam convergentes com os do Agrupamento; Assegurar a qualidade e o conforto dos espaços de trabalho e de convívio.

O Projeto Educativo do agrupamento encontra-se diretamente relacionado com os Eixos do Plano Plurianual de Melhoria. É um documento estruturante relevante para ação da liderança. A direção tem realizado esforços no sentido de sensibilizar os atores para uma apropriação dos princípios do documento, no entanto na opinião da investigadora, que é também um elemento participante no agrupamento entende-se que este documento poderá ser mais um documento “normativo” do que um instrumento potenciador de melhoria, uma vez que muitos docentes não

conhecem com profundidade o documento ou não procuram dar intencionalidade às suas práticas em função dos objetivos do projeto educativo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados apoiou-se em três períodos distintos no tempo, nomeadamente no período de tempo correspondente ao primeiro relatório da avaliação externa 2010 e ao ano conseqüente 2011. A segunda fase de análise corresponde ao período de tempo de 2012 a 2014 e que coincidiu com a presença do processo de acompanhamento da ação educativa por parte da IGE, no ano 2012. Por fim analisamos o intervalo de tempo 2015 a 2017 e fazemos uma pequena reflexão sobre o estado atual da “arte” no que respeita ao processo de autoavaliação. Como base investigativa da recolha de dados apoiámo-nos na matriz de análise da robustez e eficácia da autoavaliação, proposta por Melo (2014) onde partimos de três áreas de análise: uma área da análise dos mecanismos de coordenação do trabalho na escola, uma área de análise do processo de autoavaliação e uma área de análise dos impactos da autoavaliação.

A área dos mecanismos de coordenação da escola apoia-se em dois eixos segundo as categorias de mecanismos de coordenação do trabalho: mecanismos internos e externos de coordenação. No eixo dos mecanismos externos releva-se para a análise dos dados a evidência de existência de apropriação destes mecanismos por parte da escola.

A área de análise do processo de autoavaliação é composta por cinco eixos, dois eixos correspondentes à existência de evidências sobre o objeto da autoavaliação e que se desdobram em processos que compõem o núcleo central da atividade da escola (*Processos Core*), como por exemplo as práticas de sala de aula ou os mecanismos de supervisão e processos que não compõem o núcleo central da atividade da escola (*Processos Não Core*) e do qual são exemplos a motivação e o envolvimento dos docentes e não docentes no processo. Três eixos sobre o envolvimento dos diferentes grupos que constituem a comunidade educativa no processo de autoavaliação: envolvimento ativo dos docentes, envolvimento ativo dos não docentes e envolvimento ativo da comunidade onde a unidade orgânica se insere e que inclui os encarregados de educação e outros membros da comunidade.

Por fim a nossa análise incide sobre a existência de evidências na área de impactos da autoavaliação e que se divide em impactos em processos core, impactos em processos não core, impactos nos docentes, impactos nos não docentes e impactos na comunidade.

Em cada área procuraram-se dados, pontuando as mesmas na escala: 1- nenhuma evidência, 2- Evidência pouco significativa, 3- Evidência significativa, 4- Múltiplas evidências

significativas. A escala procura conjugar a quantidade de evidência com a realidade subjacente.

Para cada intervalo de tempo foi criado um mapa de recolha de indicadores onde se inscrevem os domínios e categorias de análise e as evidências recolhidas de dada documento/ entrevista semiestruturada de forma a facilitar o cruzamento de dados. Para uma leitura final dos resultados são apresentados em gráfico radar que permitem uma perceção visual do ponto de situação da escola em cada período de estudo, quanto aos pontos fortes e áreas de melhoria do processo. Na construção de cada gráfico radar encontrou-se a “moda” do número de evidências significativas dos documentos, conforme é possível visualizar nas tabelas anexas. Por fim apresentam-se os resultados inferidos da visualização das matrizes procurando uma leitura de resposta para a pergunta de partida da investigação e para as subquestões a ela inerentes.

Análise dos dados

a) Anos 2010/2011

Relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento nos anos 2010 e 2011 foram analisados os seguintes documentos:

- Relatório de avaliação externa 2010
- Contraditório ao Relatório da avaliação externa 2010
- Documento de apoio ao professor de monitorização intermédia da AVIN

É importante referir que não foi possível aceder a mais documentos deste período, ou porque não existiam ou porque a diretora da altura já não se encontrar em funções e atual diretora não ter querido facilitar o acesso a esses documentos por questões de ética e sigilo profissional.

Foram realizadas as seguintes entrevistas semiestruturadas e recolhidas evidências das mesmas:

- Entrevista ao perito externo/amigo crítico TEIP do agrupamento entre os anos 2012 a 2016
- Entrevista ao inspetor responsável pelo processo de acompanhamento da ação educativa ao agrupamento no ano 2012, após resultados do relatório de avaliação externa 2010.

Análise de conteúdo dos documentos

A1- Relatório da IGE 2010 (anexo1)

Após análise do relatório de avaliação externa verificou-se que o agrupamento obteve “insuficiente” no campo autoregulação e melhoria, podendo ler-se que

“O Agrupamento tem desenvolvido algumas iniciativas no âmbito da auto-avaliação, embora sem continuidade nas metodologias e nas equipas de trabalho. O plano de melhoria, recentemente elaborado, não partiu de um diagnóstico participado e actualizado e não é conhecido pela comunidade escolar. A equipa de auto-avaliação, recentemente criada, não integra outros elementos da comunidade educativa, para além dos docentes, e desconhece o seu âmbito de actuação, os objectivos, a metodologia e o horizonte temporal. A falta de um processo global e sistemático de autoconhecimento reduz a capacidade de auto-regulação e melhoria e não permite uma evolução sustentada do Agrupamento. “
(Relatório avaliação externa 2010. Agrupamento de Escolas Nun’Álvares)

Considerámos ainda os seguintes dados do relatório:

Mecanismos internos de coordenação

- "O planeamento da atividade tem como principal objetivo as linhas orientadoras do projeto educativo e curricular do agrupamento" (A1. 01a)
- "o projeto educativo para 2009-2013 identifica as dificuldades, os princípios orientadores, os objetivos prioritários e os planos de ação" (A1.02a)
- "a existência de um elevado número de turmas em horário duplo dificulta a prestação do serviço educativo"(A1.03a)

Mecanismos externos de coordenação

- "recentemente, no âmbito do projeto TEIP2, foram definidas metas quantificáveis e avaliáveis de acordo com um plano de melhoria" (A1.04a)
- "estes últimos, no âmbito do TEIP2, apresentam um cronograma de ação e o impacto esperado" (A1.05a)
- "nas duas semanas que antecederam a visita de avaliação foi constituída uma equipa de docentes, responsável pela autoavaliação" (A1.06a)

Objeto do processo de autoavaliação

Processos core

- "embora esta equipa se encontre claramente referenciada no plano de melhoria ignora o seu âmbito de atuação, objetivos, metodologia e horizonte temporal" (A1.07b)
- "é ao nível das reuniões de subdepartamento que se monitoriza o cumprimento dos programas e o planeamento individual" (A1.08b)
- "o agrupamento tem realizado algumas iniciativas, embora sem continuidade
- "inexistência de práticas de reflexão sobre os resultados o que inviabiliza a redefinição de estratégias com vista à melhoria" (A1.09b)
- "não está instituída uma rotina de supervisão da prática letiva em sala de aula"(A1.10b)
- de nas metodologias e nas equipas de trabalho"(A1.11b)
- "é pouco sistemática a recolha de informação relativa aos processos organizacionais e às dinâmicas curriculares e pedagógicas que transcendem o respetivo plano"(A1.12b)
- " a visão prospetiva sobre o desenvolvimento da organização não deixa antever uma reflexão ou orientação partilhadas. (A1.13b)

Processo não core

- "o estabelecimento de parcerias com entidades externas tem viabilizado a promoção da inclusão social"(A1.14b)
- "boa interação com o meio exterior através do desenvolvimento de parcerias"(A1.15b)
- "o plano de melhoria, recentemente elaborado, não partiu de um diagnóstico participado e atualizado e não é conhecido pela comunidade escolar" (A1.16b)
- " a equipa de autoavaliação, recentemente criada, não integra outros elementos da comunidade educativa".(A1.17b)
- "os assistentes operacionais não realizaram ações de formação no último triénio"
- "os planos de ação não foram generalizados à comunidade educativa"(A1.18b)
- "Existe um forte empenho das associações de pais, no contributo ao desenvolvimento de AEC e apoio à família, em todas as escolas do 1ºciclo" (A1.19b)
- "o reduzido envolvimento da comunidade nestes processos não favoreceu o desenvolvimento de uma visão conjunta sobre o futuro do agrupamento" (A1.20b)
- "Não existem dados atualizados sobre a perspetiva dos alunos e dos encarregados de educação, professores e funcionários, relativamente ao agrupamento" (A1.21b)
- "Não integração de outros elementos da comunidade educativa na equipa de autoavaliação"(A1.22b)
- "O reduzido envolvimento da comunidade nestes processos não favoreceu o desenvolvimento de uma visão partilhada" (A1.23b)

Impactos da autoavaliação

- "a falta de um processo global e sistemático de autoconhecimento reduz a capacidade de autorregulação e melhoria e não permite uma evolução sustentada do agrupamento. (A1.24c)
- "inexistência de práticas de reflexão sobre os resultados o que inviabiliza a redefinição de estratégias com vista à melhoria" (A1.25c)
- "não é evidente a existência de práticas de reflexão que permitam a redefinição de estratégias, com vista à melhoria dos resultados". (A1.A7c)

Análise dos resultados

É evidente nos indicadores selecionados do relatório da IGE 2010 a inexistência de um processo de autorregulação interna da unidade orgânica.

Assim sendo não foram identificadas evidências em nenhum dos eixos de análise, salvo alguns processos informais de análise por parte de alguns professores.

A2- Contraditório da Diretora ao Relatório de avaliação externa de escolas 2010 (anexo2)

Na análise deste documento foram selecionados os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- "A constituição de uma equipa de autoavaliação é uma prática nova mas que não pode ser entendida como a falta de uma prática continuada e sistematizada do processo de autoavaliação" (A2.1a)
- "o plano de melhoria apresentado consubstancia as áreas de intervenção já priorizadas noutros documentos" (A2.2)

Mecanismos externos de coordenação

- "no ano 06/06, a CEI apresentou uma candidatura ao TEIP, a qual não teve condições necessária, para ser à época acolhida, apesar do já preocupante diagnóstico dos problemas" (A2.3)
- "Adesão ao programa PNEP", "Foi igualmente acolhida neste ano a candidatura ao TEIP2"(A2.4)
- "Adesão ao projeto Escolas do Futuro, sob a supervisão da EPIS, no final do ano 2009"(A2.5)
- "O plano sem se constituir como um novo documento engloba ações e indicadores referenciados no projeto TEIP ou identificados nas estruturas escolares como pertinentes"(A2.6)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "os professores têm como prática sistemática a partilha de materiais e metodologias, troca experiências, criação de dossiês temáticos para os professores que realizam o acompanhamento, (A2.8b)
- "cumpre clarificar que as taxas de transição/conclusão têm sido, a par da indisciplina e abandono escolar, o centro de preocupação prioritária das estruturas e órgãos escolares"(A2.9)
- "esta linha de trabalho surge da reflexão e avaliação trimestral dos resultados académicos pelo conselho pedagógico e departamentos curriculares" (A2.10)
- "a avaliação dos resultados e do desenvolvimento das programações efetiva-se nos Conselhos de ano e nos Conselhos de turma." (A2.11)
- "Para além do tratamento de análise de dados relativos aos resultados escolares, projetos e outras iniciativas, realizada no final de cada ano por um grupo de trabalho, nos últimos dois anos o conselho pedagógico centralizou este trabalho".(A2.12)
- "O conselho pedagógico estabeleceu como objetivo a análise dos resultados intermédios e finais de cada ano, área e disciplina dos três ciclos" (A2.13)

Processos não core

- "o agrupamento promoveu durante este ano com grupos diferenciados da comunidade educativa - professores, PND e alunos, oportunidades para identificar pontos fortes e fracos"(A2.14)
- "esta iniciativa foi fortemente participada e partilhada na organização dando sinais positivos de sustentabilidade para o futuro do agrupamento"(A2.15)
- "Revisão do regulamento interno pela discussão alargada aos pais e encarregados de educação e alunos" (A2.16)

Impactos da autoavaliação

- "Regulação e conseqüente alteração dos PCT, investimento no trabalho da gestão programática e aferição dos critérios avaliação formativa e sumativa nos anos

intermédios e de final de ciclo, estabelecimento objetivos intermédios da disciplina de inglês 3º ciclo, adoção da prática de tutoria pelo professor diretor de turma, lecionação da área de estudo acompanhado por prof de mat e port. "(A2.17)

- "Criação equipa multidisciplinar de animação de recreios e ocupação recreativa dos tempos escolares"(A2.18)
- "aferição de materiais a trabalhar na sala de aula e aferição adequação estratégias de atuação" (A2.19)
- "baixo retorno de contributos para o enriquecimento do projeto educativo apesar de terem sido divulgados a todas as estruturas escolares" (A2.20)
- "na análise do relatório divulgado a toda a comunidade educativa"

Análise dos resultados

Infere-se da análise de conteúdo do documento que poderão, ao contrário do que reflete o relatório da avaliação externa algumas existir algumas evidências de reflexão e autorregulação ao nível dos processos *core* da atividade central da escola, do envolvimento de alguns docentes nesse processo de reflexão e participação/adesão a projetos da comunidade educativa que mostram ter existido algumas consciência e identificação de áreas críticas da unidade orgânica, como sejam a preocupação com os baixos resultados escolares e a prioridade dada aos mesmos, a tentativa de adesão ao programa TEIP 2, a adesão ao projeto EPIS, a centralização no conselho pedagógica da análise dos resultados escolares e a tentativa de promoção de encontros de reflexão com os docentes e a revisão alargada aos encarregados de educação do regulamento interno.

Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

A3- Entrevista semiestruturada ao perito externo TEIP (anexo3)

Da análise de conteúdo da entrevista foram retirados os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- "dizer que a escola tinha uma cultura de autoavaliação, não tinha" (A3.1)
- "não tinha muita regularidade na interação com a equipa de autoavaliação pois era sempre mediada pelas duas pessoas da direção que falavam comigo" (A3.2)
- "tinham, interesse dentro da medida dos diretores democráticos em Portugal que é a de respeitar muito as decisões dos professores"(A3.3)
- "como ela ouvia muito, naturalmente também estava condicionada pela dinâmica própria da equipa"(A3.4)
- "eu estive a falar da equipa de autoavaliação mas na direção as coisas eram diferentes"(A3.5)
- "na direção havia a preocupação de utilizar os dados da autoavaliação"
- "não podiam, não queriam ultrapassar a dinâmica da equipa de autoavaliação, era o estilo de liderança deles"(A3.6)
- "no caso dela é um estilo de liderança democrático onde os professores têm muito poder" (A3.7)
- "por um lado, as pessoas não eram especialistas em avaliação (...) mas tinham um comportamento um bocado errático, uns dias estavam disponíveis para ouvir mas noutras..." (A3.8)
- "existia nessa altura uma equipa de autoavaliação, até tinha um nome"(A3.9)

Mecanismos externos de coordenação

- "a autoavaliação acontecia porque a IGE pediu"(A3.10)
- "não me recordo de ter proposto nenhum modelo de autoavaliação" (A3.11)
- "utilizámos a figura de pessoa especializada externa à escola que dava uma ajuda na construção da autoavaliação" (A3.12)

- "o amigo crítico significa uma relação afetiva mais próxima do respeito e dá-lhe um sentido diferente, o perito externo implica a externalização do processo"(A3.14)
- "quando estive lá decorria o processo de acompanhamento da inspeção"(A3.15)
- "era uma coisa que eu não tinha nada a ver com isso, era uma coisa paralela" (acompanhamento IGE) (A3.16)
- " se a inspeção estiver aí hoje tratam de meter o rabinho entre as pernas e vão arranjar documentos para se sentirem justificados" (A3.17)
- "a primeira relação que me ocorre entre inspeção e autoavaliação é a de mundos paralelos" (A3.18)
- "tirando um pequeno grupo restrito não haveria muita gente interessada em aceitar as sugestões que eu fizesse" (A3.19)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "a direção esforçou-se por ouvir os alunos" (A3.14)
- "não sei se não haveria também algumas tentativas por parte da direção de conversar em certos momentos com os pais"(A3.15)
- "não me parece que aplicassem questionários de avaliação aos pais"(A3.16)
- "não se fazia, ou se se fazia era apenas um conjunto de dados arquivados com atraso e sem a preocupação de os comunicar "(A3.17)
- "o discurso que constava nas atas do departamento era que a professora tal disse que os meninos tinham maus resultados porque eles não estão motivados..."(A3.18)
- "era um discurso legitimador do professor"(A3.19)
- "era só tratamento de dados, é isso que eu acho" (A3.20)
- "não me recorde de ver nenhum relatório sobre processos" (A3.21)
- "lembro-me mais do posicionamento da escola nos rankings e que não era famoso"(A3.22)

Processos não core

- "acho que havia ali uma certa desconfiança quanto àquilo ter a dimensão de avaliação docente"(A3.23)
- "as pessoas tinham convicções profundas e estavam convencidas que tinham razão"
- "sentem-se atacados e vão buscar um discurso legitimador"(A3.24)
- "havia uma liderança informal muito rígida (...) havia uma pessoa com um autoconceito pessoal extremamente elevado e que manipulava, sabia argumentar no sentido de espicaçar"(A3.25)
- "argumentava comigo de uma forma muito convicta dando a ideia de que gostava mais de falar do que de ouvir" (A3.26)
- "eu sempre olhei para a equipa de autoavaliação como uma força de bloqueio ao processo de autoavaliação como eu o entendia" (A3.27)
- "bloqueiam o trabalho da autoavaliação"(A3.28)

Impactos da autoavaliação

- "o essencial é que aquilo que a autoavaliação faz seja usado... " E não era usado? "Não, não era" (A3.29)
- "Se o que estava na página eram coisas de há três anos atrás, então não era usado" (A3.30)
- "penso ter mantido o interesse no processo de autoavaliação e ter levado as pessoas a auto legitimarem-se, penso que nisso contribui" (A3.31)
- "penso que os efeitos chegavam só a algumas pessoas" (A3.32)
- "não terá sido fácil para a direção criar este sentido de melhoria nos professores em geral." (A3.33)
- "Às vezes têm essa vontade mas parece que as coisas não chegam a cada um dos professores"(A3.34)
- "se a direção não conseguia por os docentes a fazer aquilo que eles queriam que fizessem também não seria eu que conseguiria" (A3.35)
- "não tenho noticia de circular pelas pessoas" (A3.36)

Análise dos resultados

Da análise da entrevista semiestruturada ao amigo crítico TEIP identifica-se a existência de uma equipa de autoavaliação, designada AVIN, no entanto induz-se alguma tensão na relação estabelecida entre essa equipa e o entrevistado. É notória a desconfiança de alguns membros desta equipa no processo de autoavaliação o que se fez sentir por parte do entrevistado com uma “força de bloqueio” ao processo de autoavaliação.

Não são encontradas evidências significativas do processo de autoavaliação à exceção de algum interesse por parte da direção em avançar com os mecanismos de regulação.

A4- Monitorização intermédia da equipa de autoavaliação - Documento de apoio aos professores (Anexo 4)

Da leitura do documento foram retirados os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

- "tendo como referentes o relatório de avaliação externa e o plano de melhoria surge a necessidade de proceder a uma monitorização intermédia"(A4.1)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "para o efeito esta equipa elaborou uma ficha a ser preenchida por todos os professores relativamente às suas turmas" (A4.2)
- análise dos desvios significativos" (A4.3)
- "através da monitorização nos domínios dos resultados escolares pelas lideranças intermédias" (A4.4)

- "pretende-se que o professor indique as turmas onde aplicou os instrumentos nas diferentes situações de avaliação (oral, escrita, individual/grupo, prática/experimental) (A4.5)

Processos não core

Sem evidências

Impactos da autoavaliação

Sem evidências

Análise dos resultados

Da leitura do documento de apoio ao professor elaborado pela equipa de autoavaliação percebe-se alguma preocupação por parte da equipa em enquadrar o objeto de análise nos referentes do Projeto educativo e no Plano de melhoria do agrupamento e em levar os professores a participar na reflexão sobre os resultados escolares e os desvios significativos que estes apresentam face aos resultados nacionais.

Infere-se ainda da análise alguma preocupação com a diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula.

