

Processo de implementação da autoavaliação na escola

Contributos para a sua definição

Andrea Rute de Almeida Barreto Dias Areal

Lisboa, 2014



Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Processo de implementação da autoavaliação na escola

Contributos para a sua definição

Andrea Rute de Almeida Barreto Dias Areal

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Prof. Doutora Antónia Barreto

Lisboa, 2014

RESUMO

Perante a exigência de escolas mais eficazes e eficientes, a avaliação das escolas assume-se como um instrumento fundamental para a sua consecução. Para além da avaliação externa, o DL 31/2002, de 20 de dezembro, contempla o processo de autoavaliação, o qual implica uma visão interna por parte de diferentes atores e permite a obtenção de informação mais rápida e fácil dos processos que lá decorrem. Desta forma, pretende-se que seja desenvolvido um processo de autoavaliação de acordo com o contexto específico de cada escola, através da identificação das fragilidades e potencialidades, que deve servir de base para a definição do respetivo plano de melhoria e desenvolvimento.

Não se verifica na Região Autónoma da Madeira a exigência de um processo formal de autoavaliação, apesar de reconhecida como necessária, procedendo a maioria das escolas à mesma, embora de um modo informal.

O presente estudo pretende conhecer as práticas e a cultura de avaliação existentes numa escola do ensino básico dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário da Região Autónoma da Madeira, e auscultar os professores sobre os procedimentos a adotar nas diferentes fases do processo, caso a escola opte por um processo formal de autoavaliação, ou este passe a ser de cariz obrigatório na região.

De uma forma geral, verificou-se uma convergência da opinião do corpo docente sobre a importância estratégica da autoavaliação, tendo sido identificados os aspetos facilitadores e constrangedores de implementação do processo e as estratégias para a promoção de uma cultura de autoavaliação, mudança e melhoria contínua.

Palavras-chave: autoavaliação, avaliação institucional, sistema de ensino na região autónoma da Madeira

ABSTRACT

Given the demand for more effective and efficient schools, their assessment assumes itself as a fundamental instrument to attain them. In addition to external evaluation, the legislative decree no. 31/ 2002 of 20th of December, contemplates the self-assessment process, which implies an internal vision by the different actors and that enables faster and easier information about the processes that take place there.

Thus, it is to be developed according to the specific context of each school, by identifying weaknesses and potential, which constitute the basis for the definition of the respective plan of improvement and development.

Although recognized as essential, is not verified, in the Autonomous Region of Madeira, the demand of a formal process of self-assessment, proceeding schools to it, though in informal way.

The present study aims to understand the practices and culture of self-assessment in a school of basic education 2nd and 3rd cycles and secondary education in the [Autonomous Region of Madeira](#), and inquire teachers about the most suitable procedures to adopt in the different stages of the process, in case the school chooses for a formal process of self-assessment or it happens to be mandatory in nature in the region.

In general, there was a convergence of opinion of the teachers about the strategic importance of self-assessment, and were defined the facilitating and constraining aspects of the process, and the promoting strategies of a self-assessment culture, change and continuous improvement in the school.

Keywords: self-assessment, institutional evaluation, autonomous region of Madeira's educational system

RÉSUMÉ

Face à l'exigence d'une école plus efficace et efficiente, l'évaluation des écoles se révèle comme un instrument fondamental pour y parvenir. Au-delà de l'évaluation scolaire externe, le Décret-loi 31/2002, de 20 de décembre, envisage le processus d'auto-évaluation. Ceci implique une vision interne de l'ensemble des différents acteurs de l'évaluation d'école et permet l'obtention d'information rapide et facile des processus que s'y déroulent. De cette façon, il s'agit de développer un processus d'autoévaluation selon le contexte spécifique de chaque école par l'identification de ses faiblesses et de son potentiel, qui serviront de base pour la définition du plan d'amélioration et de développement.

Même si l'auto-évaluation est reconnue comme nécessaire, on ne vérifie pas à la Région Autonome de Madère l'exigence d'un processus formel d'auto-évaluation, et les écoles la font mais d'une manière informelle.

Cette étude permet de connaître les pratiques et la culture d'auto-évaluation existantes dans une école publique de la Région Autonome de Madère et auditionner les professeurs sur les procédures les plus adéquates à adopter pendant les différents stades du processus, si l'école choisit un processus formel d'auto-évaluation ou si ceci devient obligatoire.

D'une façon générale, on a vérifié une convergence entre l'opinion des professeurs sur l'importance stratégique d'autoévaluation, et on a défini les aspects facilitants et contraignants au processus, et les stratégies de promotion d'une culture d'auto-évaluation, changement et amélioration constante.

Mots-clés: auto-évaluation, évaluation institutionnel, système éducatif de la Région Autonome de Madère

Ao Bernardo!

*“Nem tudo o que se enfrenta pode ser modificado,
mas nada pode ser modificado até que seja enfrentado.”*

(Albert Einstein)

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação é o resultado de uma jornada que se iniciou como resposta a um desafio. Uma jornada que se pautou pela convicção de que é possível fazer mais e melhor nas nossas escolas, cumprindo da melhor forma a missão da escola pública.