A6 – Entrevista ao inspetor responsável pelo Processo de Acompanhamento da Ação Educativa – IGE (anexo6)

Da análise da entrevista semiestruturada foram retirados os seguintes indicadores:

Mecanismos internos de coordenação

- "houve mudança na direção e eu acho que houve ali uma mudança positiva"
N(A6.1)
- " a autoavaliação é determinante no sentido em que as pessoas devem tomar consciência das fragilidades para depois por em prática a melhoria" (A6.2)

Mecanismos externos de coordenação

- "nós partíamos de um questionário à escola, de um reconhecimento e é importante que a escola faça a sua autoavaliação de forma a identificar o problema" (A6.3)
- "sempre muito ali a reunião com a direção porque nós voltávamos lá e era a direção que nos apresentava o que ia fazer a seguir." (A6.4)
- "havia duas situações naquele agrupamento se bem me recorde, tinha havido um relatório de avaliação externa e nós íamos às escolas que tinham tido as avaliações mais baixas" (A6.5)
- "tínhamos pedido à Dge que nos listasse das escolas TEIP aquelas que consideravam com maiores dificuldades de melhoria" (A6.6)
- "durante um ano acompanhei o agrupamento, fiz lá uma atividade"(A6.7)
- "isso deve ter sido quando houve necessidade de apresentarem um plano de melhoria"(A6.8)
- " não propriamente formação mas era objeto das nossas conversas o apoio à liderança... quais são os problemas que identificam e desses quais os prioritários..."(A6.9)
- " às vezes as direções também aproveitam a presença da inspeção para atuar onde é preciso e a inspeção surge como apoio par alavancar aquela área" (A6.10)
- "por mais que o inspetor queira ser discreto é sempre um estranho na sala"(A6.11)
- Relação entre autoavaliação e avaliação externa? "Complementaridade" (A6.12)
- "é importante que a avaliação interna beba da avaliação externa e é da reflexão dos dados das duas que a deve decidir os seus planos de melhoria." (A6.13)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- " a nossa atividade partia das soluções que a própria escola apostava e portanto havia um enriquecimento" (A6.14)

- "informação, conhecimento para que possa haver reflexão sobre esse conhecimento" (A6.15)
- "não deve trazer ao de cima nomes de pessoas, é importante que faça uma análise e que os professores possam ser chamados ao debate daquela informação que existe"(A6.16)
- "é importante a autoavaliação ter ciclos para que a mesma não esmague as pessoas"(A6.17)
- "podem ser números ou podem não ser números aquilo que trago são conhecimentos ao de cima" (A6.18)
- "o feedback que os professores nos deram foi um dos momentos mais importantes"(A6.19)
- "temos de ter instrumentos que sejam simples e eficientes"(A6.20)

Processos não core

- "senti que havia recetividade àquilo que dizia, não de modo igual por todas as pessoas, mas muito pela direção e alguns coordenadores de áreas" (A6.21)
- (sobre os inquéritos de satisfação)"este tipo de inquéritos permite conhecer melhor a realidade das escolas"(A6.22)

Impactos da autoavaliação

- "sinto que tive impacto na vida das organizações, mas há algumas nuances... uma coisa é eu ir à escola outra coisa é a escola aceitar com legitimidade aquilo que eu digo ou faço"(A6.23)
- "no caso da vossa escola tem acontecido uma coisa muito interessante... sinto que houve ali um semear, houve ali sementes que eles têm conseguido manter"(A6.24)
- "de alguma forma eles mantiveram ligação connosco (IGE)"(A6.26)
- "houve melhoria com dificuldades, naturalmente"(A6.27)
- "sinto que houve desenvolvimentos ao nível da direção, depois ao nível dos outros professores e das outras escolas e dos outros professores não tenho tanto feedback"(A6.28)
- "sinto que a nossa intervenção na escola deixou ali sementes"(A6.29)

Análise dos resultados

Da análise da entrevista verificámos que durante o período de acompanhamento da ação educativa havia uma forte relação entre os inspetores e a liderança e um apoio constante por parte da IGE no apoio ao processo de desenvolvimento da autoavaliação.

Fazia parte das conversas informais com a direção a reflexão sobre os pontos fortes e fracos do agrupamento e a procura de caminhos de melhoria a partir das soluções que a própria escola encontrava. Os dados levam-nos ainda a deduzir que a introdução de um questionário inicial à escola por parte da IGE poderá ter sido um ponto de partida importante para o início da reflexão na unidade orgânica.

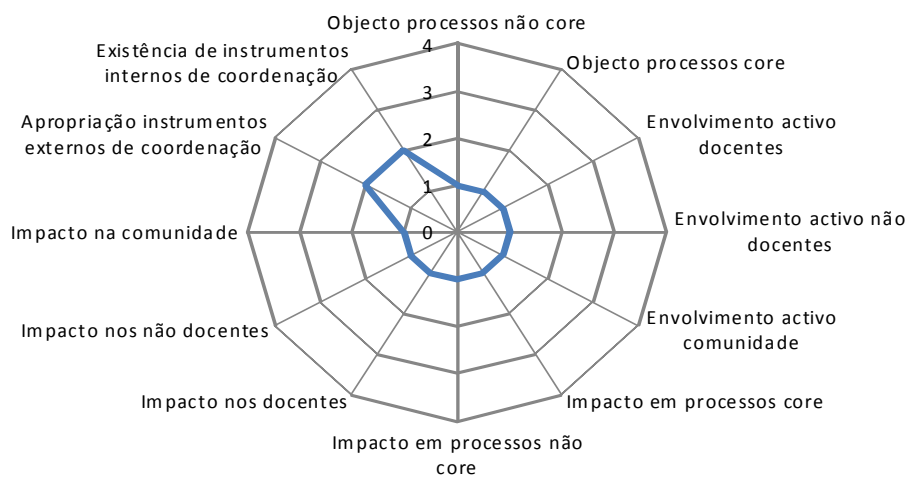
É referida ainda a receptividade por parte dos atores do agrupamento à presença da inspeção na escola e a satisfação com a continuidade que foi dada ao processo após a conclusão da ação educativa, visível na presença da atual direção em encontros temáticos atuais.

Comparação de dados

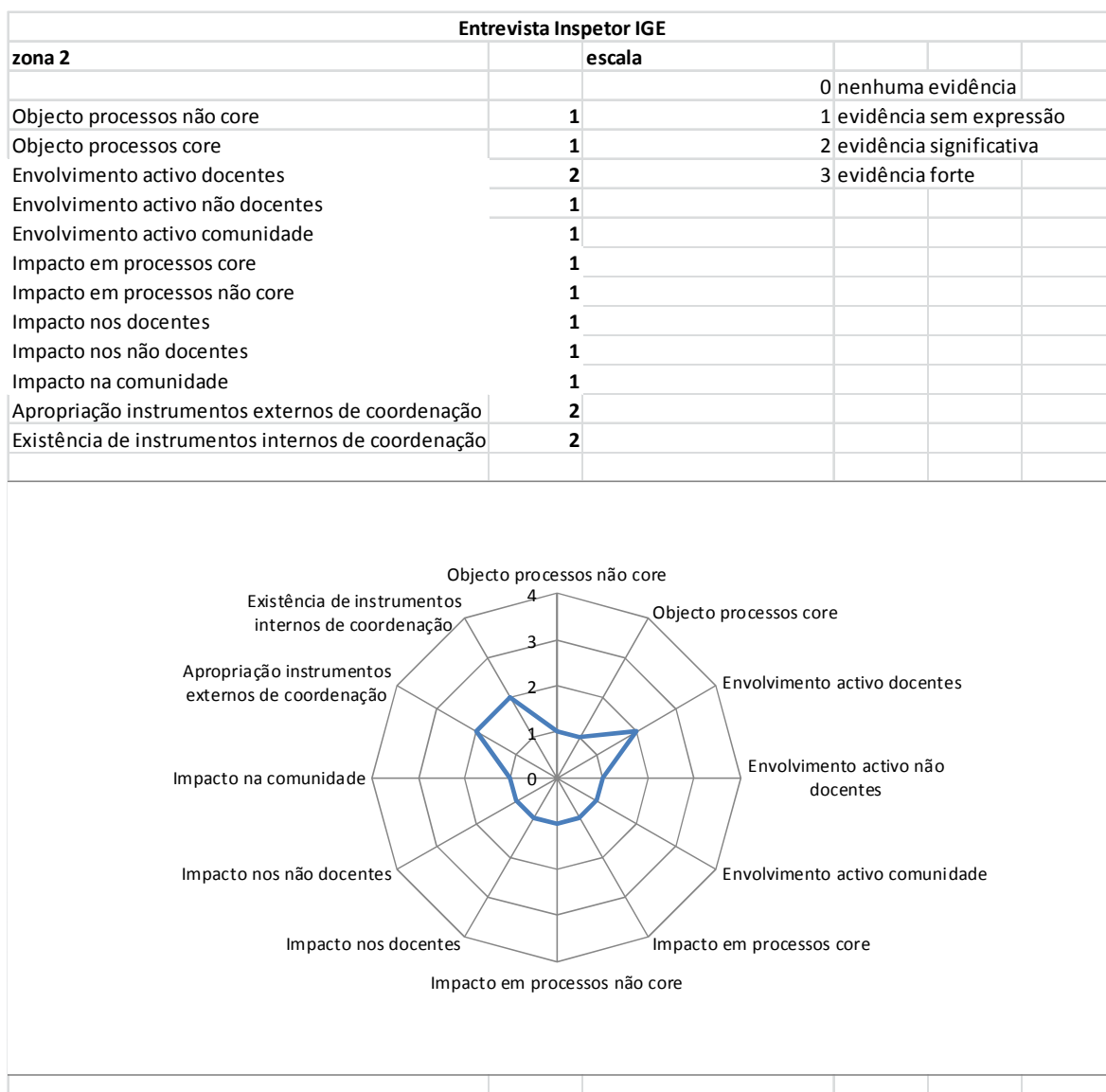
Apresentamos em seguida os gráficos radar correspondentes às entrevistas do amigo crítico e do inspetor da IGE e das quais faremos a síntese após comparação com gráfico radar síntese dos documentos estruturantes que analisámos.

Após apresentação dos dados faremos a análise comparativa dos mesmos.

Entrevista Amigo Crítico		
zona 2	escala	
		0 nenhuma evidência
Objecto processos não core	1	1 evidência sem expressão
Objecto processos core	1	2 evidência significativa
Envolvimento activo docentes	1	3 evidência forte
Envolvimento activo não docentes	1	
Envolvimento activo comunidade	1	
Impacto em processos core	1	
Impacto em processos não core	1	
Impacto nos docentes	1	
Impacto nos não docentes	1	
Impacto na comunidade	1	
Apropriação instrumentos externos de coordenação	2	
Existência de instrumentos internos de coordenação	2	



Quadro 4 gráfico radar Entrevista Amigo Crítico

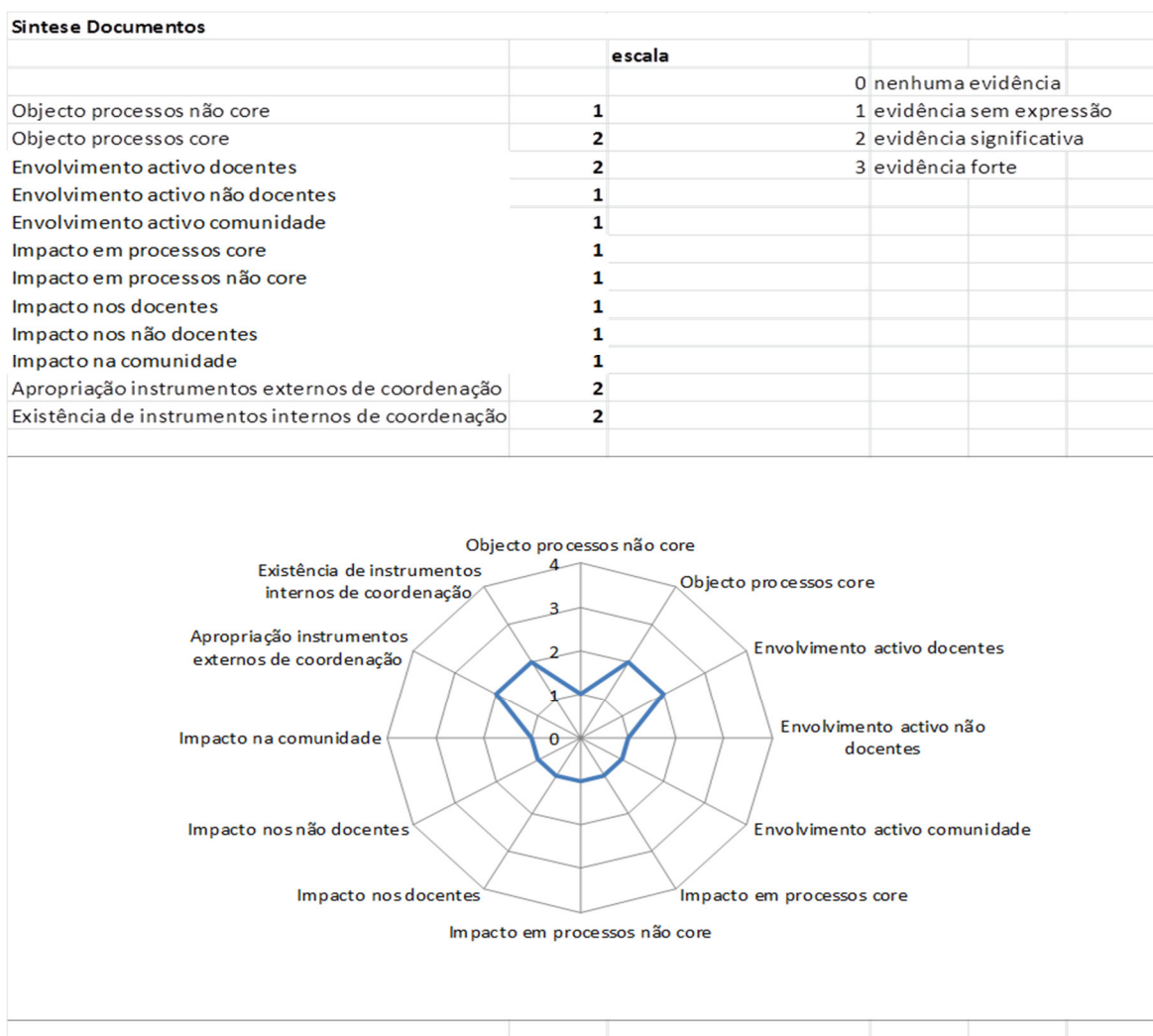


Quadro 5 Gráfico Radar Entrevista Inspetor IGE

Pela observação dos dados é interessante perceber que em ambas as entrevistas os entrevistados não se reconhecem evidências significativas de que exista um processo consolidado de autoavaliação no agrupamento.

Verificamos que na percepção do inspetor de programa de acompanhamento o envolvimento dos docentes tem um papel mais ativo do que na percepção do amigo crítico. Esta situação verifica-se nos dados " se a inspeção estiver aí hoje tratam de meter o rabinho entre as pernas e vão arranjar documentos para se sentirem justificados"(A3.17); "tirando um pequeno grupo restrito não haveria muita gente interessada em aceitar as sugestões que eu fizesse"(A3.19) da entrevista do amigo crítico e "o feedback que os professores nos

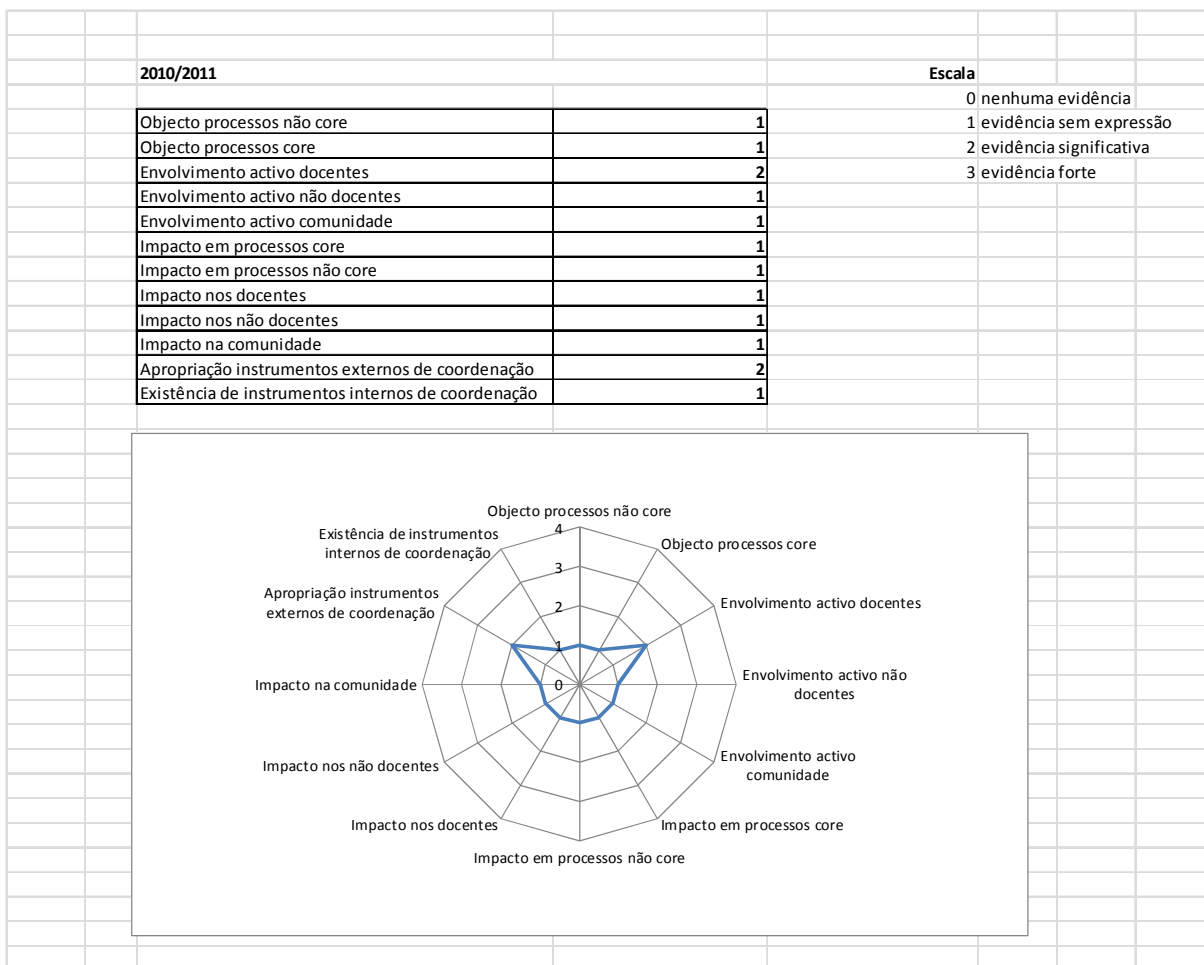
deram foi um dos momentos mais importantes"(A6.19) e "senti que havia receptividade àquilo que dizia, não de modo igual por todas as pessoas, mas muito pela direção e alguns coordenadores de áreas" (A6.21) entrevista do inspetor da IGE, respetivamente. Relativamente à síntese dos documentos observámos o envolvimento por parte dos docentes é considerado maior do que nas entrevistas realizadas. Não se registaram evidências significativas no objeto ou impacto do processo de autoavaliação. Em todos os documentos é referida alguma apropriação de mecanismos externos e internos de coordenação.



Quadro 6 Gráfico Radar Análise Documental

Síntese dos resultados 2010/2011

Aplicação e análise dos resultados da aplicação matriz de robustez e eficácia da autoavaliação nos anos 2010/2011



Quadro 7. Síntese resultados 2010/2011

A análise do gráfico radar apresentado sugere que não existem evidências de mecanismos de coordenação de trabalho como Projeto Educativo consistente e que oriente as práticas e que a existência de mecanismos de apropriação de instrumentos externos de autoavaliação, são pouco significativas, muito dependentes das orientações da tutela educativa. Existe algum envolvimento dos docentes na reflexão sobre os resultados escolares, no entanto esta reflexão está ainda muito centrada no conselho pedagógico e na equipa de autoavaliação recém-formada.

Anos 2012 a 2014

Relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento nos anos 2012 a 2014 foram analisados os seguintes documentos:

- Relatório da Direção 2012
- Matriz do documento de autoavaliação das estruturas- AVIN 2012
- Sumário Executivo TEIP 2013
- Análise do levantamento evidências recolhidas na monitorização 2013
- Ponto de situação da Direção ao Programa de Acompanhamento da IGE 2013
- 1º Relatório intercalar de acompanhamento da ação educativa - abril 2013
- Minuta da reunião de coordenadores de departamento curricular 2013
- 2º Relatório intercalar de acompanhamento da ação educativa – julho 2013
- Nota prévia da Direção no encontro de monitorização e avaliação 2013
- Documentos de apoio ao encontro de monitorização e avaliação 2013
- Relatório final de acompanhamento da ação educativa 2013
- Reunião Geral de Professores- Apresentação do Plano de Melhoria 2013/2014
- Relatório da Comissão Administrativa Provisória ao Conselho Geral 2014

Análise de conteúdo dos documentos

B1-Relatório da Direção 2012 (anexo 9)

Da análise do relatório da direção apresentado no decorrer do acompanhamento da ação educativa identificámos os seguintes dados:

O relatório faz Referência a constrangimentos e oportunidades.

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

- " o TEIP constitui uma ferramenta que nos permite o acesso a recursos inexistentes, mas sobretudo que nos coloca perante a necessidade de mudança de alguns habitus nem sempre de fácil consecução" (B1.1)
- Foram identificados como oportunidades " O projeto TEIP e os recursos associados-equipa multidisciplinar de técnicos".(B1.2)
- "Formação creditada na sede com o "perito externo"(B1.3)
- "uma das linhas de trabalho do plano de melhoria em conjugação com a ação TEIP foi reforçar a sensibilidade junto dos pais e encarregados de educação”(B1.4)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "na produção deste relatório recorreu-se às seguintes fontes: MISI para resultados escolares e barómetro de opinião 11/12 para professores, alunos, pessoal não docente" (B1.5)
- "apesar dos números nos remeterem para o sentimento de fracasso, o que nós observamos é o maior comprometimento de muitos na procura de soluções que altere o staus quo" (B1.6)
- "merece destaque o nível de envolvimento de preocupação dos professores responsáveis pelas ações na elaboração deste relatório fornecendo os dados necessários" (B1.7)
- "decorrente da opinião maioritária dos professores, o CP decidiu organizar um guião de práticas experimentadas que possam ser referência para o corpo docente do agrupamento"(B1.8)
- "O presente relatório é apresentado ao conselho geral de acordo com o definido no decreto-lei nº75/2008. A atualização do índice foi proposta pelo conselho geral depois de ouvidas as respetivas estruturas". "espera-se que os relatórios em análise pelo conselho geral suscitem informação útil para com o envolvimento e participação de todos, se possa aperfeiçoar o planeamento do próximo ano, identificar aspetos a

regular e ações decorrentes para conseguir a melhoria dos resultados escolares e o alcance das metas previstas." (B1.9)

- "o conselho pedagógico deu cumprimento às competências que lhe estão atribuídas na legislação. Foram tratados regularmente os seguintes assuntos: (...) revisão dos critérios de avaliação, aferição de estratégias de trabalho estruturantes, organização pedagógica-identificação e análise de situações problemas, análise do funcionamento das medidas educativas e impacto nos resultados escolares, análise periódica de resultados escolares, análise periódica de resultados escolares e estratégias de melhoria, revisão dos principais documentos estratégicos, avaliação externa e interna, plano de melhoria e acompanhamento das ações, prestação de contas e ação inspetiva" (B1.11)

Processos não core

- "O presente relatório é apresentado ao conselho geral de acordo com o definido no decreto-lei nº75/2008. A atualização do índice foi proposta pelo conselho geral depois de ouvidas as respetivas estruturas"(B1.12)
- "a continuidade do trabalho desenvolvido com as entidades parceiras" (B1.13)
- "no barómetro aplicado ao pessoal não docente releva-se a necessidade de assegurar um plano de ocupação dos alunos" "mais de 60% do pessoal não docente faz uma avaliação positiva do funcionamento dos diferentes espaços escolares"(B1.14)
- "a recetividade ao barómetro dirigido aos pais e encarregados de educação foi expressiva"(B1.15)

Impactos da autoavaliação

- "na continuidade dos anos anteriores foram criadas oportunidades de formação externa para o pessoal assistente técnico e operacional e interna para o pessoal assistente operacional" (B1.16)
- "continuidade da oferta formativa. Dinamismo de formação interna com ações específicas e transversais" (B1.17)

- "realização das primeiras jornadas de formação interna com a participação de técnicos de instituições e autarquia locais"(B1.18)
- "redução dos casos de indisciplina na sala de aula e no espaço de recreio. A justificação deste desvio favorável estará relacionada com o trabalho desenvolvido ao nível da e animação de recreios" (B1.19)
- "o envolvimento dos pais continua a ser apontado como elemento fundamental para a melhoria dos resultados escolares"(B1.20)
- "a presença dos encarregados de educação nas atividades tem vindo a superar as expetativas iniciais (relatório de avaliação das estruturas)" (B1.21)
- "envolvimento alargado de toda a comunidade no dia do agrupamento e o reconhecimento do trabalho em prol de uma identidade e sentido de pertença"(B1.22)

Análise dos resultados

Da análise dos indicadores é possível verificar a importância que é dada às dimensões em análise, sendo de relevar a importância da adesão ao projeto TEIP 2 e o desenvolvimento do trabalho com entidades parceiras. Verifica-se impacto em processos core como sejam a criação de uma guião de boas práticas ou estratégias estruturantes que serviram de base à ação dos professores em sala de aula, a aferição de estratégias de trabalho estruturantes entre ciclos e disciplinas, a aplicação de barómetros de satisfação à comunidade educativa e a ênfase dada a processos não core como sejam o envolvimento dos docentes no processo de reflexão partilhada, o comprometimento dos mesmos na resposta às solicitações da Direção e da AVIN, a organização das Jornadas de Avaliação e monitorização, e a disponibilização de oferta formativa aos não docentes e não docentes. Foram também visíveis impactos nos alunos pela diminuição dos níveis de indisciplina no recreio.

B2- Documento de autoavaliação das estruturas- AVIN 2012 (anexo10)

Da análise da matriz do documento elaborado pelo grupo de avaliação interna como orientação para as estruturas intermédias no apoio à análise dos dados das turmas seleccionámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

Sem evidências

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "observação de aulas" (B2.1)
- "Análise resultados avaliação diagnóstica inicial" (B2.2)
- "critérios de avaliação formativa das disciplinas" (B2.3)
- "análise resultados da avaliação sumativa" (B2.4)
- "análise impacto medidas aplicadas" (B2.5)
- "regulação do cumprimento da planificação" (B2.6)
- "ajustamento das estratégias" (B2.7)
- "revisão da planificação integrando o conhecimento produzido" (B2.8)
- "partilha de materiais" " elaboração conjunta de instrumentos e materiais" " apresentação de boas situações a aprendizagem"(B2.9)
- "observação de aulas"(B2.10)

Processos não core

Sem evidências

Impactos da autoavaliação

Sem evidências

Análise dos resultados

Da análise dos indicadores apresentados salientamos a importância que é dada ao objeto dos processos de autoavaliação, mostrando a apropriação dos mecanismos externos de coordenação que apoiam o Agrupamento a esta data.

B3-Sumário Executivo TEIP 2013 (anexo11)

Da análise do sumário executivo TEIP elaborado pela Direção, identificámos os seguintes dados:

- "a autoavaliação do agrupamento tem sido também um objetivo estratégico, valorizando cada vez mais realização de ações internamente" (B3.1)

Mecanismos internos de coordenação

- "a criação de uma equipa de autoavaliação contribuiu para a sustentabilidade do processo de avaliação interna acompanhando e recomendando a implementação de respostas decorrentes do mesmo"(B3.2)

Mecanismos externos de coordenação

- "o agrupamento tem atualizado o plano de melhoria em resultado dos seus relatórios anuais, contando com o acompanhamento de um perito externo" (B3.3)
- "no âmbito de um encontro promovido para a divulgação do plano de melhoria e Projeto Educativo TEIP, presenciado pelo perito externo" (B3.4)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "de entre os seus objetivos estratégicos o prioritário é a melhoria dos resultados escolares"(B3.5)
- "contínua avaliação do plano de melhoria através das suas ações" (B3.6)
- "um grupo de trabalho dinamiza os recursos internos ou recorre a recursos externos no sentido de reunir e aproximar os professores dos vários ciclos de ensino, criando condições para a troca de conhecimentos e experiências"(B3.7)
- "valorização de estratégias utilizadas na sala de aula como elemento fundamental para o sucesso educativo"(B3.8)
- "foi solicitada a colaboração dos docentes através dos departamentos/grupos na divulgação de práticas com impactos positivos nas suas aulas" (B3.9)
- "foi criado um grupo de trabalho de para a abordagem da temática da articulação e sequencialidade visando a articulação entre todos os ciclos" (B3.10)
- "foi realizado um seminário de avaliação envolvendo todos os docentes do agrupamento"(B3.11)
- "foram realizadas algumas reuniões com os delegados e subdelegados onde foram discutidos assuntos como os resultados escolares, propostas de intervenção para melhor o comportamento dos alunos, foram atribuídas responsabilidades adicionais a esses alunos, como a de serem dinamizadores de uma reunião de apresentação do regulamento interno e do projeto educativo aos pais, dinamização de atividades de sala de aula. " (B3.12)

Processos não core

- "foi realizado um seminário de avaliação contando com a colaboração do perito externo e de outros técnicos de instituições locais" (B3.13)
- nesta monitorização coordenada pela equipa AVIN (avaliação interna tem sido envolvida toda a comunidade educativa" (B3.14)
- "foram realizados barómetros de opinião " (B3.15)

Impactos da autoavaliação

- "uniformização de procedimentos na análise de resultados da avaliação diagnóstica e sumativa"(B3.16)
- "definição de um índice de dados de avaliação interna do agrupamento" (B3.17)
- "introdução de alterações no Projeto Curricular (...) foram introduzidas alterações ao nível da carga horária e prioridades curriculares! (B3.18)
- "publicação periódica do "boletim do agrupamento"(B3.19)
- "valorização de estratégias utilizadas na sala de aula como elemento fundamental para o sucesso educativo"(B3.20)
- "introdução de matrizes comuns de avaliação", "uniformização das ponderações de avaliação" (B3.21)
- "o agrupamento fez uma forte aposta na formação dos seus quadros, valorizando cada vez mais ações internamente" (B3.22)
- "apresentação pública dos resultados dando visibilidade a quem fez e ao que é feito"(B3.23)
- "foram adotadas algumas estratégias envolvendo os próprios alunos em atividades do PAA"; "alargamento do programa eco escolas ao 1ºciclo" (B3.24)
- "Instituição do dia do agrupamento", em que através de atividades organizadas se consegue atrair ao agrupamento um número expressivo de elementos da comunidade educativa"(B3.25)
- "o projeto TEIP e o Plano de Melhoria tem sido divulgados à comunidade educativa através de vários meios: seminários, boletim, site..." (B3.26)

Análise dos resultados

Da análise deste documento verificamos a existência de mecanismos internos e externos de coordenação como sejam a valorização do plano de melhoria e dos objetivos estratégicos nele inscritos e aposta na melhoria dos resultados escolares.

Verifica-se neste documento o impacto da ação do amigo crítico no apoio à realização de um seminário de avaliação. São ainda de registar impactos significativos nos processos core, como sejam a uniformização de estratégias em sala de aula, a introdução de matrizes comuns de avaliação, a articulação e sequencialidade entre ciclos de ensino, a utilização dos barómetros de satisfação da comunidade educativa, a uniformização de procedimentos de avaliação formativa e sumativa. Estes documentos foram planificados e uniformizados ao nível das estruturas intermédias.

B4-Análise do levantamento evidências recolhidas na monitorização 2013 (anexo12)

Da análise do levantamento evidências recolhidas na monitorização 2013, por parte da Direção do agrupamento foram selecionados os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- "este documento contém o início de uma análise dos materiais produzidos pela Dra. (...) do agrupamento (...) a partir de uma análise dos dados fornecidos pelos coordenadores de departamento da disciplina" (B4.1)

Mecanismos externos de coordenação

- "sob uma dupla pressão externa (dge,pm,ige,pa) foram dadas instruções pela Direção do Agrupamento no sentido do preenchimento de uma ficha registo das estratégias, respetivos conteúdos e perceção dos impactos" (B4.2)
- trabalho realizado na sequência da visita da equipa da IGEC parece-me ser um modo informal de adequação à metodologia de Avaliação do impacto"(B4.3)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "a obediência a essas instruções suscitou surpresa, apreensão, etc, por parte das lideranças intermédias de vários ciclos de ensino, mas acabaram por preencher as ditas fichas"(B4.4)
- " os professores conversaram com os colegas colocaram dúvidas, escreveram, reescreveram, entregaram" (B4.5)
- "discussão a nível dos departamentos e outras estruturas de orientação educativa dos desvios em relação às metas"(B4.6)
- "elaboração de fichas de análise do impacto das estratégias" (B4.7)

Processos não core

- "jornada de autoavaliação organizada pela AVIN" (B4.8)

Impactos da autoavaliação

Sem evidências

Análise dos resultados

Da análise deste documento a forte pressão exercida pela inspeção externa no cumprimento das ações contratualizadas e a relutância dos atores na aceitação inicial às solicitações da Direção.

É observável o tipo de liderança exercido pela diretora no sentido de permitir aos docentes a reflexão partilhada na elaboração dos documentos de análise nas diferentes estruturas.

B5-Ponto de situação da Direção ao Programa de Acompanhamento da IGE 2013 (anexo13)

Da análise do documento referente ao ponto de situação elaborado pela direção à IGE, no seguimento do acompanhamento da ação educativa registámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- " a direção recomendou a recolha sistemática de informação para documentar o processo de monitorização (B5.1)

Mecanismos externos de coordenação

- "programa de acompanhamento formalizado a 1 fev 2013 foi apresentado pela direção aos coordenadores de departamento curricular, delegados de ano do 1º ciclo, delegados de disciplina de português, inglês e matemática do 2º e 3º ciclos e coordenadores de escola" (B5.3)
- “ Na fase dois foram produzidas algumas recomendações pelo grupo de avaliação interna e pela direção"(B5.4)

Objeto da autoavaliação

- "o programa de acompanhamento, formalizado a 1 fev 2013, incidiu em 2 áreas de intervenção identificadas como influentes na melhoria dos resultados escolares”(B5.5)

Processos core

- "na primeira fase foram integrados o 1º ciclo e as disciplinas de português, inglês e matemática do 2º e 3º ciclos, sendo responsáveis os delegados (B5.6)
- "na segunda fase as ações do programa serão alargadas às restantes disciplinas" (B5.7)

- "deve ser tido em conta que no momento intermédio do período cada estrutura deverá poder aferir as práticas de referência da disciplina nas duas áreas de incidência das ações de melhoria e coordenadores respetivos"(B5.8)
- " as áreas de intervenção são as práticas de ensino e as práticas de avaliação com especial enfoque na avaliação formativa"(B5.9)
- "os delegados recolheram de cada docente as suas práticas de ensino e avaliação bem como a reflexão crítica dos impactos que observou ao nível do comportamento e do envolvimento dos alunos"(B5.10)
- "ao coordenador coube clarificar os objetivos do plano de ação e orientar o trabalho dos delegados verificando o desenvolvimento do processo, para o efeito recorreram ao trabalho colaborativo" (B5.11)
- "ao delegado coube orientar os professores, para o efeito tiveram lugar várias sessões de trabalho"(B5.12)
- " a análise efetuada pelo grupo da AVIN incidiu sobre cada ação e disciplina e sistematizou a informação coligida pelos delegados."(B5.13)
- " a avaliação tornou-se ao permitir a análise crítica conjunta entre delegados e coordenadores quanto aos objetos de monitorização e áreas de melhoria." (B5.14)
- " na 3ª fase optou-se pelo acompanhamento e verificação das práticas contratualizadas por cada professor. Esta supervisão do delegado é baseada numa checklist"(B5.15)
- "acompanhamento e verificação das práticas aplicadas pelos professores e avaliação dos impactos em sala de aula e no trabalho da estrutura/departamento" (B5.16)
- "o trabalho realizado nesta fase mostrou-se bastante útil porque reuniu conhecimento com maior detalhe sobre as opções didáticas de cada um, permitindo uma abordagem aos pontos fortes e fracos das metodologias descritas e reorientou o trabalho da supervisão."(B5.17)
- "levantamento de práticas de cada professor" (B5.18)

Processos não core

- "o empenho da maioria dos professores neste processo, e particularmente dos delegados e coordenadores do DC merece ser reconhecido, regista-se , no entanto alguns professores que não identificam benefícios neste processo e, pelo facto, não lhe dedicam a atenção e tempo necessários"(B5.19)
- "para cada ação foi utilizada uma folha de registo por professor"(B5.20)

Impactos da autoavaliação

- "o trabalho realizado mostrou-se bastante útil pela inventariação de métodos e estratégias, quer pela reflexão partilhada, porque disponibilizou ao pormenor informação relevante para a respetiva estrutura" (B5.21)
- "Redução da indisciplina e do aperfeiçoamento e monitorização do plano de melhoria, restrito neste programa a 7 ações" (B5.22)
- "esta informação foi devolvida às estruturas de forma a apresentar o "estado da arte" e de dar conta das metodologias trabalhadas em cada conselho de ano/grupo"
- "identificação das aprendizagens onde se verifica insucesso" (B5.23)
- "normalização de procedimentos de monitorização e supervisão das práticas comuns às estruturas" (B5.24)
- "foram identificados benefícios no trabalho feito em sala de aula" (B5.25)
- "contratualização de práticas de referência pelas estruturas"(B5.26)
- "apropriação por parte dos docentes da informação registada, das fichas síntese e das recomendações" (B5.27)
- "verificação dos efeitos observados nos comportamentos dos alunos" (B5.28)
- "identificaram-se benefícios ao nível do trabalho entre professores"
- " a comunicação dos docentes tornou-se mais aberta" (B5.29)
- "ainda que se registe melhoria nos resultados da avaliação sumativa interna" (B5.30)
- "maior adesão às tarefas, interesse e empenho na sua conclusão"(B5.31)
- "maior envolvimento nas atividades a pares"; (B5.32)
- " os alunos experimentaram o sucesso na questão de aula, coadjuvação e trabalho a pares" (B5.33)

Análise dos resultados

No decorrer da análise do documento verificámos uma forte evidência dos processos de regulação em todos os níveis de análise, sendo de verificar que as alterações foram sendo realizadas de forma gradual ao nível dos ciclos de ensino e da aposta em áreas prioritárias, sendo notórios os mecanismos internos de coordenação. São de salientar impacto ao nível do aumento do trabalho colaborativo e do envolvimento dos professores, a uniformização e contratualização de estratégias e metodologias de avaliação na sala de aula, a identificação das aprendizagens críticas em cada turma e a proposta de medidas de superação, a aposta na monitorização entre pares da aplicação das medidas contratualizadas em grupo. Uma vez que a investigadora foi também elemento participante no processo pode, por experiência, constatar que as medidas acima referidas foram aplicadas neste período através do envolvimento de todos os docentes no processo, através de grupos de trabalho. Ao nível do impacto dos alunos também se verificar evidências, como sejam a experimentação do sucesso que é na nossa opinião essencial no processo ensino e aprendizagem.

B6-1º Relatório intercalar de acompanhamento da ação educativa - abril 2013 (anexo14)

Da análise do 1º relatório intercalar do acompanhamento da ação educativa pela IGE, seleccionámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

- "acompanhamento da ação educativa"(B6.1)

Objeto da autoavaliação

- " a implementação de uma metodologia e instrumentos de trabalho que desencadearam um primeiro momento de análise e reflexão individual e posteriormente uma sistematização em grupo" (B6.2)

Processos core

- "a responsabilização e compromisso da Direção, da AVIN, dos coordenadores de departamento e dos representantes dos grupos com a implementação do programa de acompanhamento" (B6.3)
- "monitorização colocando a tónica na regularidade do recurso a estratégias diversificadas de diferenciação pedagógica"(B6.4)
- "questionamento por parte de cada docente sobre a intencionalidade educativa que coloca nas estratégias e dinâmicas de ensino aprendizagem"(B6.5)

Processos não core

- "a motivação dos docentes e a dinamização dos processos de trabalho que focalizaram os interlocutores nas ações de melhoria em respeito pelo cumprimento dos prazos definidos"(B6.6)
- "tendência inicial para considerar complexos os instrumentos criados pela escola"(B6.7)
- "salienta-se como mais valia o empenho e o sentido crítico dos docentes e das diferentes estruturas no trabalho desenvolvido"(B6.8)
- "salienta-se como constrangimento o questionamento e hesitação no início do processo, que foram, naturalmente ultrapassados com o decorrer do trabalho"(B6.9)
- são mais valias " a mobilização de todos os docentes para a implementação das ações previstas no plano de acompanhamento, a possibilidade de intervenção dos docentes na conceção dos instrumentos de trabalho"(B6.10)

- Identifica-se como constrangimento a eventual perceção de que não é necessário monitorizar por se considerar que as ações previstas já são práticas dos docentes" (B6.11)

Impactos da autoavaliação

- "o reconhecimento por parte dos docentes da utilidade dos instrumentos criados e das oportunidades de reflexão sobre as práticas de ensino aprendizagem por eles potenciadas são uma mais valia" (B6.12)
- "intensificação da reflexão sobre o planeamento do ensino e das aprendizagens"(B6.13)
- "efetiva assunção dos departamentos curriculares como estruturas de reflexão pedagógica e didática sobre cada uma das disciplinas"(B6.14)
- "envolvimento dos interlocutores das diferentes ações no desenvolvimento do processo"(B6.14)
- "início de um processo de monitorização efetivo e sistemático da prática letiva"
- "aferição dos conceitos e linguagem" (B6.15)
- "alteração de práticas de sala de aula já reconhecidas, em algumas situações pelos próprios alunos" (B6.16)
- "sistematização e generalização de boas práticas" (B6.17)
- "dinamização de iniciativas de aprendizagem mais próximas dos alunos" (B6.18)
- "alteração de práticas que suscitou a "desinstalação de alguns professores" (B6.19)
- "maior e efetivo conhecimento por parte dos alunos dos seus progressos" (B6.20)
- "maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens"(B6.21)
- "a reflexão crítica e de desafio devolvida pela AVIN aos diferentes interlocutores" (B6.22)

Análise dos resultados

Através da leitura atenta do relatório intercalar do acompanhamento da ação educativa, elaborado pela IGE conseguimos identificar evidências ao nível dos processos não core e core, no envolvimento ativo dos docentes, no impacto em processos core e não core e nos docentes e na existência de apropriação de mecanismos externos e internos de coordenação. Salientamos desta análise o forte envolvimento dos docentes nos processos de reflexão partilhada, o comprometimento e motivação dos docentes, o reconhecimento por parte dos docentes da utilidade do processo de autoavaliação apesar do seu questionamento inicial e da crença de que “não é necessário mudar pois já fazemos tudo o que nos é solicitado”, o início de um processo de observação e monitorização das práticas de sala de aula. Reconhecem-se impactos nos docentes como sejam a aferição dos conceitos e da linguagem comum, a alteração de práticas de sala de aula já reconhecidas pelos alunos nos barómetros aplicados pela IGE, melhorias ao nível do feedback dado aos alunos, pela aproximação aos mesmos e pela aferição e comunicação dos critérios de avaliação e desempenhos esperados e alcançados.