Desde já quero agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta jornada, quer aguçando, pelas mais variadas razões, o meu interesse pelo tema da autoavaliação das escolas, quer apoiando e incentivando o meu desenvolvimento pessoal e profissional, em especial:

À Professora Doutora Antónia Barreto, pela disponibilidade e prontidão com que acedeu a todas as solicitações, bem como pela escuta, partilha de ideias e experiências e orientação atenta;

A todos os colegas do 12º curso do MAGE, pelo espírito de partilha e camaradagem nas sessões presenciais e trabalhos on-line;

À Rafaela, por ter desafiado e aceite o desafio de embarcar na aventura do MAGE, numa corrida contra o tempo, mas convictas da importância de uma educação de qualidade;

Ao Conselho Executivo e aos professores da escola em estudo, pela disponibilidade em colaborar para a concretização da presente dissertação;

Aos meus grandes amigos, pelo apoio e motivação, bem como por acreditarem nas minhas convicções e estarem sempre presentes;

Finalmente, e não menos importante, aos meus pais, sempre prontos para apoiar os desafios que a vida me apresenta, por estarem sempre presentes, apesar da distância, e por nunca me deixarem baixar os braços perante as adversidades e a falta de forças.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
RÉSUMÉ	iv
Agradecimentos	vii
ÍNDICE GERAL	ix
Índice de Quadros	xi
Índice de Figuras	xii
Índice de Gráficos	xiii
Siglas	xiv
<hr/>	
INTRODUÇÃO	1
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Descentralização, autonomia, avaliação	7
2. Avaliar a escola: porquê?	11
3. Avaliar: significado	15
4. Avaliação externa e interna	17
5. “Amigo crítico”	25
6. Escolas que aprendem	26
7. Participação e capacidade interna de mudança	27
8. Implementação do processo de autoavaliação	31
9. Constrangimentos associados à implementação de um processo de autoavaliação	41
<hr/>	
PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO	47
1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	49
1.1. Formulação do problema	49
1.2. Definição dos objetivos da investigação	50
1.3. Desenho da investigação	50
1.4. Técnicas de recolha de dados	51
1.5. Caracterização da população em estudo	54

2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
CONCLUSÕES	85
<hr/>	
Referências bibliográficas	91
Anexos	99
<hr/>	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 | Síntese dos projetos e programas de avaliação das escolas em Portugal desde a década de 90 (Fialho, 2009, p. 99-116)

Quadro 2 | Campos de aferição de qualidade (IGE, 2007, p.15)

Quadro 3 | Caracterização dos inquiridos relativamente ao género e faixa etária.

Quadro 4 | Caracterização dos inquiridos relativamente às habilitações literárias.

Quadro 5 | Caracterização dos inquiridos relativamente ao tempo de serviço, situação profissional e número de anos na escola em estudo.

Quadro 6 | Frequências relativas e respetivas percentagens das justificações dos inquiridos relativas à constituição da equipa de autoavaliação de escola.

Quadro 7 | Frequências relativas e respetivas percentagens das justificações dos inquiridos sobre a pertinência da meta-avaliação.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 | Passos a percorrer na organização da auto-avaliação (Azevedo *et al*, 2006, p.9)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** | Grau de concordância dos inquiridos para com os objetivos do sistema de avaliação enunciados no DL 31/2002, de 20 de dezembro.
- Gráfico 2** | Contributos da autoavaliação para a escola.
- Gráfico 3** | Termos de análise a considerar num processo de autoavaliação de escola.
- Gráfico 4** | Aspetos facilitadores de implementação do processo de autoavaliação.
- Gráfico 5** | Perceção dos inquiridos sobre a realidade da escola, quanto à cultura de avaliação.
- Gráfico 6** | Identificação de possíveis constrangimentos à implementação da autoavaliação da escola.
- Gráfico 7** | Perceção sobre a realidade da escola, quanto à capacidade interna de mudança.
- Gráfico 8** | Origem da decisão de implementação do processo de autoavaliação de escola.
- Gráfico 9** | Constituição da equipa de autoavaliação da escola.
- Gráfico 10** | Características da equipa de autoavaliação da escola.
- Gráfico 11** | Características do “*amigo crítico*”
- Gráfico 12** | Instrumentos de recolha de dados a privilegiar no processo de autoavaliação de escola.
- Gráfico 13** | Constituição da equipa responsável pela elaboração das propostas do plano de melhoria.
- Gráfico 14** | Propostas de suportes de divulgação dos resultados da avaliação e plano de melhoria.
- Gráfico 15** | Grau de concordância dos inquiridos para com diferentes estratégias de promoção de uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua.

SIGLAS

AAE	Autoavaliação de escola
IGE	Inspeção Geral de Educação
IGEC	Inspeção Geral de Educação e Ciência
PEE	Projeto Educativo de Escola
RAM	Região Autónoma da Madeira

INTRODUÇÃO

Perante um mundo em constante mudança, é necessário desenvolver mecanismos de adaptação e de resposta à mesma. O processo de avaliação das escolas surgiu da necessidade de garantir a qualidade do sistema educativo português, contemplando duas modalidades: a avaliação externa e a avaliação interna. Desta forma, embora se insista numa avaliação contextualizada da realidade de cada estabelecimento de ensino, pretende-se que essa mesma avaliação se assuma como um instrumento central de definição das políticas educativas.

Devendo o processo de autoavaliação resultar da necessidade de reflexão e do desejo de uma melhoria contínua por parte das escolas, apenas após a publicação do DL 31/2002, de 20 de dezembro, é que foi determinada a sua obrigatoriedade em território continental.

Analisando o referido decreto, deparamo-nos com alguns dos objectivos do processo de avaliação das escolas:

- promover *“uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas”* (art. 3º, alínea c)
- *“... incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade”* (art. 3º, alínea d)
- *“Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo...”* (art. 3º, alínea e)
- *“Promover uma cultura de melhoria continuada”* (art. 3º, alínea h)

No entanto, apesar das boas intenções para garantir um sistema educativo de qualidade na realidade, o caminho para tal apresenta-se, muitas vezes, sinuoso e levanta muitas questões, nomeadamente quanto aos procedimentos a adotar para a sua implementação.

O processo de autoavaliação exige que cada escola aprenda a reflectir, a identificar os aspectos a melhorar e a definir estratégias eficazes para a resolução de problemas, traduzindo-se as conclusões na construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos profissionais que lá exercem, da própria organização e melhoria da qualidade do sistema educativo.

No entanto, tal carece o envolvimento, participação e responsabilidade de toda a comunidade, bem como o compromisso dos diferentes atores e a partilha de valores e

objectivos, bem como a reflexão individual e colectiva. Desta forma, a avaliação permite verificar a capacidade da comunidade educativa de cada escola de olhar para o seu interior e de gerar as mudanças necessárias, rumo ao processo de melhoria. Na sua ausência, o objectivo de melhoria fica comprometido, o que poderá implicar um fraco desempenho em termos da avaliação organizacional.

A crença depositada na importância de a escola se avaliar a si própria, analisando os pontos fracos, procurando a sua colmatação e identificando os pontos fortes, potencializando-os, no sentido de um caminho rumo à melhoria do serviço prestado, despertou nos últimos anos a minha necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o processo autoavaliativo de uma escola básica do 2º e 3º ciclos e secundário da Região Autónoma da Madeira. Para além disso, antevendo para breve a exigência de um processo formal de autoavaliação, à semelhança do que acontece em território continental, e ciente das idiosincrasias de cada escola, revela-se pertinente auscultar os seus actores sobre os moldes em que tal deverá ocorrer. Conhecedores da realidade, pretende-se que os professores da escola opinem, tendo em conta as diferentes fases do processo autoavaliativo, sobre os procedimentos mais adequados e adaptados ao clima e cultura da escola.

Este estudo foi desenvolvido numa perspectiva exploratória, utilizando-se a metodologia de investigação estudo de caso, procurando conhecer de forma aprofundada e compreender as perceções e posturas dos professores da escola em estudo, perante a temática da autoavaliação de escola. Procurou-se ainda identificar constrangimentos e fatores facilitadores a ter em conta se, e quando ocorrer, a implementação do processo autoavaliativo, contribuindo com este estudo para uma minimização dos obstáculos para a sua concretização. De referir ainda, as sugestões dos professores relativamente à definição de estratégias promotoras de uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua.

Não estando as escolas da Região Autónoma da Madeira a cumprir um processo formal de autoavaliação, este estudo permite-nos obter uma visão dos professores relativamente a uma temática com a qual nunca tiveram contacto do ponto de vista formal. Também é uma forma de disponibilização de informação que poderá ser utilizada, principalmente pelas lideranças de topo e intermédias, para o desenvolvimento de uma cultura de escola que se pretende cada vez mais orientada para a mudança e para a melhoria contínua, promovendo assim uma cultura de autoavaliação.

Pretende-se assim a compreensão de uma problemática do ponto de vista dos professores da escola, procurando dar resposta a estas questões:

- Quais os procedimentos a implementar no processo de auto-avaliação?
- Quais as potencialidades da autoavaliação para a qualidade da escola?

O presente trabalho de investigação encontra-se dividido em duas partes.

A **primeira parte** do trabalho corresponde ao *Enquadramento teórico* sobre a avaliação das escolas, procurando-se clarificar conceitos determinantes para a análise dos resultados e posterior discussão, com base numa revisão atenta e fundamentada da bibliografia. Assim, para além de se associar a avaliação a uma consequência da pretendida autonomia das escolas e descentralização do poder central, indaga-se sobre a importância dessa mesma avaliação e respetivo significado. Após a distinção entre avaliação interna e externa e a clarificação da importância de ambas na análise da qualidade dos estabelecimentos escolares, são analisadas as diferentes fases de implementação do processo autoavaliativo. Tendo em conta a realidade das escolas no que diz respeito à existência de uma cultura de avaliação, procurou-se recolher aspetos que se possam assumir como constrangedores ou facilitadores da implementação do processo de autoavaliação.

Na **segunda parte** do trabalho, designada de *Estudo empírico*, é apresentada a metodologia de investigação, explicitando-se a justificação da escolha do estudo de caso. No que diz respeito à recolha de dados, foi utilizado o instrumento de inquérito por questionário, cujos resultados sofreram tratamento estatístico com recurso ao programa SPSS 20. (Statistical Package for Social Sciences). Após a análise dos resultados, procedeu-se à sua discussão à luz do quadro teórico apresentado, verificando se existe uma convergência ou divergência entre ambos, procurando dar resposta às questões do problema formulado, seguindo-se as considerações finais.

PARTE I. Enquadramento teórico

1. Descentralização, autonomia, avaliação

“... a escola não pode transformar-se num local em que a mudança se constrói colectiva e progressivamente, se os actores que dela fazem parte não dispuserem de uma margem de autonomia que transforme a responsabilidade individual em responsabilidade colectiva.”