B7- Documento orientador da reunião de coordenadores de departamento curricular 2013 (anexo15)

Da análise da minuta da reunião de departamento curricular seleccionámos os dados que considerámos pertinentes para o estudo, a saber:

Mecanismos internos de coordenação

- "AVIN- responsável pela sistematização dos dados de monitorização e elaboração de relatórios periódicos. (B7.1)

Mecanismos externos de coordenação

Sem evidências

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "supervisão das estratégias pedagógicas de práticas de ensino e avaliação de aula"(B7.2)
- "desenvolver o trabalho colaborativo nas estruturas intermédias"(B7.3)
- "decidir estratégias pedagógicas de referência"(B7.4)
- "diversificar estratégias de avaliação formativa" (B7.5),
- "diversificar as estratégias de ensino"; (B7.6)
- "supervisionar a aplicação e impacto das estratégias pedagógicas de referência"(B7.7)
- "análise do relatório de resultados pelos grupos disciplinares"(B7.8)
- "monitorização da implementação das estratégias pedagógicas de referência nos meses de novembro, fevereiro, e abril pelos delegados e coordenadores"(B7.9)
- "identificação dos desvios, intervenção para correção dos delegados e coordenadores" (B7.10)
- "elaboração de relatório periódico nos meses de novembro, fevereiro e abril pela AVIN"(B7.11)
- "professores - responsáveis pela aplicação e registos de dados", "delegados responsáveis pela monitorização e identificação dos desvios", "coordenadores, responsáveis pela apresentação dos objetivos do processo e pela supervisão do mesmo"(B7.12)
- "monitorização da implementação das estratégias pedagógicas de referência nos meses de novembro, fevereiro, e abril pelos delegados e coordenadores" (B7.12)
- "identificação dos desvios, intervenção para correção dos delegados e coordenadores"(B7.13)
- "elaboração de relatório periódico nos meses de novembro, fevereiro e abril pela AVIN"(B7.14)
- "consolidação de estratégias já experimentadas e com avaliação positiva no seu impacto, mobilizando um leque diversificado de formas de organização, técnicas de avaliação formativa, de auto e heteroavaliação" (B7.15)

Processos não core

Sem evidências

Impactos da autoavaliação

- "análise do plano de melhoria pelos professores em setembro" (B7.16)
- "aplicação das estratégias pedagógicas de referência"(B7.17)
- "apresentação dos relatórios periódico ao CP"(B7.18)
- "divulgação de resultados"(B7.19)

Análise dos resultados

Da análise desta minuta foi possível perceber que tipo de informação e reflexão foi solicitada aos coordenadores de departamento. Foi verificada a existência de calendarização no processo de autoavaliação, a designação de responsáveis por determinadas funções e especificação das mesmas e descrito o que se espera de cada coordenador no que respeita à monitorização das práticas de sala de aula e supervisão da prática letiva. Foi ainda solicitada a análise dos desvios significativos dos resultados dos alunos e foi solicitado que fosse feita a divulgação dos resultados da avaliação nas estruturas.

B8-2º Relatório intercalar de acompanhamento da ação educativa – julho 2013 (anexo16)

Após analisarmos o 2º relatório intercalar de acompanhamento da ação educativa identificámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- "a metodologia, decidida pelo Agrupamento, de negociação do processo tornou-o mais participado e facilitou a sua apropriação tornando-o, por isso, mais transparente" (B8.1)

Mecanismos externos de coordenação

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "a definição de metas/etapas de regularidade revelou-se um fator indutor da abrangência dos documentos criados pela AVIN, os quais se revelaram essenciais na disponibilização de dados conducentes à reflexão" (B8.2)
- "evolução no sentido da simplicidade e da operacionalização dos instrumentos de recolha de dados"(B8.3)
- "envolvimento gradual de todos os docentes, (...) o que se revelou determinante para que cada docente se compromettesse e assegurasse a sua implementação"(B8.4)
- " a avaliação, por cada docente, do grau de impacto das estratégias contratualizadas, intensificando, por esta via, a validação das mais eficazes"(B8.5)
- "focalização da discussão entre os docentes nas estratégias de ensino e de aprendizagem"(B8.6)

Processos não core

- "reconhecimento da necessidade de proceder a uma efetiva validação das estratégias implementadas" (B8.8)
- resistência inicial sustentada, por alguns, na dificuldade de preenchimento das grelhas disponibilizadas pela AVIN"(B8.9)
- empenho dos docentes no preenchimento das grelhas criadas para o efeito e na consequente reflexão"(B8.10)
- "perseverança da direção, dos coordenadores de departamento curricular e dos representantes de disciplina na consecução do trabalho"(B8.11)
- "O trabalho desenvolvido contou com o envolvimento e o empenho de todos os interlocutores o que se revelou essencial"(B8.12)

Impactos da autoavaliação

- "criação de novas dinâmicas de reflexão e de aferição de práticas de ensino entre ciclos"(B8.13)
- "recurso com maior regularidade a momentos de avaliação formativa"(B8.14)
- "envolvimento crescente dos alunos em processos de autoavaliação e heteroavaliação"(B8.15)
- "impacto do processo implementado no efetivo aumento das práticas de supervisão"(B8.16)
- "devolução com maior regularidade de informação aos alunos sobre o seu desempenho"(B8.17)
- "crescente envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação nos processos de avaliação com a conseqüente tomada de consciência da sua importância e significado"(B8.18)
- "perceção por parte dos encarregados de educação da mudança nas práticas implementadas no Agrupamento, designadamente através da diversidade e da abrangência curricular dos instrumentos de avaliação fornecidos aos alunos"(B8.19)

Análise dos resultados

Da leitura do segundo relatório intercalar do acompanhamento da ação educativa foi possível verificar a existência de evidências ao nível do envolvimento ativo dos docentes e do impacto em processo core. Salientamos da análise realizada o empenho e envolvimento de todos os docentes no processo, o reconhecimento da importância da autoavaliação por parte dos docentes, a definição de metas previstas no plano de melhoria, a monitorização por parte de cada docente do grau de impacto das estratégias aplicadas em sala de aula. Também foram identificadas evidências ao nível da melhoria dos níveis de participação dos alunos e encarregados de educação no processo de autoavaliação do agrupamento e impactos significativos em processos core como o aumento das práticas de trabalho colaborativo e de supervisão de sala de aula potenciadas possivelmente pela criação de novas dinâmicas de reflexão e de aferição das práticas de ensino.

Ao nível dos impactos nos alunos releva-se da análise o envolvimento crescente em práticas de autoavaliação e heteroavaliação e aperceção por parte dos encarregados de educação, identificada nos barómetros aplicados à comunidade escolar pela IGE, da mudança nas práticas do agrupamento.

B9-Nota prévia da Direção no encontro de monitorização e avaliação 2013 (anexo17)

Após analisarmos o documento seleccionámos os dados:

Mecanismos internos de coordenação

- “desenvolvemos a ação de Monitorização e Avaliação a cargo da equipa AVIN”(B9.1)

Mecanismos externos de coordenação

- "esta atividade situa-se a um nível mais imediato nas atividades do plano de acompanhamento da IGEC e a outro nível nas atividades do plano de acompanhamento de monitorização de plano de melhoria- TEIP2"(B9.2)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "Coligimos os dados da monitorização das ações de melhoria de práticas de ensino e de avaliação, o que ressalta é o impacto positivo da implementação das medidas contratualizadas e implementadas, que, segundo os professores se observam nos comportamentos, motivação e participação dos alunos" (B9.3)
- "através da qual procurámos implementar uma prática de análise dos dados produzidos e torná-los informação útil para melhorar as práticas de organização” (B9.4)
- "simultaneamente produzimos desenvolvemos a ação "articulação curricular" e como linha estruturante foi definida a "definição de estratégias comuns - dirigidas ao professor e aluno"(B9.5)

Processos não core

- "as estruturas intermédias evidenciam um nível de flexibilidade que permite questionar a prática individual dos professores em função das dificuldades que sentem em fazer com que os alunos aprendam"(B9.6)

Impactos da autoavaliação

Sem evidências

Análise dos resultados

Após análise do documento foram identificadas evidências significativas em todas as áreas de análise à exceção do envolvimento ativo da comunidade e dos não docentes no processo de autoavaliação com conseqüente inexistência de impacto na comunidade.

Salientamos na análise deste documento um nível de flexibilidade dos docentes que permite o questionamento de práticas individuais de cada professor em função dos níveis esperados de desempenho dos alunos.

Releva-se ainda a tentativa de utilização dos dados da avaliação interna e o impacto nos alunos pelo aumento dos níveis de motivação, participação e melhoria do comportamento dos alunos.

B10-Documentos de apoio ao encontro de monitorização e avaliação 2013 (anexo18)

Da análise dos documentos elaborados pela direção de apoio à organização do encontro de monitorização e avaliação organizado no agrupamento seleccionámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

- "Comunicação Dr. Vitor Alaiz: Comentário e abordagem conceptual às práticas de ensino" (B10.1)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "apresentação global dos resultados da monitorização e avaliação do Plano de Melhoria"(B10.2)
- "a tabela apresenta o conjunto de estratégias/métodos implementados e a sua distribuição por grupos disciplinares"(B10.3)
- "recolher, tratar e divulgar a informação útil produzida ao nível das estruturas, clarificando e simplificando os processos"(B10.4)
- "identificar e valorizar as boas práticas de ensino e de avaliação"(B10.5)
- "a tabela apresenta o conjunto de estratégias/métodos implementados e a sua distribuição por grupos disciplinares"(B10.6)
- "Intervenção dos coordenadores e delegados "Processos, resultados e ação futura"(B10.7)
- "as estratégias contratualizadas foram implementadas em todas as turmas. Este dado sugere o elevado nível de comprometimento do grupo com a implementação das estratégias"(B10.8)
- "é notório que as estratégias de reflexão foram alvo de análise por parte de todos os professores"(B10.9)
- "para complementar a análise, e a título ilustrativo citam-se algumas passagens dos relatos dos delegados..."(B10.10)
- "é notório o recurso à autoavaliação e feedback dos alunos"(B10.11)
- "todos os registos relativos à prestação de informação dos alunos quanto ao seu desempenho atribuem nota positiva ao efeito dessa ação"(B10.12)
- população "Estruturas intermédias, conselho geral, conselho pedagógico, conselho de ano e grupos disciplinares, professores, técnicos, assistentes operacionais, alunos, encarregados de educação e parceiros"(B10.13)

- "a tabela apresenta o conjunto de estratégias/métodos implementados e a sua distribuição por grupos disciplinares" (B10.14)
- "a monitorização decorreu em duas fases, inicialmente as ações foram desenvolvidas pelo DC do 1º ciclo e disciplinas de português, inglês e matemática, gradualmente foram envolvidas as restantes disciplinas" (B10.15)
- "taxa de qualidade de sucesso absoluto e relativo, com e sem avaliações negativas, número de parceiros envolvidos, taxa de satisfação dos professores, técnicos, alunos e pessoal não docente", "identificação de estratégias chave", "situações de avaliação"(B10.16)
- "no 2º ciclo predominam o número de estratégias dirigidas à aprendizagem" (B10.17)
- "a auto e heteroavaliação tem vindo a ganhar expressão em todos os departamentos, no 3º ciclo"(B10.18)
- "a maior parte das estratégias situa o enfoque das práticas de ensino nas tarefas do aluno"(B10.19)
- "em 76 estratégias, 16 centram-se na organização do trabalho de sala, mostrando a atenção dada às necessidades resultantes da existência de ritmos e dificuldades diferenciadas nos alunos"(B10.20)
- "número total de relatórios de avaliação produzidos e sua origem, número de ações de divulgação, número de relatos de casos de sucesso educativo, número de métodos, estratégias"(B10.21)
- monitorizadas por grupo disciplinar e conselho de ano, número de prémios de mérito atribuídos"(B10.22)
- "esboço de uma metodologia de referência para o agrupamento"(B10.23)
- "o feedback diário alterou a postura dos alunos perante as aprendizagens"(B10.24)
- "há uma conjugação entre práticas de ensino e práticas de avaliação e que se transforma numa prática de aprendizagem", "a avaliação do impacto das estratégias evidencia benefícios no interesse, participação e motivação dos alunos", "no terceiro ano são observados resultados positivos da implementação das estratégias em matemática e português"(B10.25)

- "é notório que as estratégias de reflexão foram alvo de análise por parte de todos os professores e geraram um efeito positivo nas atitudes face à aprendizagem".(B10.26)

Processos não core

- "capacidade de trabalho colaborativo e reflexivo dos conselhos e grupos disciplinares sobre práticas pedagógicas"(B10.27)

Impactos da autoavaliação

Análise dos resultados

Da análise do documento de apoio à organização das jornadas de reflexão e monitorização, identificámos evidências significativas em todos os níveis de análise exceção feita à participação dos "não docentes" e da comunidade no processo de autoavaliação e consequentemente na inexistência de impacto na comunidade.

A análise dos dados leva-nos a inferir pela preocupação por parte da unidade orgânica com o processo de melhoria do Agrupamento através do enfoque nas práticas de ensino dos diferentes grupos disciplinares. Observa-se a preocupação em encontrar uma metodologia de referência para o agrupamento, partindo de uma reflexão partilhada por todos.

É notória a preocupação em transmitir os casos de sucesso do agrupamento pela referência que é feita aos impactos do processo como sejam o aumento das práticas de heteroavaliação e a melhoria da postura dos alunos perante as aprendizagens.

B11-Relatório final de acompanhamento da ação educativa 2013 (anexo19)

Da análise do relatório final de acompanhamento da ação educativa seleccionámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

- "aquando da primeira intervenção, num processo de reflexão conjunta com os diferentes interlocutores do agrupamento, foram identificadas as seguintes áreas de intervenção, objeto de acompanhamento por parte da IGEC: supervisão e monitorização das práticas de ensino, avaliação do ensino aprendizagem com especial enfoque nas práticas de avaliação formativa, monitorização e implementação das ações de melhoria"(B11.1)
- Foi solicitado por parte da IGEC, na sua primeira intervenção " descrição do processo de monitorização, os resultados obtidos com o processo de monitorização, na avaliação dos impactos da implementação das ações de melhoria"(B11.2)

Objeto da autoavaliação

Processos core

Sem evidências

Processos não core

Sem evidências

Impactos da autoavaliação

- "a existência do processo de monitorização induziu a implementação das diferentes ações"(B11.3)
- " a riqueza do processo de monitorização permitiu conhecer as estratégias implementadas pelos docentes das diferentes disciplinas, tornando possível o questionamento sobre as opções tomadas em cada grupo de recrutamento"(B11.4)

- “A quantidade e a diversidade de informação ajudou a desvendar as práticas de sala de aula e tornou mais rico o processo de análise”(B11.5)
- "dinamização de um debate de reflexão partilhada a todos os docentes sobre as estratégias de ensino mais utilizadas"(B11.6)
- "dinamização da avaliação formativa (...) tornando o processo de conhecimento das dificuldades dos alunos mais regular e sistemático"(B11.7)
- "envolvimento dos alunos através da heteroavaliação o que fez com as que as iniciativas tomadas no âmbito de uma ação influenciassem também a consecução das restantes"(B11.8)
- "reconhecimento da necessidade de estabelecer prioridades na ação do agrupamento, atribuindo-se primazia ao trabalho desenvolvido em sala de aula, seja na sua fase de planeamento, de realização ou de avaliação das aprendizagens", (B11.9)
- "intensificação das dinâmicas de trabalho colaborativo com impactos ao nível da articulação do currículo e dos docentes"" reconhecimento interno da importância de planear ações de melhoria tendo em conta objetivos simples e claros, metas ajustadas e definidas de modo partilhado, uma calendarização que impulsiona e pautar a realização, a identificação dos respetivos responsáveis e um processo de monitorização fiável e simples".(B11.10)
- "criação de novas dinâmicas de reflexão e de aferição de práticas de ensino entre ciclos, com uma maior partilha de documentos entre os docentes, promovendo desta forma uma efetiva articulação curricular"(B11.11)
- "devolução aos alunos, com maior regularidade, de informação aos alunos sobre o seu desempenho"(B11.12)
- "aumento das práticas de supervisão por parte da direção, dos coordenadores de departamento e representantes de ano/disciplina"(B11.13)
- "crescente apropriação, pelos intervenientes, da metodologia de planeamento estratégico na definição do trabalho do agrupamento"(B11.14)

Análise dos resultados

Da leitura do relatório final de acompanhamento da ação inspetiva identificam-se evidências significativas em todos os níveis de análise à exceção do envolvimento dos docentes e da comunidade no processo e dos respetivos impactos na comunidade. Releva-se da análise do relatório a existência de mecanismos de autoavaliação que tiveram impacto nas diferentes ações contratualizadas no plano de melhoria e a riqueza de um processo que permitiu conhecer melhor o Agrupamento e as práticas de sala de aula dos docentes, através de uma reflexão partilhada e dinâmica e do envolvimento ativo das estruturas no processo.

Verificaram-se impacto ao nível dos processos de supervisão de sala de aula, enfoque nas práticas de avaliação formativa e melhoria do processo de monitorização e autoavaliação. Verificaram-se ainda melhorias significativas na crescente apropriação da metodologia de planeamento estratégico por parte dos atores.

Relativamente aos alunos salienta-se o aumento das práticas de heteroavaliação.

B12-Reunião Geral de Professores- Apresentação do Plano de Melhoria 2013/2014 (anexo20)

Da análise do documento de apresentação do Plano de Melhoria na reunião geral de professores foram identificados os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

- "visitas de acompanhamento do IGEC"(B12.1)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "fase embrionária na simplificação e sistematização de processos de autoavaliação das estruturas, órgãos e da organização"(B12.2)
- "contratualização de práticas de ensino, monitorização das práticas de ensino, avaliação e implementação das práticas contratualizadas"(B12.3)
- "monitorização das práticas de ensino"" taxa de alunos com menção B/MB a Português e Matemática, número alunos com avaliação positiva a Português e Matemática"(B12.4)
- Número alunos retidos, análise desvios significativos nos resultados" " taxa alunos com frequência regular, beneficiários com cumprimento tarefas propostas, (B12.5)

Processos não core

Sem evidências

Impactos da autoavaliação

- "encontro de reflexão" (B12.6)
- "diferenciação pedagógica. Introdução da medida de apoio educativo de grupos temporários de homogeneidade relativa no 1º ciclo e no 2º ciclo"(B12.7)

Análise dos resultados

Da análise dos documentos apresentados na reunião geral de professores e que teve como objetivo além de dar as boas vindas aos novos docentes apresentar o plano de melhoria 2013/2014 foram identificadas evidências ao nível da existência de mecanismos internos de coordenação e da apropriação dos mecanismos externos de coordenação. Releva-se a preocupação em dar a conhecer aos docentes as oportunidades e ameaças do Agrupamento assim como as ações previstas no plano de melhoria.

Comissão Administrativa Provisória ao Conselho Geral 2014 (anexo21)

Da leitura do relatório da Comissão Administrativa Provisória ao conselho geral identificámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- " a comissão administrativa provisória reuniu um conjunto renovado de representantes, ou seja uma nova equipa de trabalho" (B13.1)
- "implementação do princípio de reflexão ação em resultado da dinâmica do trabalho desenvolvido ao nível das estruturas intermédias" (B13.2)

Mecanismos externos de coordenação

Sem evidências

Objeto da autoavaliação

Sem evidências

Processos core

- " os relatórios produzidos têm como referência comum os resultados escolares dos alunos, fazendo em alguns casos análises comparativas detalhadas"(B13.3)
- "verificou-se neste ano letivo uma preocupação dos professores em concertarem estratégias de trabalho nas estruturas- ao nível do educativa- no sentido de melhorar os resultados escolares"(B13.4)
- "foram alvo de análise por parte do CP (...) análise do funcionamento das medidas educativas e apreciação de impactos, análise evolução desempenho das turmas, identificação de situações problema de âmbito pedagógico, análise relatórios quanto a impactos e evolução dos resultados escolares" (B13.5)
- "os relatórios destacam as taxas de sucesso, a qualidade e evolução dessas taxas, fazendo ainda referência à questão da indisciplina/comportamento e à forma como os departamentos curriculares a avaliam"(B13.6)

- "o investimento no trabalho colaborativo continuou a ser uma aposta dos professores"(B13.7)
- "foram adotados instrumentos que favorecem a prática reflexiva no domínio do ensino e da aprendizagem, dos resultados escolares, das atividades do PAA e trabalho das estruturas"(B13.8)

Processos não core

- "o momento e a circunstância em que é produzido este relatório potencia o empobrecimento de análise e incorre na possibilidade de deixar omissos aspetos importantes do trabalho"(B13.9)
- "considera-se constrangimento a utilização restrita pelas estruturas/órgãos dos dados da autoavaliação para a decisão de ações de melhoria."(B13.10)
- "modelo de avaliação interna pouco consistente"(B13.11)

Impactos da autoavaliação

Sem evidências

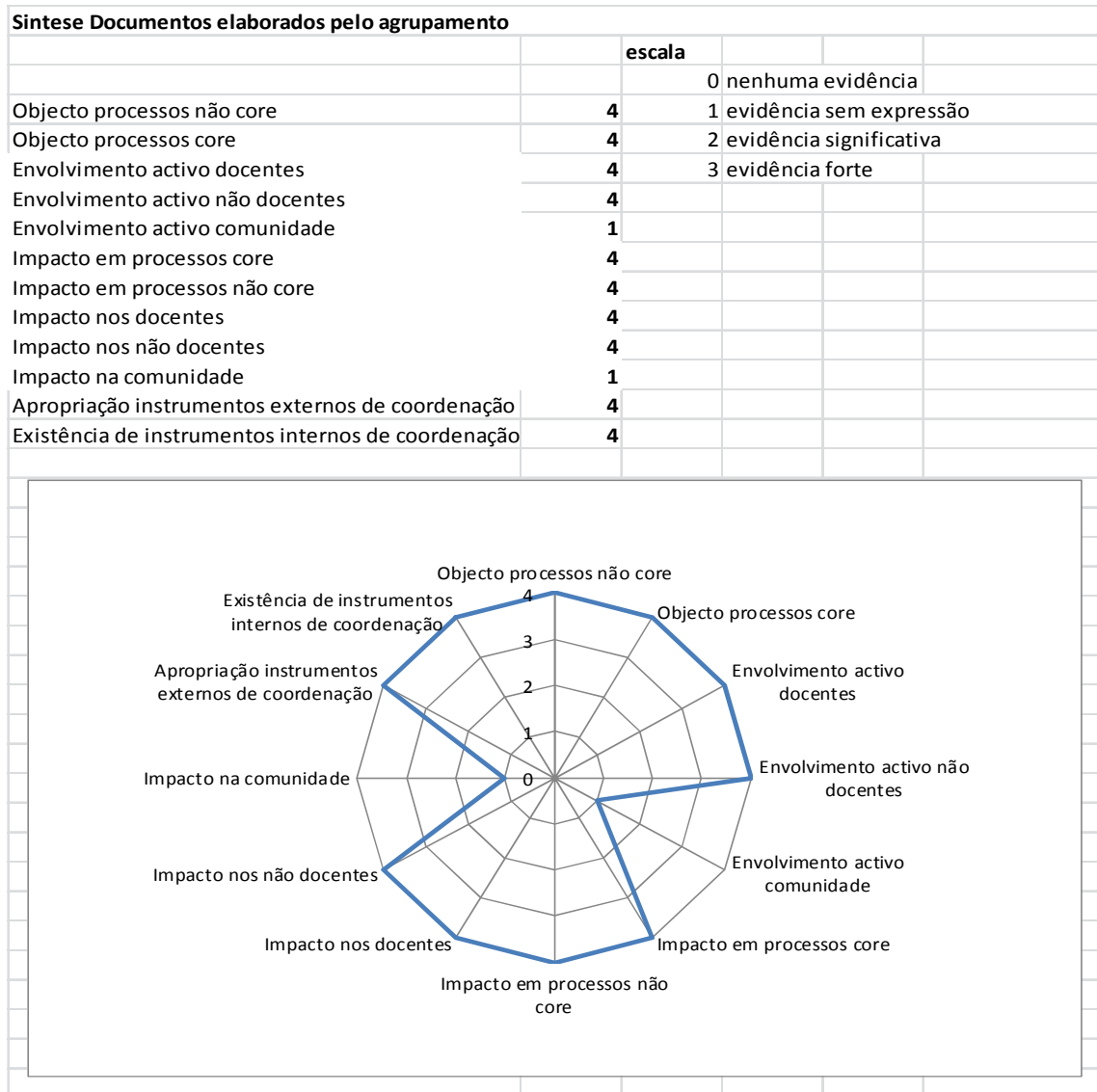
Análise dos resultados

Da leitura do relatório da direção ao conselho geral que se induz ser um primordial relatório de autoavaliação visto não ter sido elaborado pela estrutura nenhum documento síntese até à data retiraram-se evidências significativas ao nível dos objetos de análise do processo da autoavaliação como sejam a análise das medidas educativas, a apreciação dos impactos, análise da evolução do desempenho das turmas. Verificou-se o diagnóstico de alguns constrangimentos observados no processo de autoavaliação até à data, como sejam, o modelo pouco consistente de apoio ao processo e a utilização restrita dos dados pelas estruturas. Por outro lado, foram observadas evidências significativas em processos core como seja a articulação docente e o trabalho colaborativo e as práticas de reflexão das estruturas.