Alves e Machado (2008, p.105)

A educação em Portugal encontra-se directamente associada a uma administração centralista que, com a massificação do ensino, conduziu a uma crescente burocratização dos processos inerentes e *“a crescentes problemas de governabilidade, conduzindo, de facto, a uma efectiva redução da capacidade do Estado para gerir o sistema público de Educação”* (Afonso, 2002a, p.59).

Perante tais evidências, verificou-se um esforço no sentido de promover uma maior autonomia às escolas, transferindo para as mesmas maiores responsabilidades, descentralizando o poder central, de modo a garantir, da melhor forma, o cumprimento da missão do sistema educativo: o sucesso educativo dos alunos, aliando-se direitos e deveres. Como refere Hameline (1999), citado por Roullier (2008, p.78), autonomia corresponde ao *“inalienável dever das pessoas se reconhecerem com direitos e de reconhecerem que os seus direitos são também inalienáveis dos seus deveres”*.

Embora em 1989 tenha sido definido um quadro orientador da autonomia da escola com a publicação do DL 43/89, de 3 de fevereiro, anunciando as intenções de transferir *“poderes de decisão para os planos regional e local”* num *“contexto de uma mais ampla desconcentração de funções e de poderes”*, apenas em 1998 a escola é encarada como o *“centro das políticas educativas”*, devendo *“construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.”* (DL 115-A/98, de 4 de maio). Desta forma, com o DL 115-A/98, de 4 de maio, que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é atribuído às escolas o poder *“de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”*.

Indo de encontro à filosofia emergente de autonomia das escolas, Roullier (2008, p.81) defende que o projecto educativo de cada escola se assume como um

“lugar em que a mudança se constrói colectivamente, se os seus actores dispuserem de uma margem suficiente de liberdade na sua concepção e na implementação de regulações adaptadas aos problemas que vão surgindo”.

No entanto, é feito o alerta para o facto de que *“A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo”*, devendo ser encarada como uma forma para as escolas garantirem um serviço público de educação de qualidade, cabendo ao Estado um papel de *“intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes”* (DL 115-A/98, de 4 de maio).

Posteriormente, em 2001, com a publicação do DL 6/2001, de 18 de janeiro, as escolas passaram a definir o seu Projeto Curricular de Escola e de Turma em função do currículo nacional, sendo-lhes assim atribuído o poder de decisão no que concerne à adequação do currículo ao contexto em que se insere a escola e a turma. A aposta na autonomia curricular reforçou a importância das escolas nas tomadas de decisão e permitiu a adoção de estratégias contextualizadas, procurando a diminuição da taxa de abandono escolar e a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2008 é aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (DL 75/2008, de 22 de abril) que reforça a ideia de *“que a autonomia constitui, não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação”*. Verificou-se assim um reforço do anterior DL 115-A/98, de 4 de maio, destacando-se no documento uma maior responsabilização relativamente ao papel do Diretor da escola, que se pretende como uma figura estratégica para o desenvolvimento do estabelecimento escolar e uma maior participação de outros atores, para além dos professores no Conselho Geral. De referir ainda a celebração de contratos de autonomia por parte das escolas, traduzindo-se os mesmos na transferência de competências adequadas à capacidade de as escolas assumirem a responsabilidade na tomada de decisão em diferentes domínios.

Os professores assumem assim um novo papel, cabendo-lhes a tarefa de contribuir para a melhoria da qualidade da escola e do ensino. Apesar das directrizes emanadas pelo órgão

central, cabe aos próprios atores, no âmbito da tão ambicionada autonomia das escolas, definir o rumo a seguir e as estratégias a adotar.

Contudo, a autonomia surge como uma faca de dois gumes: por um lado, a adequação das diretrizes à realidade local, mas por outro, a tomada de decisões, muitas vezes dificultada pelas relações de poder e conflito.

Subjacente à ideia de que a uma “*maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade*”, começam a avolumar-se as exigências ao nível da prestação de contas através do processo de avaliação como garantia da qualidade no serviço prestado, de modo a poder “*avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas*” (DL 75/2008, de 22 de abril).

No mesmo documento, o art. 9º, ponto 2, alínea c) define como instrumentos de autonomia para efeitos da respectiva prestação de contas, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação. Este último é definido, na referida alínea, como um

“documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.”

No entanto, apesar de a autonomia se apresentar como a fonte de soluções para muitos dos problemas relacionados com a educação, Grancho (2008, p.240), citando Barroso (1996), realça a importância da manutenção da regulação por parte do Estado “*...para que a autonomia da escola e a territorialização das políticas educativas não permitam uma pulverização do sistema de ensino público e o seu funcionamento democrático*”.

Apesar de a avaliação das escolas ser encarada como uma estratégia recente, de destacar que a mesma já se encontrava contemplada no art. 49.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, embora se debruçasse sobre o sistema educativo ao nível dos “*aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural*”. Nesta fase, não se valorizava ainda a escola como o centro de mudança, não tendo ocorrido alterações com a publicação do DL 43/89, de 3 de fevereiro, que atribuía ao Ministério da Educação o papel de adotar “*as estruturas e mecanismos mais adequados para proceder à*

avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas” (art. 26º).