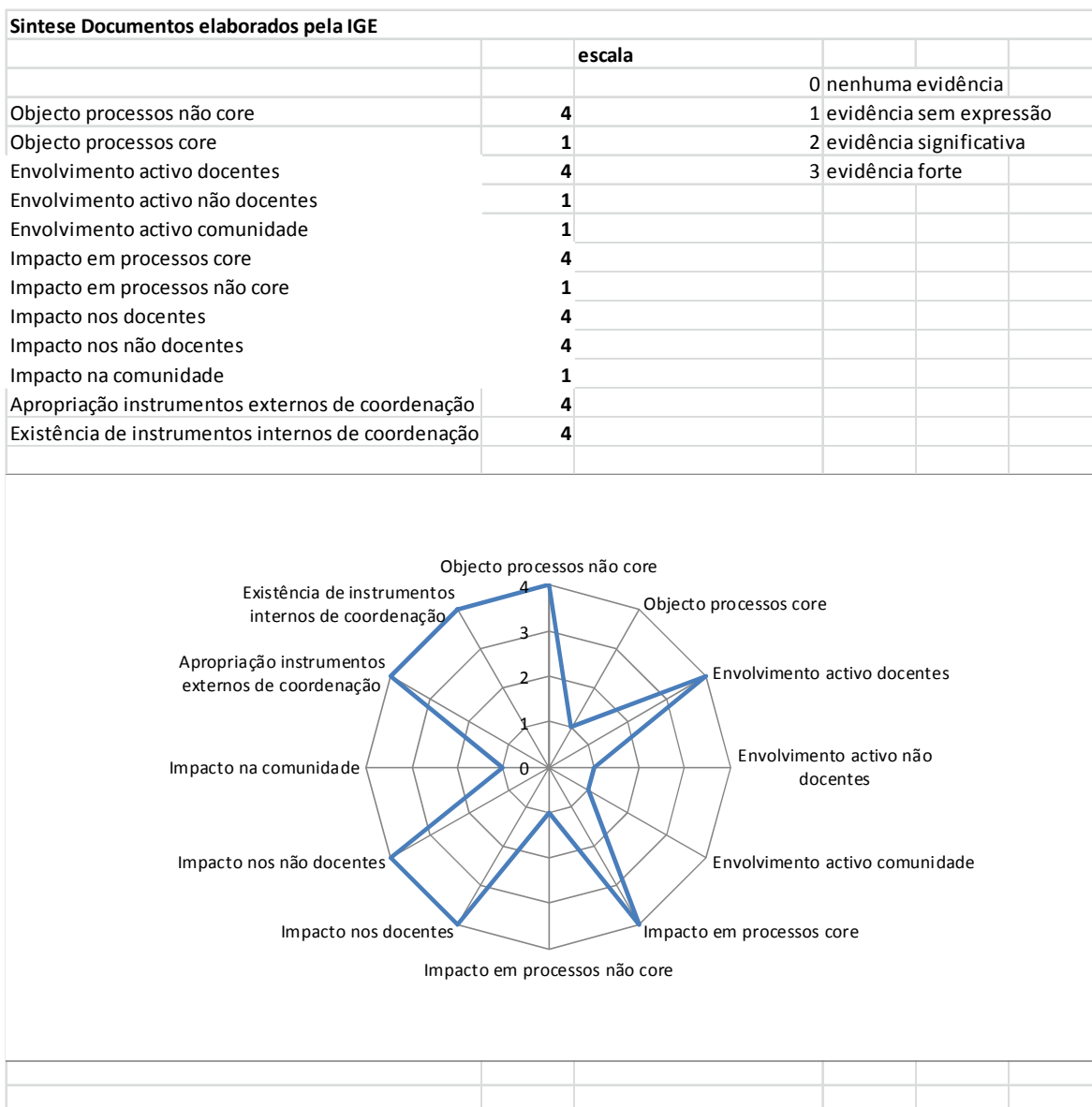
Verifica-se como constrangimento a instabilidade da direção e a tomada de posse de uma nova equipa de trabalho.

Comparação de dados

Apresentamos em seguida os gráficos radar correspondentes à análise documental. Por um lado apresentaremos um gráfico radar da síntese de todos os relatórios da inspeção e por outro um gráfico síntese de todos os documentos elaborados pela organização educativa e dos quais faremos a síntese comparativa dos dados.



Quadro 8 Síntese Documentos elaborados pelo agrupamento



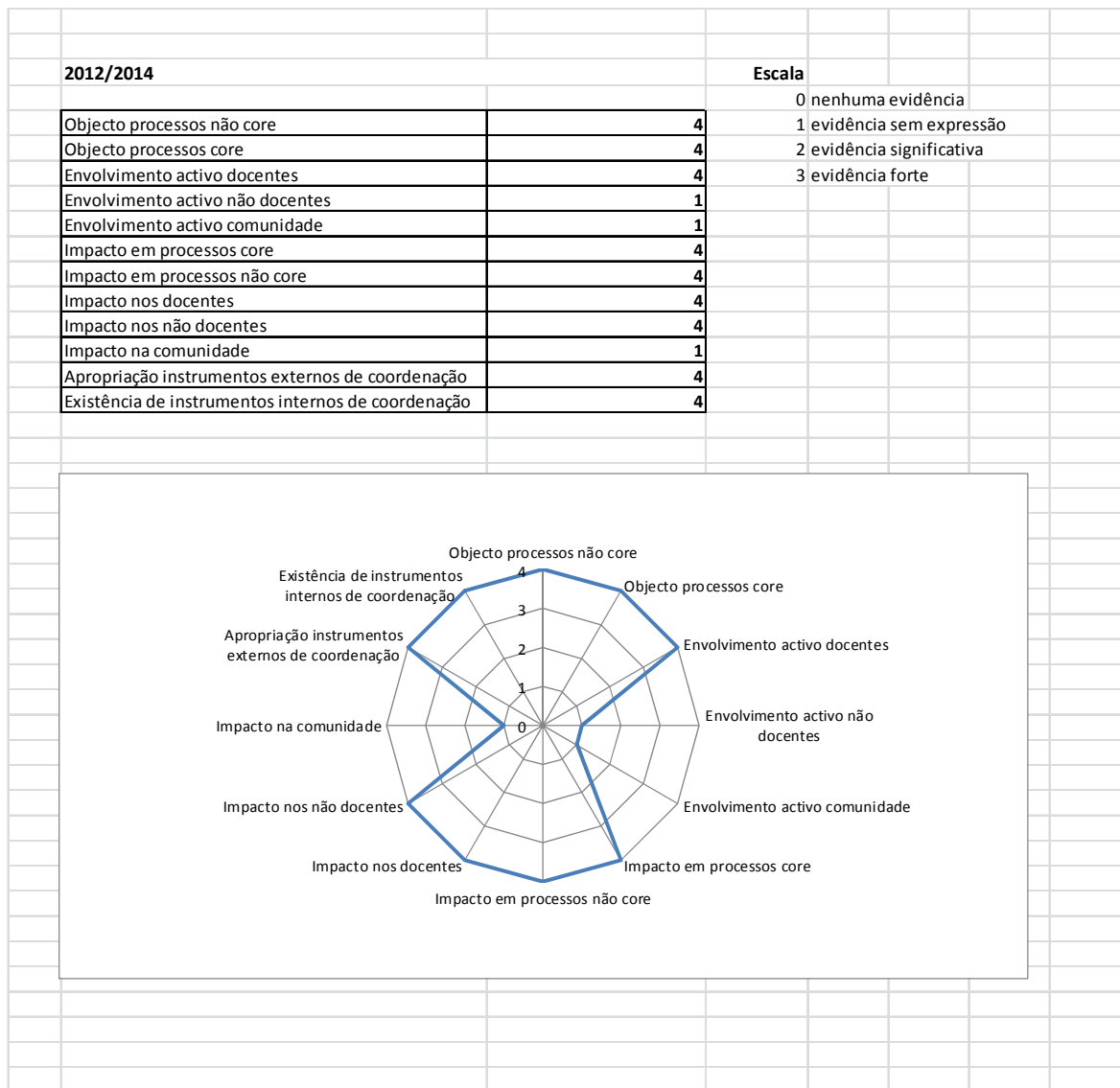
Quadro 9 Síntese Documentos IGE

Síntese comparativa dos dados

Da análise dos dados observamos que do ponto de vista do agrupamento a percepção que existe sobre o envolvimento dos não docentes no processo é bastante diferente do ponto de vista da Inspeção-geral. Enquanto o agrupamento parece considerar que a participação dos não docentes no processo existe, nos relatórios da inspeção não se encontraram evidências desse facto. A mesma situação acontece na análise do impacto em processo não core e no objeto dos processos core.

Síntese dos resultados

Aplicação e análise dos resultados da aplicação matriz de robustez e eficácia da autoavaliação nos anos 2012 a 2014



Quadro 10 Síntese Resultados 2012 a 2014

Análise dos resultados

Na análise do gráfico radar apresentado verificam-se evidências significativas ao nível dos mecanismos internos de coordenação onde o Plano de Melhoria TEIP aparece como documento estruturante, apoiado no Projeto Educativo do Agrupamento.

Salienta-se a apropriação d mecanismos externos de coordenação, por um lado com origem no Projeto TEIP2, como a necessidade de concretização de um Plano de Melhoria, a influência da ação do amigo crítico TEIP e a evidente pressão exercida pela presença da inspeção na organização escolar, durante o decorrer do ano 2013.

Existe um grande envolvimento dos docentes na análise do processo de autoavaliação, centrando o objeto de análise na melhoria dos resultados escolares e nas práticas estruturantes de ensino em sala de aula.

Verificaram-se impacto ao nível da foram das práticas docentes e dos processos de supervisão tendo sido evidente o aumento significativo do trabalho colaborativo e o aumento da articulação vertical e horizontal.

Anos 2015 a 2017

Relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento nos anos 2015 e 2017 foram analisados os seguintes documentos:

- Projeto Educativo 2014/2017
- Plano Plurianual de Melhoria 2014/2017
- Regulamento Interno 2015/2017
- Relatório de autoavaliação 2015/2016
- Relatório de autoavaliação 2016/2017

Foram realizadas as seguintes entrevistas semiestruturadas

- Entrevista à Diretora do agrupamento
- Entrevista em painel à Estrutura de Avaliação Interna do Agrupamento

Análise de conteúdo dos documentos

C1- Projeto Educativo 2014/2017 (anexo 23)

Após leitura do Projeto Educativo do agrupamento seleccionámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- "constitui-se como objetivo do projeto educativo, aumentar os índices de participação dos encarregados de educação promovendo o seu envolvimento e corresponsabilização no percurso escolar do seu educando, divulgando e valorizando as atividades realizadas para cultivar a proximidade entre os encarregados de educação e a vida escolar" (C1.1)

Mecanismos externos de coordenação

- "na sequência da intervenção e do plano de acompanhamento da IGE, bem como do trabalho desenvolvido internamente, quer pelo grupo de trabalho de avaliação interna, pelos departamentos, grupos e outros grupos de trabalho, foi estruturado um conjunto de ações a serem implementadas"(C1.2)
- " no âmbito das ações do programa TEIP e com a colaboração do perito externo, foi possível realizar, nos últimos anos letivos ações específicas dirigidas a professores"
- "relativamente às ações do plano de melhoria, refira-se que no ano letivo 2012-2013 o Plano de Melhoria então elaborado incorporou as atividades do plano de acompanhamento da IGEC"(C1.3)

Objeto da autoavaliação

- "em cada ano escolar são avaliadas as atividades desenvolvidas e estudados novos projetos, que são concretizados sempre que se constituem como benefício pedagógico e é possível criar condições logísticas e pedagógicas para que tal aconteça" (C1.4)

Processos core

- "as diferentes estruturas e grupos de trabalho que estão constituídos, elaboram periodicamente relatórios com base em elementos recolhidos nas reuniões”
- "alguns instrumentos e procedimentos já em uso no agrupamento podem dar um bom contributo neste domínio, designadamente os relatórios das estruturas intermédias e dos grupos de trabalho” (C1.5)
- “as sínteses de avaliação e monitorização promovidas pelo grupo de avaliação interna, as grelhas de autoavaliação das estruturas, os barómetros de opinião, a monitorização das ações e os planos de melhoria" (C1.6)
- "fichas e grelhas de monitorização interna, barómetros e outros instrumentos, essenciais na avaliação do desempenho do agrupamento" (C1.7)
- "foram coligidos os dados da monitorização das estratégias de ensino e práticas e procedeu-se ao tratamento, leitura e análise e produção de um relatório final e de um encontro de reflexão para divulgação dos resultados do processo" (C1.8)
- "a evolução da população escolar tem sofrido alterações (..) este fenómeno surge associado a um outro que estamos igualmente a monitorizar, relativo às características dos alunos que abandonam o agrupamento na transição de ciclo"(C1.9)
- "o trabalho de monitorização, avaliação e recolha de opiniões permitiu elaborar os quadros seguintes. Partindo da identificação das áreas críticas é definido um conjunto de ações de carácter transversal"(C1.10)

Processos não core

- "esta dinâmica tem sido uma mais valia para o agrupamento e um dos nossos objetivos passa pelo reforço da formação interna"(C1.11)
- "A participação dos encarregados de educação pode considerar-se residual, embora seja de registar a boa adesão verificada sempre que são convidados diretamente para essa participação"(C1.12)

- "tem sido realizados seminários, encontros e debates sobre diversos temas (...) avaliação interna (...) tendo algumas destas ações decorrido com a colaboração de parceiros"(C1.13)
- "o último barómetro realizado a todo o universo de encarregados de educação expressamente com o objetivo de medir o grau de satisfação "com a escola" (2012) estes manifestaram um grau de satisfação "bom".(C1.14)

Impactos da autoavaliação

- "os dados de monitorização têm permitido identificar alguns aspetos que necessitam de uma atenção cuidada- que tem vindo a ser promovida- a começar pelos resultados escolares, bem como a imagem do agrupamento, provavelmente distorcida pelos resultados escolares e os problemas de indisciplina que subsistem"
- "nada deverá ser convenientemente avaliado se não for conhecido. Estará sujeito a momentos regulares de avaliação"(C1.15)
- "tem-nos igualmente permitido identificar potencialidades de desenvolvimento, que se fundamentam pelo forte empenho de todos os profissionais (...) (C1.16)
- e no próprio modelo de monitorização da avaliação interna que temos vindo a consolidar e que tem fornecido informação útil" (C1.17)
- "o projeto educativo deverá ser amplamente divulgado a toda a comunidade e com recurso a todos os meios (reuniões, página web, folhetos) (C1.18)

Análise dos resultados

Pela análise do projeto educativo do agrupamento valorizamos este documento como um forte instrumento de coordenação interna que partindo de um diagnóstico cuidado do Agrupamento e que delimita um conjunto de ações prioritárias orientadoras da ação educativa.

Registam-se a utilização de barómetros de satisfação na análise diagnóstica do agrupamento.

Verifica-se a participação das estruturas na análise dos resultados dos alunos e é referida a utilização que foi dada aos dados da avaliação interna, nomeadamente na identificação de aspetos a melhorar.

C2- Plano Plurianual de Melhoria 2014/2017 (anexo 24)

Após leitura do Plano Plurianual de Melhoria do agrupamento foram identificados os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- "o plano plurianual de melhoria é concebido como um instrumento de operacionalização do PE. Inclui um conjunto de ações (...) são igualmente identificados neste plano os recursos envolvidos e estabelecido o processo de monitorização e avaliação"(C2.1)
- "a monitorização e avaliação do PPM e o respetivo relatório final, o relatório de avaliação do plano anual de atividades e o relatório anual de autoavaliação, são os principais instrumentos reguladores do Agrupamento"(C2.2)
- "responsável pela coordenação e gestão da monitorização e avaliação é o coordenador TEIP, tendo como colaboradores diretos dois elementos da equipa de autoavaliação no apoio ao tratamento de dados e comunicação dos resultados"(C2.3)
- "a autoavaliação constitui uma ação crucial no desenvolvimento do trabalho do agrupamento, em vários domínios. Os resultados escolares, a práticas de ensino, o planeamento e a monitorização do ensino e aprendizagem são objetos centrais da autoavaliação"(C2.4)

Mecanismos externos de coordenação

- " Papel do Perito Externo será o de aconselhamento crítico quanto ao plano de coordenação e gestão, possibilidade de realização de sessões de trabalho centradas no âmbito da monitorização e avaliação" (C2.5)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "definição de um cronograma geral de verificação do grau de implementação dos indicadores e fiabilidade dos resultados esperados, acompanhamento dos

responsáveis de cada ação verificando o grau de execução, construção de um registo simples de controlo, adequação, intensidade e intervenientes e da periodicidade de verificação e do acompanhamento "(C2.6)

- " a construção de um referencial de autoavaliação contextualizado, mais eficaz e facilitador de uma autoavaliação contínua, é uma necessidade sentida nas estruturas/órgãos e essa razão de resposta prioritária. "(C2.7)
- "Com este referente espera-se melhorar a sua eficácia e neutralizá-lo"(C2.8)
- "a prática da autoavaliação sistemática pelos intervenientes diretos permite conhecer melhor o agrupamento, o seu desempenho e potenciar a sua melhoria!" (C2.9)
- "a ação estratégica contempla a implementação de um referencial contextualizado de monitorização e avaliação do agrupamento"(C2.10)
- " a ação estratégica assenta no princípio do desenvolvimento do trabalho colaborativo, em cada estrutura e no agrupamento, com acompanhamento do perito externo"(C2.11)
- " A Direção apelou à colaboração alargada da comunidade educativa, no fornecimento de contributos dos seus mais variados representantes na construção do PE"(C2.12)
- "enquanto instrumentos reguladores, têm um objetivo comum - a recolha, organização e análise e a divulgação dos dados sobre o trabalho realizado, fornecendo pista para ação futura" (C2.13)
- "percentagem dos alunos, abrangidos por ano, com classificação positiva no final do ano; que evolui de negativa para positiva; com progressão nas aprendizagens e sem classificação positiva; número de provas de diagnóstico, taxas de sucesso de cumprimento das planificações, taxa média de sucesso absoluto"(C2.14)
- "número de sessões com professores, nº instrumentos propostos para o programa, nº alunos envolvidos em projetos do núcleo de intervenção educativa, percentagem de alunos padrinhos, percentagem de alunos satisfeitos por terem padrinho, nº de tertúlias planeadas, nº de projetos previstos" " número de visualizações da página web, número de notícias educação com menos de 3 contatos por ano, percentagem de EE que classifica como importante a atividade em que participa numa escala de 3 intervalos"(C2.15)

- "através da autoavaliação permite-se o conhecimento sobre processos e produtos, permite-se a regulação de ações, decisões, procedimentos em ordem à melhoria"
- " n° alunos sinalizados ao CPCJ"(C2.16)

Processos não core

Sem evidências

Impactos da autoavaliação

- " Esta perspetiva de encarar a autoavaliação como instrumento regulador, tem vindo a ganhar forma nos últimos anos letivos, continua a suscitar atenções e questões por parte das estruturas deste agrupamento" (C2.17)
- "implementação medidas temporárias de homogeneidade relativa"(C2.18)
- "organização de horários tendo em atenção o aproveitamento dos melhores momentos para as aprendizagens e a gestão/rentabilização do tempo letivo dos professores"(C2.19)
- "criação de diferentes momentos para dar a conhecer aos pais/EE o PE, PM e PAA"(C2.20)
- "disseminação periódica dos resultados para devolver aos intervenientes, ao conselho pedagógico e à comunidade educativa informação útil sobre o desenvolvimento do PM"(C2.21)

Análise dos resultados

Pela análise do Plano Plurianual de Melhoria é possível verificar evidências ao nível dos objetos do processo de autoavaliação, do impacto em processos core e da existência de apropriação de mecanismos de coordenação interna. Referimos em particular na nossa análise o apelo à participação alargada da comunidade, o diagnóstico realizado com apoio a instrumentos diversificados como os barómetros de opinião, a consciência do processo de autoavaliação como um instrumento de melhoria. Ao nível do objeto da autoavaliação identifica-se a valorização quantitativa dos indicadores em detrimento das análises reflexivas

Caraterísticas da segunda fase do processo. São ainda de referir impactos ao nível da reestruturação dos horários dos docentes e da implementação de grupos temporários de homogeneidade relativa baseados na metodologia Fénix. Da análise do documento verificaram-se também preocupação com a forma como os resultados do processo são transmitidos à comunidade educativa.