A publicação do DL 115-A/98 e a posterior revogação pelo DL 75/2008, salientaram o papel da escola como determinante para o sucesso do próprio sistema educativo, atribuindo à auto-gestão e à auto-avaliação das escolas, uma crescente responsabilização. Neste sentido, Afonso (2002b, p. 35) afirma que “*a autonomia das escolas, mais retórica do que real, acaba por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos actores educativos*”.

O DL 31/2002, de 20 de dezembro, representa um marco, pelo facto de assumir a avaliação como um “*instrumento central de definição das políticas educativas*”, referindo o 3º artigo os seus objetivos:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;*
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;*
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;*
- d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;*
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;*
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;*
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;*

h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;

i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Destacam-se, segundo Alves e Machado (2008, p.11), as intenções de uma avaliação que “...compromete as instituições, mas também a condução política e a acção administrativa...”, cumprindo os papéis, por vezes de difícil conciliação, de prestação de contas e melhoria contínua.

Cerca de quatro anos após a publicação do DL 31/2002, de 20 de dezembro, é publicado na Região Autónoma da Madeira o DLR 21/2006/M, de 21 de junho que define o Regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública. No preâmbulo, é defendido um “quadro de descentralização da administração educativa e consequente autonomia das escolas, numa perspectiva de decidir «com e não sobre», que se sublinham os princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica”, cabendo ao Conselho da Comunidade Educativa, “órgão de participação e representação da comunidade educativa” a responsabilidade pela “definição da política educativa de escola” (art. 6º).

2. Avaliar a escola: porquê?

Afonso (2010a, p.13) defende a escola pública como uma organização educativa complexa, referindo que as escolas “reconstroem-se e reactualizam-se quotidianamente pela acção pedagógica e organizacional”. Desta forma, apesar de se equacionar a escola como a organização na qual se cumpre a missão educativa do Estado, servindo assim os mesmos propósitos e seguindo os mesmos pressupostos em termos de organização e funcionamento, não é possível abstrairmo-nos das idiossincrasias de cada estabelecimento, que vive uma cultura única, resultante de todos os processos aí decorrentes.

Como resultado de toda essa complexidade, foi surgindo uma série de pressões para se proceder à sua avaliação, estando muitas vezes subjacente a ideia de que a avaliação daria

resposta aos problemas com que a Escola de hoje se depara. Sobre este aspeto, no Parecer nº 5/2008 de 13 de junho, o Conselho Nacional de Educação esclarece que “*A avaliação não se substitui ao debate sobre a escola, antes deve colaborar para suportar e qualificar esse debate*”.

De acordo com Sá (2009, p.87),

“As razões deste (súbito) interesse pelas questões da avaliação educacional em geral, e da avaliação institucional em particular, organizam-se em torno de uma pluralidade de eixos estruturadores filiados em lógicas e racionalidades em tensão, uns mais vinculados às preocupações com o controlo, outros mais sintonizados com uma agenda emancipatória.”

Azevedo (2007), citado por Sá (2009, p.91), aponta como razões da pressão para a avaliação das escolas:

- a descentralização e a autonomia e a correlativa prestação de contas;
- a reivindicação de informação por parte do consumidor como condição para práticas de escolha informadas;
- a assunção da escola como “*unidade crítica*” associada aos estudos sobre o “*efeito-estabelecimento*”;
- as preocupações com a (baixa) “*produtividade*” das escolas em contraste com os (supostos) elevados investimentos públicos;
- o “*insucesso*” da escola em assegurar o sucesso de todos;
- a avaliação entendida como “*estratégia de marketing*”;
- o (suposto) desfasamento entre as exigências do “*mundo do trabalho*” e a oferta educativa das escolas;
- a crise de confiança na escola decorrente, nomeadamente, da sua “*massificação*”;
- a avaliação (séria) como um contraponto às formas “*preguiçosas*” de avaliação (ex. os rankings);
- as pressões internacionais e a avaliação como alternativa à “*verificação da conformidade*”;
- a avaliação como factor de melhoria e como condição para o desenvolvimento de “*comunidades profissionais*”.

Costa e Ventura (2002, p.106-107), num estudo sobre a avaliação integrada das escolas, aludem às seguintes razões para a notoriedade da temática da avaliação: a visibilidade e a

especificidade das organizações escolares; a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino; a pressão pública e as lógicas de mercado; a contração dos recursos financeiros; o controlo e a regulação dos sistemas educativos; as estratégias de *marketing* e de promoção da escola e a necessidade de melhoria do desenvolvimento organizacional das escolas.

Embora se verifique que o processo de avaliação das escolas se pode subordinar a uma série de exigências, a sua implementação no quotidiano nas escolas levou o seu tempo. O DL 31/2002, de 20 de dezembro, constituiu um primeiro passo. Assumiu-se como uma medida estratégica com vista a um aprofundamento do autoconhecimento, com a definição dos seus pontos fracos e fortes. Desta forma, cada escola seria responsável pela melhoria dos aspetos negativos e potencialização dos positivos, através da elaboração dos respetivos planos de melhoria.

No entanto, embora o documento fizesse referência à obrigatoriedade da auto-avaliação, o facto de não especificar os moldes em que se deveria desenrolar, bem como a falta de formação no âmbito da avaliação, levou a que muitas escolas não a tenham levado a cabo.

Figari (2008, p.42-44) especifica três aspetos que justificam o facto de a avaliação não se constituir como uma realidade integrada na pilotagem da escola: a dificuldade em definir o objecto “*Escola*”, que irá sempre remeter-se ao ponto de vista daqueles que o tentam, rompendo “*os laços do elemento assim isolado com os outros elementos de um mesmo conjunto que o ponto de vista escolhido não possibilita estudar*”; a dúvida sobre uma nova legitimidade da escola, em que “*as interpretações a partir do sistema são substituídas por uma valorização daquilo que a comunidade local produz*”; e a dificuldade de definir a escola como um objecto concreto, com particularidades que a distinguem de outras organizações ou como objecto abstracto, único com especificidades em termos de clima, de filosofia, de eficácia.

Perante a constatação de tais dificuldades, coube à Inspeção Geral da Educação (IGE), a tarefa de promoção do processo autoavaliativo no território continental, constituindo-se a realização da autoavaliação, um dos itens analisados aquando da avaliação externa das escolas.

Tratou-se de uma medida, não com o intuito de penalização das escolas pelo incumprimento da obrigatoriedade da autoavaliação, mas com o objectivo de ajudar as mesmas a identificar os constrangimentos e a ultrapassar os mesmos. Para além disso, a Inspeção Geral da Educação passou a integrar no seu sítio na internet, documentos que poderão constituir-se como instrumentos de apoio para a implementação do processo

autoavaliativo. Não impondo nenhum modelo, procura reforçar o facto de ser fundamental, não o modelo em si, já que existem várias opções de acordo com o objecto que se pretende avaliar, mas a sua aplicação, tendo em conta as características únicas de cada escola. Desta forma, a Inspeção Geral da Educação passou a desempenhar um papel de apoio externo crítico às escolas, não com o objetivo de *“ensinar as escolas a serem criativas e inovadoras, mas de realizar com elas um processo de aprendizagem a partir do que elas produzem”* (Ferreira, 2010, p.56).

No que diz respeito à Região Autónoma da Madeira, e tendo em conta o grau de autonomia de cada escola, não existem orientações regionais que definam orientações quanto ao processo de auto-avaliação. Para além disso, verifica-se a inexistência de contratos de autonomia como acontece no território continental.

É à Inspeção Regional de Educação que compete proceder a avaliações do sistema educativo na Região Autónoma da Madeira, submetendo-se aos seguintes objectivos estratégicos, enunciados na sua página oficial na internet (<http://www.madeira-edu.pt/ire/>):

- *desenvolver a qualidade dos serviços prestados, contribuindo para melhorar a imagem da Secretaria Regional de Educação e Cultura;*
- *desenvolver uma cultura de aprendizagem assente na flexibilidade e entreajuda;*
- *desenvolver um modelo de gestão e de processos orientado para a melhoria contínua;*
- *melhorar a eficiência dos processos, no acompanhamento permanente das políticas públicas em educação, designadamente através de acções de acompanhamento e avaliação, de auditoria e de fiscalização e controlo.*

De forma a garantir a consecução de tais objetivos, a Inspeção Regional de Educação definiu, entre outras, a estratégia de *“Acompanhar e avaliar os estabelecimentos de educação e ensino públicos da RAM, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares”*.

Ao nível das escolas, o DLR 21/2006/M, de 21 de junho, art. 8º, atribui ao Conselho da Comunidade Educativa a responsabilidade de *“Apreciar os resultados do processo de avaliação interna e externa da escola, propondo e promovendo as medidas tendentes à melhoria da qualidade do serviço público de educação”*.

3. Avaliar: significado

O conceito *avaliação* surge geralmente associado ao julgamento, ao contraste certo/errado, sendo importante a sua clarificação. Neto-Mendes (2002, p.11), reflectindo sobre “*Os sentidos da avaliação*”, defende que “*avaliar é julgar, medir, pesar, apreciar, analisar*”.

No entanto, Lafond (1999), citado por Grancho (2008, p.239) salienta que “*a avaliação não pode reduzir-se a um simples controlo de legalidade, ao controlo do respeito pela regulamentação*” bem como “*reduzir-se à simples apreciação dos resultados obtidos pela escola*”. Também Pacheco (2010, p.80) considera que “*é uma questão que necessita de ser aprofundada, na medida em que as escolas não podem fazer desta avaliação o prolongamento da recolha e análise dos resultados trimestrais das aprendizagens*”.

Para Ferreira (2010, p.56) a avaliação pode ser encarada tanto “*como um dispositivo de apoio reflexivo e crítico, como uma forma de controlo da acção organizacional e profissional*” de acordo com o “*papel desempenhado pelos intervenientes e ao sentido e utilidade que eles conferem à avaliação*”. Neste sentido, pode-se então afirmar que avaliar implica também “*compreender, interpretar, reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais*” (Neto-Mendes, 2002, p.14), pelo que se revela essencial a participação de diferentes actores, obtendo-se assim diferentes pontos de vista, melhorando a qualidade da informação obtida e a tomada de decisões para a consecução do processo de melhoria.

Santos Guerra (2001) compara a avaliação a um espelho, o qual “*permite a los protagonistas verse con claridad y precisión*”. Como tal, procurar reduzir a avaliação das escolas à análise dos resultados escolares dos alunos não é por si mesma suficiente, implicando a avaliação a compreensão da realidade de cada escola, única nas suas especificidades.