C3- Regulamento Interno 2015/2017 (anexo 25)

Após leitura do Regulamento Interno do agrupamento foram identificados os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

Sem evidências

Objeto da autoavaliação

Processos core

- “Compete ao conselho pedagógico "analisar os resultados da avaliação sumativa do agrupamento" (C2.22)
- “Compete às estruturas intermédias analisar e avaliar as práticas educativas, analisar os resultados escolares mediante tratamento estatístico” (C2.23)
- "São competências da estrutura educativa Práticas e avaliação de resultados colaborar na redação, atualização e avaliação dos documentos estruturantes do agrupamento" (C2.24)
- "compete ao Conselho geral, "apreciar os resultados do processo de autoavaliação do agrupamento" (C2.25)

Processos não core

Sem evidências

Impactos da autoavaliação

Sem evidências

Análise dos resultados

Da análise do regulamento interno não se verificaram evidências significativas na maioria dos eixos em análise. Foi valorizada na análise a intenção de dar a conhecer ao conselho geral os resultados do processo de autoavaliação do agrupamento e a identificação das competências previstas no órgãos e estruturas no que diz respeito ao processo de autoavaliação do agrupamento.

C4- Relatório de autoavaliação 2015/2016 (anexo26)

Após análise do relatório de autoavaliação identificámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

Sem evidências

Mecanismos externos de coordenação

- " a avaliação externa ocorrida em novembro de 2015 referiu no relatório vários pontos de referência nos domínios considerados para este tipo de monitorização, aos quais a equipa AVIN tentou dar resposta e que culminou na apresentação deste documento final"(C4.1)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "O presente relatório tem como principal missão fazer a súmula e respetivo balanço/reflexão/produto final nas diferentes estruturas de intervenção"(C4.2)
- "pretende-se fornecer à comunidade escolar os resultados escolares apurados numa lógica de regulador das próximas ações a serem implementadas no agrupamento"(C4.3)
- "esta equipa formada por professores dos 3 ciclos de ensino e por um elemento do pessoal não docente" (C4.4)
- "evolução dos resultados da avaliação sumativa, avaliação dos desvios entre a taxa interna e externa, percentagem alunos em abandono, retidos por excesso de faltas, evolução da percentagem de medidas disciplinares aplicadas, evolução das percentagens de alunos com prémios de mérito, verificação conteúdos lecionados, reformulação de planificações2 (C4.5)
- "percentagem de aula com recurso a metodologias ativas, existência de práticas pedagógica comuns, nº iniciativas que envolvem alunos em representação da turma, nº atividades PAA, avaliação atividades PAA, existência de avaliação diagnóstica ao longo do ano, instrumentos avaliação formativa, Práticas com bons resultados, Verificação evolução dos desempenhos dos alunos com medidas, realização de matrizes e testes comuns, existência de orientações aos alunos para o testes, clarificação dos critérios de avaliação formativa, frequência de informação sobre o desempenho, periodicidade da autoavaliação e da heteroavaliação, existência de elementos sobre o percurso escolar dos alunos dos PT, clarificação aos alunos sobre o nível de exigência/desempenho esperado, atividades planeadas para os EE, número atividades dirigidas à população escolar, nível de participação nas atividades, respostas a projetos, número de projetos realizados com parceiros externos, contributos para o plano de formação docente, utilização da avaliação externa no planeamento futuro"(C4.6)

Processos não core

Sem evidências

Impactos da autoavaliação

Sem evidências

Análise dos resultados

Após a leitura do relatório de autoavaliação 2015/2016, o primeiro relatório de autoavaliação elaborado pela estrutura de avaliação interna inferimos a existência de evidências significativas ao nível dos objetos da autoavaliação e do impacto em processos core e nos docentes. Verifica-se a origem a origem da informação do relatório na reflexão partilhada nas estruturas intermédias.

Da análise do relatório percebemos que o objeto de análise da autoavaliação tem agira uma estrutura mais simplificada, identificada por tópicos onde são realizadas as súmulas das análises dos diferentes departamentos e grupos disciplinares. É dada especial atenção aos objetos da autoavaliação e em particular aos processos de sala de aula, como por exemplo a existência de metodologias ativas, as práticas de avaliação formativa, a identificação de práticas com bons resultados, nível da participação em atividades e projetos. Deduz-se uma menor preocupação com a justificação dos resultados escolares.

C5- Relatório de autoavaliação 2016/2017 (anexo 27)

Após análise do relatório de autoavaliação identificámos os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

"recorda-se que o PE remete para o processo de monitorização interna, onde são chamados a intervir as diferentes estruturas e grupos de trabalho que elaboram periodicamente relatórios, fichas e grelhas de monitorização e avaliação, barómetros e outros instrumentos"

Mecanismos externos de coordenação

- " a equipa de autoavaliação constituiu-se, por imperativos institucionais e relacionados com a implementação do projeto TEIP, no início do ano letivo 2010/2011. A equipa de avaliação interna que dispõe de duas horas semanais de trabalho, é constituída por quatro professores em que dois deles se mantêm em funções desde o primeiro momento de formação desta equipa" (C5.1)

Objeto da autoavaliação

Processos core

-
- "o objeto da autoavaliação é o de criar um índice de dados fiável que nos forneça uma caracterização aproximada da realidade organizacional e que constitua um contributo informado de tomada de decisão fundamentada pelas estruturas educativas e órgãos de administração e gestão, nomeadamente quanto ao PE e PM" (C5.2)
- "o grupo de trabalho engloba elementos do 1º ciclo, línguas, matemática, ciências e expressões" " outros dois elementos fazem parte desta estrutura, coordenador TEIP e representante do pessoal não docente"(C5.3)
- "o grupo de trabalho engloba elementos (...) e representante do pessoal não docente"(C5.4)
- " a monitorização focaliza-se essencialmente nas áreas críticas do projeto de melhoria E1 ensino aprendizagem, E2 Indisciplina, E3 Organização e Gestão, E4 Escola, família, comunidade" (C5.5)
- " o relatório de autoavaliação de 2016/2017 pretende analisar com clareza, os domínios, campos de análise, metas e variáveis de contexto, formas de avaliação e divulgação do processo e comunicação de resultados"(C5.6)
- "de acordo com os relatórios dos coordenadores de departamento foram realizados em todos os conselhos de ano/grupos disciplinares a verificação periódica dos conteúdos lecionados" (C5.7)

- "quanto à existência de práticas comuns todos os conselhos de ano definiram e aplicaram de forma concertada diversas práticas pedagógicas, conforme os planos de turma. A sua monitorização foi sendo efetuada de forma formal, nas reuniões, ou informal quando se verificou que as mesmas já se encontravam desajustadas" (C5.8)
- " em todos os conselhos de turma foram definidas mais do que duas práticas comuns: Atividades de pares, informação mensal de desempenho, análise dos resultados obtidos nas avaliações, apoio individualizado, utilização das TIC, implementação de atividades diversificadas de aprendizagem como questões e aula, trabalhos de grupo"(C5.9)
- " avaliação atividades realizadas no PAA, existência de orientações aos alunos para a realização de testes, clarificação dos critérios de avaliação sumativa, periodicidade da heteroavaliação”(C5.10)
- "existência de elementos sobre o percurso escolar dos alunos no PT, práticas comuns, realização de matrizes/testes comuns. Periodicidade da autoavaliação"
- " contributos para o plano de formação interna do pessoal docente" (C5.11)
- " no ano anterior a coordenação do grupo de avaliação interna passou a ter assento no Conselho Pedagógico do Agrupamento, incorporando o órgão de decisão nuclear desta unidade orgânica, o que permitiu a apresentação de propostas e legitimidade institucional na tomada de decisões" (C5.12)

Processos não core

- " nos barómetros apresentados aos alunos, professores, pessoal não docente conclui-se que no 1º ciclo o grau de satisfação é de 81%, no 2º e 3º ciclos o grau de satisfação é de 60%, os professores mostraram uma satisfação de 60%, quanto à liderança institucional apurou-se uma satisfação de 74% para o pessoal docente e 54% para o pessoal não docente"" quanto ao grau de satisfação com a comunicação interna e externa e à circulação de informação pela escola, apurou-se um grau de satisfação de 72%..." (C5.13)

- "grau de satisfação com os instrumentos da autoavaliação no planeamento futuro"(C5.16)
- "na globalidade dos relatórios foi referido que os conselhos de ano/grupos disciplinares realizaram reformulações pontuais nas planificações tendo em conta as características dos anos e turmas"(C5.17)
- " em todos os conselhos de turma foram definidas mais do que duas práticas comuns: Atividades de pares, informação Mensal de desempenho, análise dos resultados obtidos nas avaliações, apoio individualizado, utilização das TIC, implementação de atividades diversificadas de aprendizagem como questões e aula, trabalhos de grupo..." (C5.18)
- " apesar do espartilho que constitui este relatório os delegados do grupo curricular de expressões mostraram, mais uma vez, uma resiliência assinalável, ao responder sem (formais) a esta proposta”(C5.19)

Impactos da autoavaliação

- "utilização da avaliação externa no planeamento futuro"(C5.20)

Análise dos resultados

Na análise do documento verificámos uma maior necessidade de justificação da realização do relatório dando ênfase às razões institucionais que levaram à criação da equipa de autoavaliação e ao reduzido crédito horário atribuído para a realização das funções que são esperadas da equipa e ao desenvolvimento do processo de autoavaliação ao longo dos anos. Da leitura realizada inferimos a existência de evidências ao nível os objetos da autoavaliação e da existência de apropriação de mecanismos externos e internos de coordenação. Verificámos através dos indicadores selecionados que os docentes participam no processo de autoavaliação através da análise de documentos nas estruturas e na recolha de dados solicitados pela equipa de avaliação interna. Na análise que realizámos damos ainda ênfase à utilização sistemática de barómetros dirigidos à comunidade educativa e à desconfiança de alguns docentes no preenchimento do relatório proposto pela estrutura de avaliação interna.

Verifica-se a simplificação do processo de autoavaliação e a diminuição do grau de reflexividade da análise realizada.

Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

C6- Entrevista à Diretora do agrupamento (anexo 28)

Da entrevista semiestruturada à Diretora, considerámos pertinentes os seguintes dados:

Mecanismos internos de coordenação

- "O Projeto Educativo é o elo de forças para esse reconhecimento partilhado e por isso empenho-me na sua construção coletiva. (C6.1)
- "É provavelmente o processo vital da escola e facilita o exercício da liderança de topo e das lideranças intermédias."(C6.2)

Mecanismos externos de coordenação

- "O programa TEIP obrigou a fazer um diagnóstico em profundidade, a introduzir práticas de reflexão e avaliação sobre a ação e a estabelecer mecanismos de monitorização e supervisão sobre as práticas." (C6.3)
- "A 1ª avaliação externa foi um abalo negativo sentido por muitos e o plano de acompanhamento criou uma oportunidade para um trabalho colaborativo com maior intensidade e densidade."(C6.4)
- "O perito ajudou a definir um modelo, a aferir um cronograma que o executasse, a ponderar a elaboração de um guião para essa autoavaliação que, mais uma vez, fosse um referente construído com o contributo de todos para que se tornasse reconhecido por todos." (C6.6)
- "Os relatórios da IGEC, ou melhor, o trabalho do agrupamento para produzir os relatórios da IGEC, foram contributos de peso, na medida em que ajudaram a consolidar uma metodologia" (C6.7)

- "A própria trajetória do agrupamento foi definindo essa realização. A participação no programa TEIP tornou-a uma componente obrigatória, a insatisfação com a primeira avaliação externa terá sido um fator importante." (C6.8)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "Procurei que esse sentido do trabalho colaborativo, da responsabilização das estruturas nessa tarefa reguladora ganhasse sustentabilidade, mexendo na organização interna e definindo procedimentos que suportassem esse trabalho." (C6.9)
- "assente no trabalho colaborativo e na reflexão e avaliação sobre a ação e, naturalmente, a autoavaliação conquista espaço nesse processo."(C6.10)
- "O envolvimento de todos nas tomadas de decisão, mesmo que em última instância seja decisão minha, é uma estratégia na qual acredito e cultivo e que avalio com resultados positivos. " (C6.11)
- " Procurávamos um modelo capaz de reunir informação para o PPM, a avaliação externa e que nos ajudasse a conhecer melhor o que o agrupamento faz e pensa sobre si e sobre o que faz. " (C6.12)
- " Sou a favor da Autonomia de equipas em comunicação contínua, suficientemente humilde e receptiva para comunicar pontos fracos e ouvir críticas construtivas. " (C6.13)
- " O trabalho em equipa é potenciador de aprendizagem e desenvolvimento quando coloca em cima da mesa tudo o que acontece – o que corre bem, o que corre mal, as dúvidas, os receios, o que não sei como fazer." (C6.14)
- "Na tomada de decisões apoio-me no conselho pedagógico e na direção. Também é tida em conta a opinião de colegas, com ou sem cargos, que conhecem a escola e estão alinhados com o projeto educativo." (C6.14)
- "O guião de autoavaliação foi definido em trabalho de grupo do conselho pedagógico e procurou responder às necessidades e ao que queríamos saber."(C6.15)

- “Esse trabalho começou nas estruturas e partiu de um conjunto de questões/hipóteses dadas pela direção.”(C6.16)
- " Foi designada uma equipa. Eu integrei a equipa, mas com a ideia de sair. Recorri ao perito externo fiz pesquisa e conversei com escolas vizinhas. (C6.16)
- “Procurei lançar o trabalho, dar-lhe sentido, propor ferramentas e formação.”(C6.17)
- "Para cada “problema” procura-se auscultar aqueles que melhor possam contribuir para a resolução, respeitando-se também os poderes das estruturas.”(C6.18)
- "Hoje cada processo é visto como tendo uma entrada e uma saída e a avaliação integra esse processo. Desde a avaliação de cada atividade, aos resultados dos alunos, às ações do PPM, ao trabalho de cada estrutura, estão definidos procedimentos de avaliação.”(C6.19)
- " Nas estruturas intermédias essas práticas são fundamentais pois informam sobre o planeamento e o trabalho na aula com os alunos e apontam para as mudanças a fazer na ação futura, a curto prazo.”(C6.20)
- "a recolha estava mais focada nos produtos e resultados dos alunos, progressivamente, foi olhando também para os processos, principalmente para os que decorriam de ações de melhoria do programa TEIP. Passou também a incluir os dados dos barómetros de opinião e dos relatórios periódicos do programa TEIP. De início, além do programa alunos e da avaliação externa, os relatórios elaborados pelas estruturas davam grande parte dos dados. Esses relatórios qualitativos ainda seguiam um índice definido pelo conselho geral." (C6.21)

Processos não core

- "Ao nível meso, a realização das Jornadas é uma prática igualmente importante para perceber pontos fortes e fracos, para perceber como é que cada um e cada estrutura sente”(C6.22)
- "Penso que evoluímos na forma como planeamos e executamos o nosso trabalho e na relação que estabelecemos com a comunidade.”(C6.23)

Impactos da autoavaliação

- "Penso que crescemos como organização e tomámos conhecimento da influência de sabermos mais de todos face ao trabalho curricular, de planear, executar e avaliar conjuntamente." (C6.24)
- "Saber o que estamos a avaliar, para quê e como e quando o fazemos."(C6.25)
- "Temos utilizado os dados precisamente para isso, para sustentar a introdução de mudanças ou para melhorar aquilo que já se encontra implementado."(C6.26)
- "A realização de projetos comuns com resultados positivos, a relação com os alunos e pares, ver a satisfação dos alunos quando participam em atividades com sucesso, poder registar o reconhecimento pelo trabalho que fazemos por parte dos pais, de parceiros da comunidade, a última avaliação externa, a elaboração do projeto educativo, os momentos em que se sente o compromisso coletivo em prol da escola e já vivemos alguns." (C6.27)
- "Penso que evoluímos na forma como planeamos e executamos o nosso trabalho e na relação que estabelecemos com a comunidade."(C6.28)
- "Os relatórios de autoavaliação são disponibilizados e analisados pelas estruturas e órgãos e publicado na pweb do agrupamento."(C6.29)

Análise dos resultados

Identificam-se na análise da entrevista semiestruturada à Diretora do Agrupamento evidências significativas de apropriação de mecanismos externos de coordenação e existência de mecanismos internos de coordenação o que vai de encontro aos dados que recolhemos nos documentos anteriores tanto nos anos 2012 a 2014 como nos anos 2015 a 2017.

Verifica-se pela entrevista o estilo de liderança democrático, já referido pelo amigo crítico e também por nós na percepção que tivemos na leitura de alguns documentos e característico da entrega aos docentes da elaboração, análise e reflexão partilhada do processo de autoavaliação. Sentimos, no entanto, que os docentes sentiram, ao longo deste processo da necessidade de uma orientação mais concreta ou de uma modelo que pudesse servir de base à sua análise.

A preocupação com a melhoria é visível na missão e visão que a Diretora apresenta para o agrupamento sendo observável também a confiança no processo de autoavaliação como um instrumento para essa melhoria.

É possível verificar o recurso ao apoio do amigo crítico no processo de autoavaliação.

Identifica-se um percurso no objeto da autoavaliação do número para os processos e a participação do conselho geral na estrutura do relatório de autoavaliação.

Salienta-se da análise da entrevista a aposta no trabalho colaborativo e que se veio a verificar também na análise de conteúdo de muitos documentos analisados durante a investigação.

C7- Entrevista em painel à Estrutura de Avaliação Interna do Agrupamento (anexo 29)

A entrevista em painel à estrutura de avaliação interna do Agrupamento contou com a participação de 4 professores, de ciclos de ensino distintos e áreas de lecionação diversificadas, sendo uma das docentes a coordenadora da referida estrutura e membro da mesma desde a sua constituição em 2010.

Da análise da transcrição da entrevista foram selecionados os dados que passamos a elencar:

Mecanismos internos de coordenação

- "Esta direção sempre foi muito presente em todos os grupos de trabalho desta escola. O Gustavo trabalha connosco e também é o coordenador do TEIP e o trabalho do TEIP está muito em paralelo com o nosso. O trabalho é numeroso é estatística..." (C7.1)
- "Foi no fundo para dar resposta ao que nos era pedido no plano de melhoria. No fundo era para fazer a monitorização"(C7.2)

Mecanismos externos de coordenação

- "A inspeção veio cá e pronto e calhou que isso era uma falha que nós não tínhamos, então nós começámos a organizar-nos." (C7.3)

- "Um dos campos insuficientes que tivemos foi pelo fato de não haver avaliação interna e nós tivemos aí uma inspeção bastante rigorosa, mas eles foram bastante acessíveis, ensinaram-nos muita coisa, não só questionaram, mas também pediram. Foi aí que nós começámos a fazer uma série de documentos, quer dizer nós fazíamos, mas não estava estruturada." (C7.4)
- "Nos primeiros anos não pois tínhamos cá a inspeção e estávamos ali... porque era exigência, mas agora as pessoas são mais livres, mas deixa-me dizer que quando foram embora elogiaram o nosso trabalho."(C7.5)

Objeto da autoavaliação

Processos core

- "No ano em que se formou este grupo nós não tínhamos nada de autoavaliação da escola. Os coordenadores faziam aquela avaliação, mas não tínhamos nada no sentido de haver um grupo que se dedicasse a isso. "(C7.6)
- " Fazia, sempre tivemos um elemento da direção. Nos primeiros anos foi a professora Paula Coito, nos anos seguintes foi a professora Isabel e agora é o Gustavo, desde o ano passado já..."(C7.7)
- "Cada um foi dando o que tinha para dar, foi muito orientado no sentido do plano de melhoria porque devido à inspeção nós tivemos aí um plano de melhoria e foi resultado da aplicação do plano de melhoria que nós fomos elaborando os nossos documentos."(C7.8)
- "Começámos por organizar o grupo. Depois as pessoas que fizeram parte do grupo neste primeiro ano, ninguém tinha experiência deste tipo de trabalho, por conseguinte, documentos, tudo nós fizemos do zero" (C7.9)
- " Ainda nos falta o anexo dos PTS. Pertence-nos e foi integrado nos PT das turmas. É um documento que sintetiza todo o trabalho do PT e sintetiza as informações que estão na ata para mais fácil leitura. Temos aí uma ligação direta também aos conselhos de turma, com informação a vir daí. Este documento originou-se aqui na AVIN e este ano o coordenador dos DT reestruturou-o." (C7.10)

- "Temos também outro documento que é o dos conteúdos lecionados para as práticas e estratégias utilizadas nos grupos. É sujeito a alterações, os grupos podem acrescentar campos se assim o entenderem."(C7.11)
- " Temos, temos uma funcionária. Durante o ano ela não está presente nas reuniões pois o nosso trabalho é muito mais dirigido a professores mas ela faz parte. (C7.12)
- "O que é que nós fazemos aqui neste grupo? Fazemos levantamento de dados, vemos o que querem alterar... azemos a monitorização da avaliação, dos dados."(C7.13)
- "Este agora tem um guião onde as pessoas sabem o que é que se vai perguntar e porque é que se vai perguntar. A ideia é dar resposta ao plano de melhoria, como te disse há bocado isto é para monitorizar o plano de melhoria..."(C7.14)
- "Este ano estavam afixados em placares no dia do agrupamento e estavam ali afixados. E a ideia era essa que os pais os vissem quando entrassem e este ano vai também ao conselho geral. O conselho geral também vai ter conhecimento destes resultados."(C7.15)
- "Sim, tem. O relatório de autoavaliação vai sempre a conselho geral. Tem de ir, não é? Faz parte." (C7.16)
- "Barómetros, balanços das avaliações sumativas no final de cada período. Nesse documento elaborado por nós para além dos resultados também pede às pessoas estratégias que tenham adotado e que estejam consolidadas e que achem que estão a produzir efeitos, exemplos de boas práticas ou alterações que queiram fazer."(C7.17)
- "Nós, já há algum tempo que variamos os instrumentos de avaliação e deixámos de ter aquele peso dos dados da avaliação sumativa." (C7.18)
- "Quando nós fazemos os barómetros é também para ver o clima de escola, para ver o grau de satisfação."(C7.19)
- " Chamamos-lhe o barómetro de opinião, pais do pré', alunos do 3º ciclo, aos professores todos, aos alunos do 2º ciclo e ao pessoal não docente.(C7.20)
- " Nós não voltamos a questionar os grupos mas o que é um fato é que eles têm conhecimento. Chega às pessoas, as pessoas têm o acesso depois fazem (C7.21)
- dele o bom uso que acharem necessário." "e passou a ser necessário e depois chegam à conclusão que aquilo é facilitador."(C7.22)

- **Processos não core**
- "Eu não sei se é importante, sei que faz parte da escola"(C7.22)
- "Aceitamos tudo, somos um agrupamento transparente."(C7.23)
- " No início era mal-aceite este relatório." "acho que as pessoas se foram organizando ao princípio rejeitaram e estranharam, mas depois entranharam... "(C7.24)
- " no fim do relatório, há sempre ali uma janela para comentário, observações e todas as que nos chegam, mesmos as do conselho geral, nós fazemos sempre ... tentamos adaptar, alterar e dar resposta ao que nos chega."(C7.25)
-

Análise dos resultados

Através da análise de conteúdo da entrevista à estrutura de avaliação interna conseguimos perceber melhor como se desenvolveu o processo de autoavaliação no agrupamento nos anos em análise.