Emerge então uma avaliação que implique os diferentes elementos da comunidade educativa, que assente “*num processo dinâmico que integra nomeadamente a produção de sentido e de ajuda à decisão. Dialógica por natureza, ela é explicitação e confrontação, no interior de um processo de negociação*”. (Roullier, 2008, p.75). Na mesma linha de pensamento, Lafond (1999), citado por Grancho (2008, p.239) faz alusão a uma avaliação “*colegial*”, “*participativa*” e “*construtiva*”, levada a cabo por uma equipa, com o

contributo e participação dos avaliados, com o objetivo de benefício único: o desenvolvimento da escola.

Dias Sobrinho (2000), citado por Sá (2009, p.89), acrescenta que a avaliação deve ser ainda *“holística e integradora”*, avaliando a instituição como um todo e não em fragmentos, como os resultados dos alunos, o desempenho docente, o funcionamento da escola, entre outras avaliações, sem qualquer relação de causa/efeito, mas ao abrigo do projecto orientador da acção – o Projeto Educativo de Escola, *“um marco e plataforma para dar uma coerência às acções individuais”* (Bolívar, 2012, p.60).

Embora existam diferentes propostas de modelos de avaliação, é necessária precaução aquando da sua seleção, nomeadamente para *“com a objectividade e justiça possíveis, da multidimensionalidade e complexidade das escolas públicas enquanto instituições (e organizações) educativas específicas”* (Afonso, 2010a, p.15). No entanto, o mesmo autor reforça a avaliação como *“um instrumento importante de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório”* (Afonso, 2010b, p. 358). A participação ativa dos diferentes elementos da comunidade na avaliação permite um aprofundamento no conhecimento da escola e da qualidade do serviço prestado, invertendo a tendência de reflexividade pouco desenvolvida do corpo docente e da restante comunidade educativa. Só a partir da tomada de consciência é que é possível desencadear uma série de medidas conducentes a um processo de desenvolvimento. A avaliação deve, assim, ser percebida, não como um fim em si mesma, tendo como objectivo a obtenção de um resultado, mas como uma estratégia *“para mejorar la calidad de la práctica”* (Santos Guerra, 2001).

O conceito de avaliação distancia-se desta forma da mera prestação de contas, no que concerne ao nível da qualidade do serviço prestado e assume-se como um processo de melhoria da qualidade, o que significa que o processo de avaliação de uma escola nunca está terminado. Como referido no preâmbulo do Parecer 5/2008 do Conselho Nacional de Educação, relativo à avaliação externa das escolas, *“A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação”* isto é, um *“processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares”*. Os processos de melhoria são também alvo de avaliação, permitindo *“compreender, decidir com mais informação, responsabilizar e sustentar os esforços de melhoria”* (IGE, 2010, p.5).

No Parecer 5/2008, o Conselho Nacional de Educação reforça ainda a ideia de uma prática de avaliação regular e uma definição clara dos objetivos das escolas e do próprio sistema educativo, de modo a que se promova “*uma cultura e praxis de avaliação envolvendo uma participação e o conhecimento colectivo de diferentes actores, com legitimidades reconhecidas*” (ponto 4).

4. Avaliação externa e interna

De acordo com Leite *et al* (2006, p. 21), uma avaliação orientada para “*processos de melhoria ao nível da organização e do funcionamento tem também repercussões na melhoria da qualidade da educação que nelas é oferecida e vivida*”. Desta forma, é importante que se desenvolva nas escolas uma cultura de avaliação, fomentando o olhar crítico e participativo dos diferentes atores.

A iniciativa do processo avaliativo pode ter uma origem externa – levada a cabo pela avaliação externa (Inspeção Geral da Educação e Ciência, Inspeção Regional da Educação), ou interna – levada a cabo pelos elementos da própria comunidade educativa e que tem em conta “*el carácter único, irrepitible, dinámico, lleno de valores e imprevisible de cada escuela*” (Santos Guerra, 2001).

Através da análise do documento *Eficácia da auto-avaliação nas escolas- exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspeção* (IGE, 2007, p.7) verificamos que cabe à avaliação externa, não um papel de punição, mas “*garantir que as diferenças no desempenho entre escolas não sejam demasiado discrepantes e que os resultados previstos sejam alcançados*”. Assim, embora se encare a avaliação externa como um controlo em termos de prestação de contas, na Recomendação 1/2011, o Conselho Nacional de Educação defende que a sua ação procura “*garantir que não há escolas de má qualidade, o seu intuito não deve ser punitivo*”, devendo servir três objectivos principais: *capacitação* – a procura da melhoria das práticas e resultados das aprendizagens dos alunos; *regulação* – recolha de informação sobre o sistema, ajudando na definição das políticas educativas; *participação* – fomento da participação de diferentes actores para uma maior qualidade (p.989).

Desta forma, a avaliação externa deverá orientar para uma melhoria da qualidade da escola e, apesar de não lhe caber a função de acompanhamento da mesma, contribuir, de

forma indireta, para a autoavaliação da escola. Existe assim uma complementaridade entre as duas modalidades de avaliação: por um lado, a avaliação interna, que aponta as estratégias e os meios de melhoria da situação existente, e por outro, a avaliação externa, que controla a qualidade dos resultados e garante que as medidas de melhoria são postas em prática (CNE, 2005). Neste sentido, Afonso (2010a, p.17-18) defende que a autoavaliação “*deve poder ser confrontada dialógica e criticamente com formas de avaliação externa*”, preocupada “*com a compreensão dos processos e o conhecimento das especificidades*”, ajudando assim a “*desenvolver, ao máximo, as possibilidades e potencialidades educativas de uma determinada escola*”.