A entrevista veio complementar os dados da análise dos documentos e cruzar evidências entre os vários documentos.

Da leitura da transcrição da entrevista identificámos indicadores relevantes para a consolidação da nossa ideia de que a avaliação externa foi a principal impulsionadora do processo de autoavaliação conjuntamente com o Plano de Melhoria TEIP.

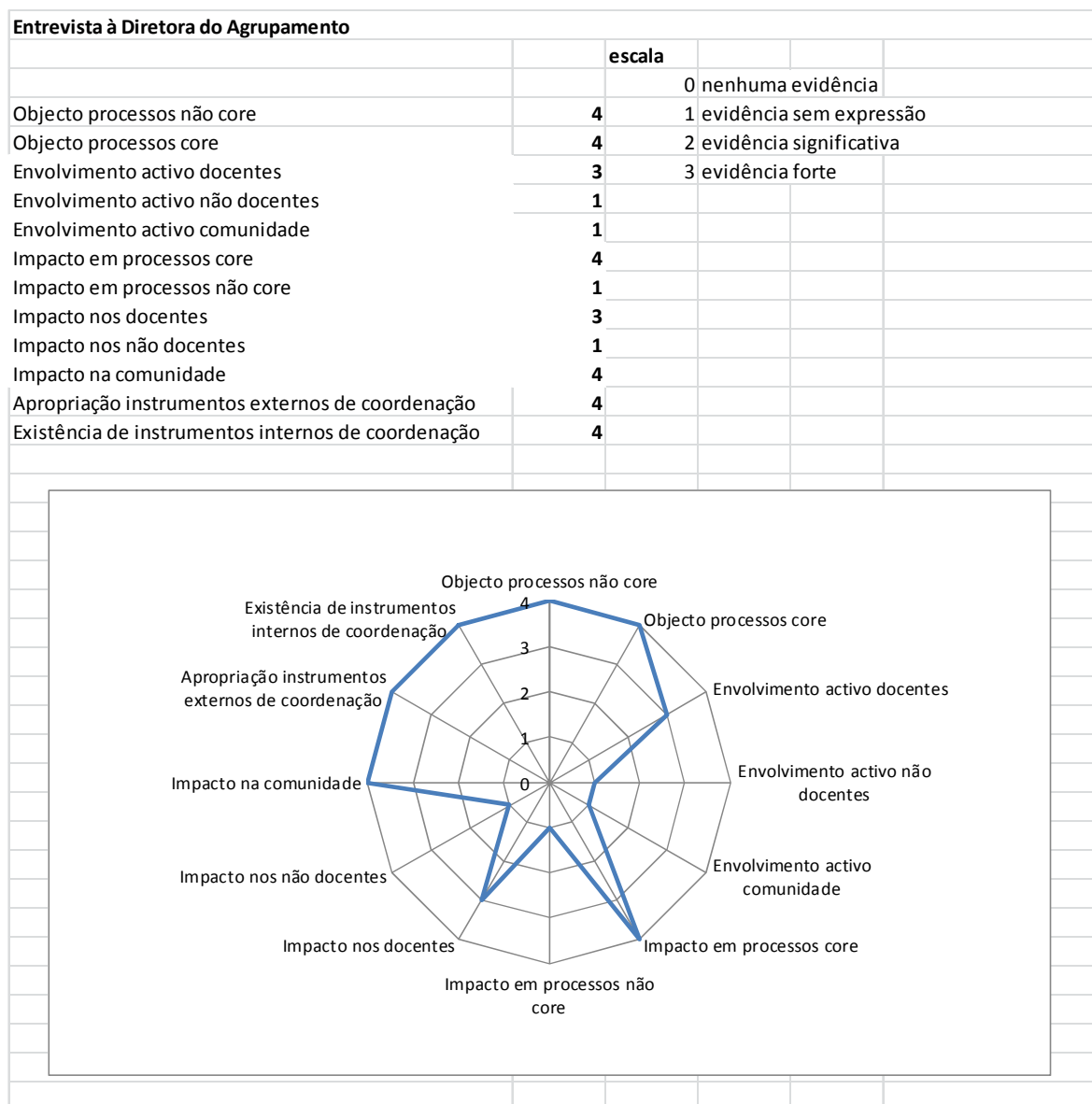
A abertura do processo aos atores que através das estruturas onde se inserem podem dar opinião sobre os instrumentos do processo e realizar análises que apoiam depois as sínteses da equipa.

Da análise verificámos a existência de evidência significativas no que diz respeito aos objetos de análise da autoavaliação que assentam sobretudo na análise dos dados da avaliação sumativa e na monitorização das ações contratualizadas no Plano Plurianual de Melhoria.

Comparação de dados

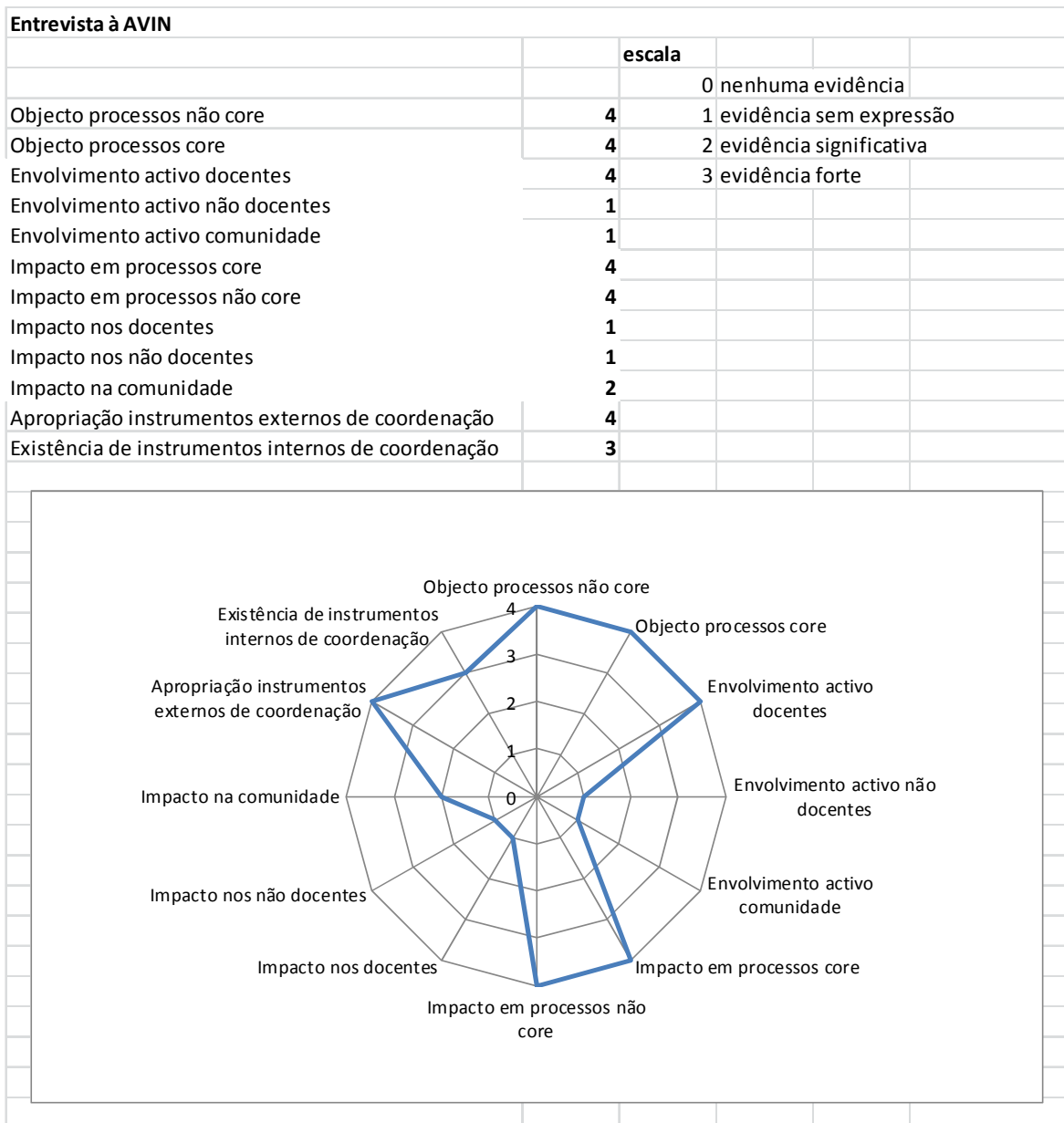
Apresentamos em seguida os gráficos radar correspondentes às entrevistas da Diretora e da equipa de autoavaliação do agrupamento e das quais faremos a síntese após comparação com gráfico radar síntese dos documentos estruturantes que analisámos.

Após apresentação dos dados faremos a análise comparativa dos mesmos.



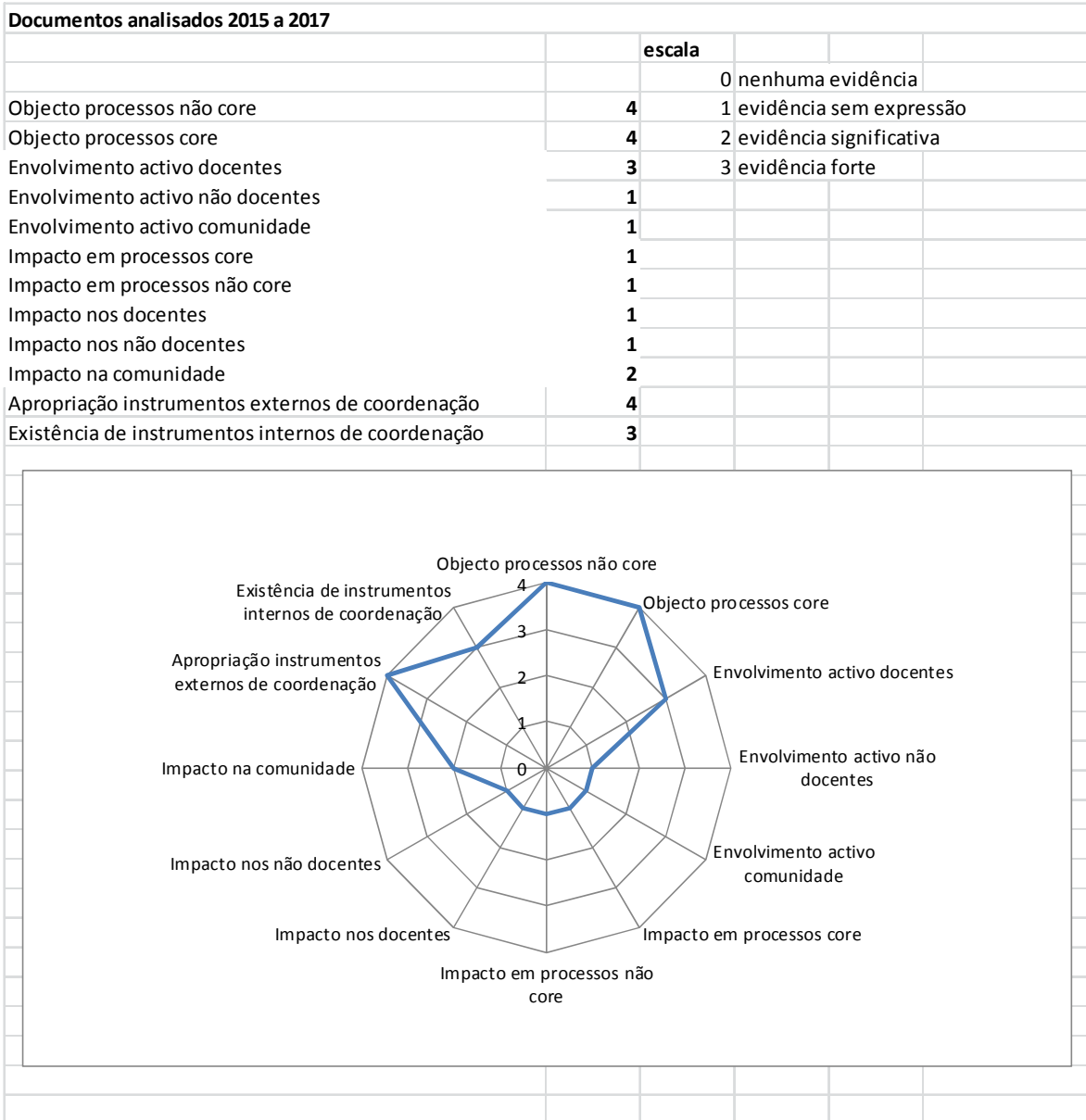
Quadro 11 Gráfico Radar Entrevista Diretora

Da análise do gráfico radar aferimos a existência de evidências significativas com na apropriação de mecanismos externos, como seja o apoio dado pela IGE, pelo amigo crítico e pelo Projeto TEIP2. Observa-se uma preocupação com o objeto da autoavaliação e o envolvimento dos docentes e no impacto nos da autoavaliação nos mesmos.



Quadro 12 Gráfico Radar Entrevista Painel AVIN

Da análise do gráfico radar, referimos a forte preocupação com o objeto da autoavaliação. Existem evidências de impacto em processos core e não core que poderão ser observadas nas solicitações que são feitas aos docentes por parte da equipa. Existe uma forte relação com mecanismos externos de coordenação como se pode observar pelos dados: "A inspeção veio cá e pronto e calhou que isso era uma falha que nós não tínhamos, então nós começámos a organizar-nos." (C7.3), "Um dos campos insuficientes que tivemos foi pelo fato de não haver avaliação interna e nós tivemos aí uma inspeção bastante rigorosa, mas eles foram bastante acessíveis, ensinaram-nos muita coisa, não só questionaram, mas também pediram. Foi aí que nós começámos a fazer uma série de documentos, quer dizer nós fazíamos, mas não estava estruturada." (C7.4). "Nos primeiros anos não pois tínhamos cá a inspeção e estávamos ali... porque era exigência, mas agora as pessoas são mais livres, mas deixa-me dizer que quando foram embora elogiaram o nosso trabalho."(C7.5)



Quadro 13 Síntese Documentos 2015 a 2017

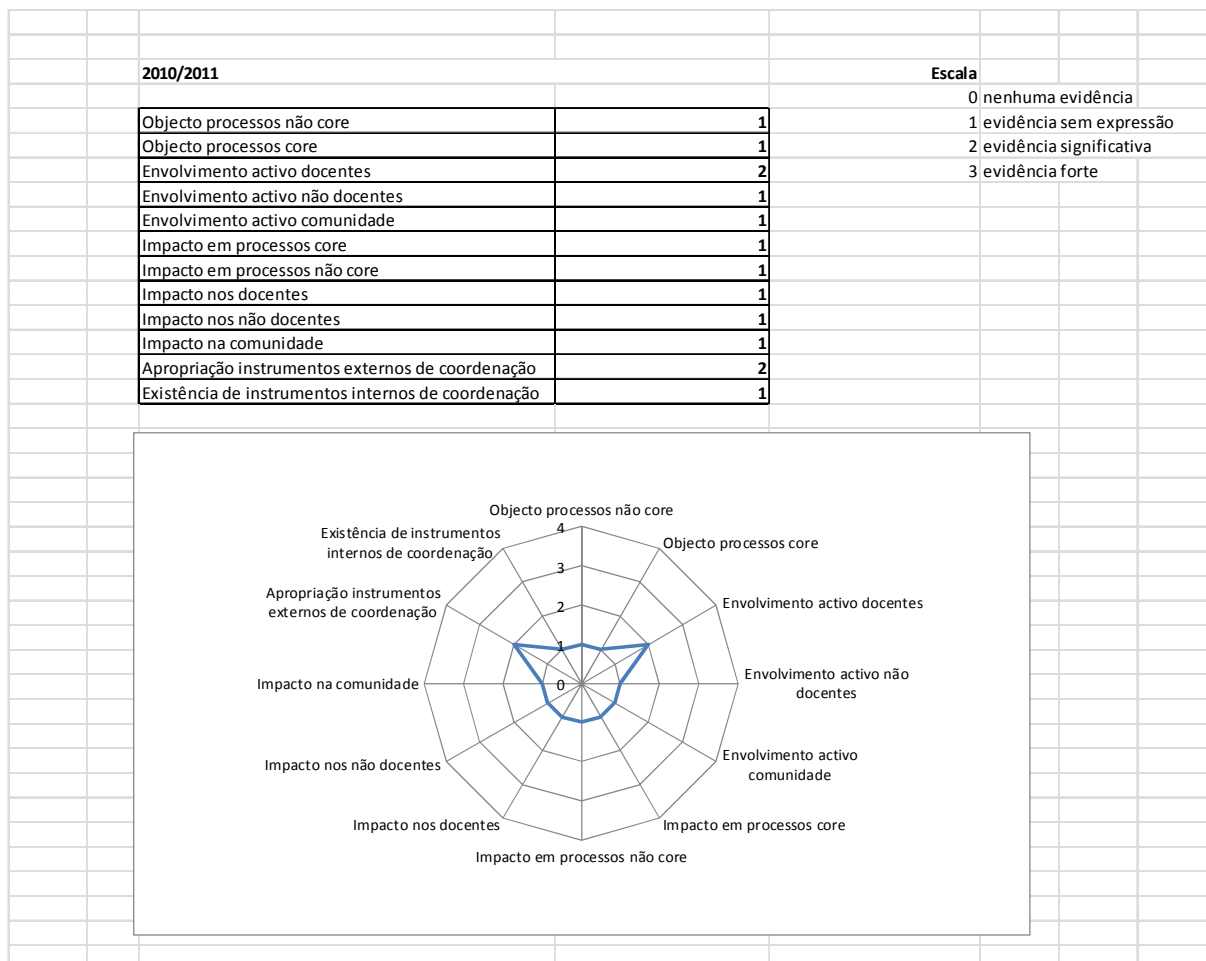
Da análise dos dados retirados dos documentos analisados é interessante perceber que nesta fase do processo de avaliação o principal foco do processo incide no objeto da autoavaliação, como é possível nos dados recolhidos, como por exemplo: “ percentagem de aula com recurso a metodologias ativas, existência de práticas pedagógica comuns, nº iniciativas que envolvem alunos em representação da turma, nº atividades PAA, avaliação atividades PAA, existência de avaliação diagnóstica ao longo do ano, instrumentos avaliação formativa, Práticas com bons resultados, Verificação evolução dos desempenhos dos alunos com medidas, realização de matrizes e testes comuns, existência de orientações aos alunos para o testes, clarificação dos critérios de avaliação formativa, frequência de

informação sobre o desempenho, periodicidade da autoavaliação e da heteroavaliação, existência de elementos sobre o percurso escolar dos alunos dos PT, clarificação aos alunos sobre o nível de exigência/desempenho esperado, atividades planeadas para os EE, número atividades dirigidas à população escolar, nível de participação nas atividades, respostas a projetos, número de projetos realizados com parceiros externos, contributos para o plano de formação docente, utilização da avaliação externa no planeamento futuro"(C4.6)

Verifica-se nesta fase do processo uma preocupação com a monitorização ao contrário do segundo período analisado onde se verificou uma preocupação com a reflexão sobre a autoavaliação, procedimentos, instrumentos e práticas.

Síntese dos resultados 2015 a 2107

Aplicação e análise dos resultados da aplicação matriz de robustez e eficácia da autoavaliação nos anos 2015 a 2017



Quadro 14 Síntese resultados 2105 a 2017

Análise dos resultados

Através da leitura do gráfico radar verificamos a apropriação pela organização educativa dos mecanismos externos de coordenação, demonstrado por alguma sustentabilidade do processo após a conclusão ação inspetiva. Verifica-se um decréscimo da existência de mecanismos internos de coordenação pois apesar de existir um forte Projeto Educativo e um Plano de Melhoria Consistente começa a notar-se a necessidade de atualização dos mesmos à luz do novo quadro legislativo.

Verifica-se uma forte incidência nos objetos da autoavaliação e uma menor participação dos docentes. Esta situação poderá acontecer ter origem na tentativa de simplificação dos processo de autoavaliação que através de uma checklist valorizam o cumprimento ou não das medidas previstas no Plano de Melhoria.

CAPÍTULO V – SÍNTESE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

A análise dos resultados leva-nos a inferir que na fase inicial do processo de implementação os mecanismos de autoavaliação, estes eram praticamente inexistentes e que as evidências quanto à existência deste processo de regulação, na unidade orgânica são escassas, sendo verificado de forma pouco significativa, o envolvimento de alguns docentes no processo de reflexão, participação/adesão dos resultados escolares. Análise esta muito centrada no Conselho Pedagógico. A consciência de algumas fragilidades, embora não sintetizadas nos documentos orientadores do Agrupamento de uma forma objetiva, levou a direção do agrupamento a aderir a algumas iniciativas e projetos da comunidade educativa e numa tentativa de adesão ao programa TEIP 2. Os resultados da nossa análise vêm confirmar o parecer do 1º relatório de avaliação externa de escolas que considerou que os mecanismos de autorregulação eram inexistentes.

Após a adesão ao Programa TEIP 2, e pela necessidade de elaborar um plano de ação e realizar a avaliação das medidas implementadas pelo programa o agrupamento começou a pensar de uma forma mais objetiva nas formas de monitorização dos resultados escolares dos alunos.

A equipa de autoavaliação é formada em 2010, através da nomeação de docentes pela Diretora em funções. Verifica-se que a constituição desta equipa ocorre devido à visita da inspeção externa e que é concretizada duas semanas antes o que leva a inferir que a mesma poderá ter sido constituída para dar resposta à visita da inspeção externa.

Esta equipa é constituída inicialmente por 4 docentes e um representante da direção, a partir de 2014 o coordenador TEIP, com representação de todos os ciclos de ensino, sendo que não existia a figura de um coordenador e não era considerada pela direção uma estrutura.

A partir de 2015 este grupo passa a ter assento no conselho pedagógico (apesar de não existir referência a esta situação no regulamento interno do Agrupamento) e passa a contar com a colaboração de um assistente técnico que segundo a entrevista em painel à equipa AVIN se verificou não estar presente nas reuniões de trabalho da equipa.

Verificou-se pela análise dos dados que a relutância dos docentes à aceitação dos mecanismos de autoavaliação foi um constrangimento detetado pelo amigo crítico TEIP, pela diretora, pelo inspetor que acompanhou o processo e pela própria equipa de avaliação

interna, sendo que os níveis de aceitação do processo têm vindo a melhorar ao longo dos anos.

A visão democrática da Diretora expressa na sua entrevista e indicadores identificados na entrevista do amigo crítico relativamente à postura da Diretora leva-nos a considerar que a equipa de autoavaliação, apesar de contar com a presença de um elemento da direção na constituição, sempre teve grande autonomia no desenvolvimento das suas tarefas, tendo essa autonomia vindo a aumentar ao longo dos anos.

Simultaneamente e no seguimento da avaliação do relatório de avaliação externa o Agrupamento é alvo no ano 2013 de uma ação de acompanhamento por parte da Inspeção Geral de Educação e que tinha por objetivos apoiar as escolas no desenvolvimento da sua melhoria. Antecipando a formalização da ação a 6 de fevereiro de 2013 é solicitado à escola o preenchimento de um questionário onde a unidade orgânica é obrigada a fazer uma reflexão sobre os seus pontos fortes e fracos e as suas oportunidades e ameaças.

Nesta fase do processo e ser uma escola TEIP o agrupamento é também apoiado no desenvolvimento dos mecanismos de autoavaliação e supervisão pedagógica por um perito externo também designado por amigo crítico TEIP. Caberia a este especialista apoiar a escola no desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação, dando a sua visão externa e oferecendo os seus conhecimentos científicos na melhoria desta área.

Induz-se na análise dos resultados que os níveis de otimização do processo de autoavaliação do agrupamento nos anos 2012 a 2014 possam ter sido francamente influenciados pela presença da inspeção externa no agrupamento.

Da ação do amigo crítico não são tão visíveis os impactos mas é possível verificar que a sua participação e apoio é valorizada pelo convite que lhe foi feito de participar como orador nas jornadas de reflexão sobre monitorização e avaliação e pelos indicadores retidos da entrevista com a Diretora do agrupamento onde refere que apoio que foi dado na construção de um modelo de autoavaliação e a definir um cronograma de ação para o processo de autoavaliação.

Inferimos pela análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas que a relação entre a avaliação externa e o amigo crítico foi inexistente, apesar de terem acompanhado o agrupamento na mesma altura e no desenvolvimento dos mesmos processos de melhoria.

Pelos resultados conseguimos aferir que neste Agrupamento de Escolas em particular foram notórios os progressos nos mecanismos de autoavaliação do agrupamento, com

particular incidência nas estratégias e práticas de sala de aula. No intervalo de tempo de 2012 a 2014 foi possível identificar evidências significativas ao nível da maioria dos processos que envolvem a autoavaliação, com particular incidência no envolvimento dos docentes e no foco nos processos de sala de aula. Nesta fase a reflexão interna dos atores levou a que fossem identificadas estratégias de melhoria do trabalho de sala de aula. Estas práticas foram contratualizadas por todas as estruturas tendo sido assumidas como estratégias comuns a todos os anos e a todas as disciplinas. Também a verificação da contratualização destas estratégias era intensiva por parte da equipa de autoavaliação que, entretanto, começava a desenvolver a sua ação com foco nas solicitações da inspeção externa.

Foi também muito visível o impacto do processo de autoavaliação na melhoria do trabalho colaborativo entre os docentes, sendo talvez este o efeito mais evidente deste mecanismo, sendo que o mesmo é ainda mais evidente nos anos 2012 a 2014, anos coincidentes com a ação de acompanhamento da IGE.

Ao nível da liderança notou-se que a preocupação com a melhoria da organização e dos processos era uma constante e foi possível verificar pela análise dos dados que a ação da direção foi impulsionada quer pela presença dos inspetores na escola quer pela presença do amigo crítico TEIP.

Assim, e ao longo dos anos e com o apoio dos mecanismos externos de coordenação a direção e a equipa de avaliação interna foi tornando a sua ação mais objetiva e sistematizada. Inicialmente verificou-se alguma burocratização do processo e grande relutância na aceitação do mesmo por parte dos docentes, mas é possível inferir pela análise dos dados que o processo foi sendo simplificado de ano para ano e que a aceitação às solicitações da equipa de autoavaliação, foram sendo desmistificadas, chegando mesmo a ser consideradas válidas e facilitadoras do trabalho docente, como é possível verificar na entrevista realizada à AVIN.

Fomos surpreendidos pela leitura dos documentos e entrevistas da terceira fase do processo de autoavaliação em análise, ao chegarmos à conclusão que o processo de autoavaliação do agrupamento não seguiu o crescente de melhoria que estávamos à espera. Pelo contrário, e apesar da avaliação do relatório de avaliação externa 2016 considerar que os mecanismos de autoavaliação do agrupamento são considerados Bons, verificámos uma descida ao nível dos impactos Core da autoavaliação face aos anos 2012 a 2014. É notório que nesta

fase os docentes não são tão chamados a refletir sobre o desenvolvimento das ações do plano de melhoria como o foram na segunda etapa, com a participação em jornadas de reflexão, criação de instrumentos de observação de sala de aula, concertação de estratégias, entre outras que assinalámos como sendo evidências muito significativas de processos core durante a segunda fase de análise.

É possível deduzir pela análise dos dados que a terceira etapa é característica de uma consolidação dos mecanismos internos de coordenação o que nos leva a supor que a estabilização do grupo de liderança poderá ter tido alguma influência neste resultado.

Esta consolidação do processo poderá ter levado a necessidade de dar continuidade aos mecanismos de autorregulação considerados válidos nos anos anteriores, passando os docentes a assumir uma atitude mais passiva no processo, preenchendo as grelhas solicitadas pela AVIN. Também nesta fase e talvez porque o envolvimento dos docentes foi bastante inferior ao período de análise anterior o impacto nos processos core deixa de ser tão significativo.

Ao longo dos anos foi possível verificar que o objeto de autoavaliação foi num primeira fase a preocupação com os resultados escolares, evoluindo para a monitorização das estratégias e impactos das medidas em sala de aula, sendo que já na terceira etapa do estudo os dados levam-nos a colocar a hipótese de apesar de objeto de avaliação incidir numa diversidade de processos se poderá traduzir numa menor participação reflexiva dos docentes uma vez que os documentos analisados mostram uma tendência para uma monitorização mais simplificada dos processos de sala de aula, com preenchimento de grelhas por tópicos, preocupação com evidências quantitativas e sem grande espaço para reflexão.

Não verificámos a existência da utilização dos modelos de avaliação apresentados no enquadramento teórico apesar de ser feita alusão à necessidade de aplicação de um modelo, quer por parte da equipa de autoavaliação, quer nos documentos que analisámos do Conselho pedagógico. Apenas no relatório de autoavaliação 2016/2017 é feita referência à utilização do referencial da IGEC nos documentos de apoio às estruturas e na elaboração do próprio relatório de autoavaliação.

Relativamente aos instrumentos utilizados no processo verificámos a existência de diferentes grelhas de análise que foram sendo reestruturadas ao longo dos anos, em função das solicitações quer da avaliação externa, quer do plano de melhoria TEIP.

Pela análise dos dados é possível ainda verificar que ao longo do período de tempo em que o processo de autoavaliação foi alvo de análise as evidências de participação ativa da comunidade no processo de autoavaliação foi praticamente inexistente. Referimos, no entanto, a preocupação dos resultados à comunidade educativa através de vários meios, como sejam a página web, cartazes no dia do agrupamento e barómetros de opinião. No que diz respeito à sistematização e continuidade do processo ao longo dos anos é possível observar alguma sustentabilidade do processo que nos leva a inferir sobre a existência por parte da unidade orgânica de apropriação dos mecanismos externos disponibilizados ao Agrupamento no segundo período de análise, quer pela IGE, quer pelo amigo crítico TEIP.

Dado que o Projeto Educativo foi pensado para os anos 2014 a 2017 verifica-se também que na terceira fase do processo há um pequeno decréscimo ao nível da existência de mecanismos internos de coordenação. Esta situação parece ocorrer por um lado pela grande autonomia que é dada pela direção à equipa de autoavaliação interna, tendo a direção deixado de estar na liderança desse processo como era visível nos anos anteriores. Também o fato de o Projeto Educativo e o Plano Plurianual de Melhoria se encontrarem no seu término, a necessidade de atualização desses documentos face ao Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória e à legislação atual poderão estar na origem das razões que levaram ao decréscimo de evidências ao nível dos mecanismos internos de coordenação. Continuam a existir fortes evidências nos processos core e não core do objeto da autoavaliação, sendo de referir a preocupação em analisar quer os processos de sala de aula, como os processos menos relacionados com a atividade central da organização, como sejam o grau de satisfação dos encarregados de educação, alunos, docentes e assistentes operacionais através da aplicação de barómetros de satisfação anuais.

Começa também a verificar-se alguma preocupação com o destino que é dado às informações que são recolhidas pela estrutura da avaliação interna no sentido de uma melhoria dos processos da organização educativa.

Não verificámos ter existido qualquer evidência de avaliação do processo de autoavaliação, sendo que, no entanto, há referência de apresentação do último relatório de autoavaliação ao Conselho Geral.

Foi ainda interessante verificar que a equipa de autoavaliação refere a liberdade que sente no desenvolvimento do processo, neste último ano, o que poderá levar-nos a pensar em que sentido a mudança governativa, o decréscimo da valorização da avaliação sumativa e o aumento da autonomia nas organizações educativas poderá ter influência no sentimento referido pela equipa de autoavaliação.

Esta ideia leva-nos a refletir sobre o futuro deste processo e a questionar qual o caminho da autoavaliação das organizações educativas no quadro atual de autonomia, responsabilidade e liberdade.

A autoavaliação das escolas em Portugal, enquanto medida legalmente enquadrada, tem perto de dez anos de existência, todavia, o conhecimento existente sobre os processos em curso é ainda insuficiente, sendo também insuficiente o conhecimento os impactos deste processo na melhoria da organização e da gestão escolar, nas práticas pedagógicas dos docentes, no sucesso dos alunos, na oferta educativa e nas relações da escola com a comunidade. (Azevedo,2002; Alaíz *et al.*, 2003; Leite, Rodrigues e Fernandes, 2005).

Na nossa visão os processos de reflexão interna das organizações educativas permitirão às mesmas um maior conhecimento sobre si próprias e sobre as suas dinâmicas e processos. Este conhecimento permitirá aos atores o envolvimento necessário à implicação, participação e partilha. Tornando sua a organização de todos, apoiando as tecnologias educativas num largo espectro de conhecimento e complementando o melhor de cada modelo de autoavaliação.

Respeitando o contexto e as dinâmicas de cada instituição a transformação poderá, talvez, tornar-se possível, do interior para o exterior, num ciclo contínuo de construção, reflexão, reconstrução, caminhando no sentido da melhoria educativa e do bem comum: o sucesso escolar de todos os alunos e a melhoria da qualidade do ensino.

CONCLUSÃO

“Schools must speak for themselves”

Mac Beth (1999)

As mudanças nas organizações educativas não acontecerão por causalidade aleatória. Este desenvolvimento derivará de intenções do sistema, do poder político, das lideranças organizacionais de topo, do trabalho de equipa dos professores nos diferentes departamentos, das práticas dos professores na sala de aula, do clima de escola, das tensões existentes no interior das organizações, do poder de autonomia que lhes é atribuído de forma mais ou menos relativa e do que as lideranças fazem com o poder que lhes é atribuído na gestão dessa autonomia. Sabendo que a liberdade traz às organizações uma maior responsabilidade e partindo da questão inicial da nossa investigação e da tentativa de compreender como conseguem as organizações educativas auto transformar-se em função das avaliações feitas sobre si mesmas, a partir de um processo de melhoria sustentada, e que relação tem esta transformação com a avaliação externa, concluímos a nossa investigação com a percepção de que o processo de autorregulação do agrupamento onde realizámos o nosso estudo, tem evoluído no sentido de uma melhoria muito significativa mas que essa melhoria se encontrou muito dependente dos mecanismos externos que apoiaram a unidade orgânica. Por um lado por ser um território de intervenção prioritária e encontrar-se à partida sujeito a um forte processo de prestação de contas e por outro lado apoiado na sua ação por um perito externo, pela pressão exercida pela inspeção externa e em particular pelas solicitações inerentes ao acompanhamento da ação educativa por parte da IGE, durante o ano 2013.

Na tentativa de melhor compreender o processo de desenvolvimento dos mecanismos de autoavaliação fomos surpreendidos perante a nossa hipótese inicial de melhoria continua pela conclusão de que o processo não se desenvolveu num percurso de crescente melhoria mas caracterizou-se sim por um período intercalar de melhoria significativa durante o período coincidente com a presença de um forte leque de pressões externas onde foram notórios impactos muito evidentes na unidade orgânica, assumindo depois uma curva descendente característica de menores impactos e de menor envolvimento dos atores no

processo de reflexão. Como resposta à nossa questão de investigação percebermos que o processo de autoavaliação do agrupamento teve uma influência dos mecanismos de avaliação externa e em particular do acompanhamento por parte da Inspeção-geral de Educação.

Verificámos ainda que existiu uma apropriação por parte dos atores, dos processos de reflexão interna da organização verificados pelas evidências de continuidade dos processos de autoavaliação e melhoria após a saída da IGE. Identificaram-se ainda, ao longo dos anos em curso, impactos significativos nas práticas de planeamento, trabalho colaborativo e avaliação dos docentes e na preocupação de envolver a comunidade educativa nos processos de autoavaliação, através da realização de barómetros de satisfação.

Ficamos com a percepção de que o agrupamento se encontra no caminho da melhoria, característico das organizações aprendentes, pela aposta na reflexão partilhada permitindo à organização a consciência do caminho a seguir, com intencionalidade e vontade em melhorar processos e práticas.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 69, 139-164.

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

Afonso, A. J. (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(abr.-jun. 2012), 471-484.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores SA.

Alaíz, V. (2007). Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 1-4

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

Azevedo, J. (2006). *A garantia da qualidade das escolas e o Programa AVES Avaliação de Escolas-Programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. M. (2007). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída* O estudo da escola. Porto: Porto Editora.

Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, João (org.) (2003). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e privatização*: ASA

Bolívar, Antonio (2003). *Como melhorar as Escolas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos*

ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Canário, R. (1996). Os estudos sobre a Escola: Problemas e Perspetivas. In O Estudo da Escola,

Coelho, C., & Terrasêca, M. (2009). ["Avaliação Externa", "Avaliação Interna" e "Autoavaliação": implicações dos distintos princípios e processos avaliativos].

Conselho Nacional de Educação. Recomendação sobre a avaliação das escolas, (2011).

Costa, J.A. (1996). Imagens Organizacionais da Escola. Porto: Edições ASA.

Costa, Jorge Adelino (Coord.) (2002). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Clímaco, M.C. (2006). A Autonomia das Escolas - A Avaliação das Escolas - experiência e institucionalização. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Clímaco, Maria do Carmo (Coord.) (2002). Avaliação Integrada das Escolas: Relatório Nacional. Ano lectivo de 2000/2001. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, IGE.

Cosme, A.; Trindade R. (2001). Avaliar as escolas: Para quê? E porquê?

Crozier. M.; Frieddberg, E. (1977). In Barroso J. (2005). Políticas Educativas e Organização

ESTRELA, A. (1994) Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores Porto: Porto Editora

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. o. Afonso (Eds.), Olhares interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação (pp. 15-44). São Paulo: Cortez Editora.

Fernandes, M. R. (1998). A mudança de paradigma na avaliação

Formosinho,J., Machado,J. (2010) Escolas. Auto-avaliação e desenvolvimemto organizacional. ELO . Revista do Centro de Formação Francisco Holanda, 17

GUERRA, M. A.S. (2000). A escola que aprende. Porto: Asa.

Guerra, M. A.S. (2000). A escola que aprende. Porto: Asa.

Inspeção-Geral da Educação (2000, 2001, 2002). Avaliação Integrada das Escolas.

Apresentação e Procedimentos. Lisboa: IGE

Inspecção-Geral da Educação (2005). Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas. Lisboa: IGE

Lima, Jorge Ávila (2008). Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, Licínio C. (Org.) (2006). Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional. Porto: Edições ASA.

MACBEATH, J. et al (2005) A História de Serena viajando rumo a uma escola melhor: Edições Asa MARCHESI,

MEURET, D.(2002), “O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos (p.39-41). In Avaliação de organizações educativas. COSTA et al.,(2002) Universidade de Aveiro

Melo, R. Q. e. (2009). Autoavaliação e regulação nas escolas: o projeto QUALIS de autoavaliação das escolas e unidades orgânicas da região autónoma dos Açores. (PHD), Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Mintzberg, H. (2010). Estrutura e Dinâmica das Organizações (4a ed.). Lisboa: Edições D. Quixote.

Mortimore, P., & al. (1988). Schools matters. Wells: Open Books.

MERRIAN, J. (1988). The case study research in education. San Francisco: Jossey - Bass

Mintzberg, H. (1995). Estrutura e dinâmica das organizações. Lisboa: Dom Quixote.

Morgan, G. (1986). Images of Organization. London: Sage Publications.

Melo, R. Q. (2005). A avaliação da escola. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Melo, R. Q. (2009). Auto-avaliação e regulação nas escolas - o projecto Qualis de auto-avaliação das escolas e unidades orgânicas da região autónoma dos açores. Tese doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Melo, R. Q. (2014). Autoavaliação e Melhoria: Pressupostos Organizacionais. Revista Portuguesa de Investigação Educacional.Lisboa FCSH. UCP

Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (4a ed.). Lisboa: Edições D. Quixote.

Mortimore, P. et al. (1988). *School matters*. Wells: Open Books.

Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *As Organizações Escolares e m Análise*. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

IGE (2002). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000-2001*. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt> PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,

Saraiva, (2002). In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das escolas Consensos e divergências*. Porto: Asa.

SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa

SIMÕES G. (2006). *A auto-avaliação institucional na escola pública que mudanças traduz e constrói*. Projecto de investigação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.

SIMÕES G. (2010). *A Avaliação das Escolas Em Portugal: conhecimento produzido e questionamento sugerido*. CNE Lisboa.

Trindade, R.; Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. ELO . Revista do Centro de Formação Francisco Holanda

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Lei nº31/2002, de 20 dezembro

Decreto- Lei nº115-A/98, de 4 maio

Despacho Normativo nº27/97, de 2 junho

Despacho nhº147-B/ME796, de 8 junho

Despacho conjunto SEAE/SEEI Nº73/96, de 10 julho

Decreto- Lei nº6/2001, de 18 janeiro

Decreto-Lei nº 775/2008;22 abril

Despacho Conjunto 370/2006, de 3 maio

Lei Bases Sistema Educativo nº 46/86, de 4 outubro