O DL 31/2002, de 20 de Dezembro, assume que a prossecução dos objectivos do sistema de avaliação das escolas requer que

“...a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.”

Tais processos requerem uma reflexão por parte dos atores internos, defendendo a importância de a iniciativa partir dos mesmos, não se submetendo apenas a normativos legislativos. Guerra (2002), citado por Grancho (2008, p.240), aponta o risco de a iniciativa externa apresentar “*uma escassa potencialidade transformadora*”, pelo facto de não implicar os protagonistas, gerando desta forma resistência, para além de contribuir para que se habitue “*a que as decisões de mudança provenham de agentes externos*”.

Neste sentido, no estudo sobre “*Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*” pelo Conselho Nacional de Educação (2005, p.51) é defendida uma avaliação que:

- *atende aos contextos económicos, sociais e culturais da escola, tanto no diagnóstico como nas recomendações e evita o risco da homogeneização, pois a avaliação não pode ser um instrumento de uniformização e de pressão para que todas as escolas mudem de forma a aproximarem-se de um padrão imposto com mais ou menos subtilidade;*
- *caracteriza os recursos disponíveis e o grau de adequação às necessidades;*
- *analisa os processos segundo a adequação, eficiência e eficácia;*

- *caracteriza e “explica” os resultados e valoriza as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos.*

De destacar que o processo de autoavaliação não releva os resultados escolares, redutores da realidade educativa de cada escola, mas sim os processos, pelo que *“o processo de avaliação deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos”* (DL 31/2002, de 20 de dezembro).

Embora afastando-se do sentido de controlo, associado à avaliação externa das escolas, importa esclarecer que o processo autoavaliativo também abarca uma perspetiva de prestação de contas para com a comunidade onde se insere, apresentando potencialidades para produzir conhecimento sobre diferentes dimensões da escola. Manter esta perspetiva possibilita que a escola, para além de procurar o seu próprio desenvolvimento, se prepare para a avaliação externa.

Apesar das inúmeras vantagens apontadas para a avaliação das escolas, a sua implementação decorreu da publicação do DL 31/2002 de 20 de dezembro, tendo-se verificado uma *“diversidade de situações e pluralidade de caminhos, perspectivas e ritmos”* e *“uma evolução nem sempre sustentada e progressiva, com avanços e recuos, mas de tendência predominantemente positiva”* (IGE, 2010, p.6). A modalidade de autoavaliação foi a que se deparou com maiores entraves, talvez devido ao facto de *“na precipitação dos acontecimentos e em face da sobrecarga, parece nunca haver tempo para reflectir, para fazer um balanço, para verificar o que estamos a fazer efectivamente e porquê.”* (Fullan e Hargreaves, 2001, p.114).

Fialho (2009, p.99-116) dá-nos uma perspetiva da evolução dos projetos e programas de avaliação das escolas em Portugal desde a década de 90, podendo-se resumir esses percursos no quadro que se segue.

Ano	Projetos e Programas de Avaliação das escolas
1992-1999	Observatório da Qualidade das Escolas criado no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT)
Objectivos	Apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas; estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso da 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 de comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social.
1999-2002	Projecto Qualidade XXI no âmbito do Projecto –Piloto Avaliação da Qualidade na Educação Escolar
Objectivos	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.
2000	Programa Avaliação de Escolas Secundárias
Objectivos	Obter uma avaliação externa contextualizada
1999-2002	Programa Avaliação Integrada das Escolas (IGE)
Objectivos	Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; devolver informação de regulação às escolas (...); induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa; consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os actores; criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola; desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...); disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)
2005-2006	Projecto Efectividade da auto-avaliação das escolas
Objectivos	Desenvolver uma atitude crítica e de auto-questionamento do trabalho realizado nas escolas e, por outro, obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de auto-avaliação, assumindo-se como uma metodologia de meta-avaliação sobre a avaliação das práticas de auto-avaliação realizada nas escolas.
2006-2007	Programa Avaliação Externa das Escolas (IGE)
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; • Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; • Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; • Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; • Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (IGE, 2006)

Quadro 1 | Síntese dos projetos e programas de avaliação das escolas em Portugal desde a década de 90 (Fialho, 2009, p. 99-116)

Verifica-se assim que a autoavaliação foi ocupando um lugar de destaque na vida das escolas. De destacar, no entanto, a intervenção da Inspeção Geral de Educação, que através da avaliação externa das escolas, foi fomentando a implementação do processo de autoavaliação, assumindo a avaliação um papel decisivo “*para o desenvolvimento das instituições, ao permitir compreender, decidir com mais informação, responsabilizar e sustentar os esforços de melhoria*” (IGE, 2010, p.5).

O DL 31/2002, de 20 de dezembro, apesar de salientar o carácter obrigatório do processo de autoavaliação, não impõe um modelo específico, referindo apenas no artigo 6º os termos que devem ser alvo de análise:

a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;

b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;

e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

No relatório 2004-2007 - *Aferição da Efectividade da Autoavaliação*, a Inspeção Geral da Educação debruçou-se sobre vários indicadores de qualidade do processo de autoavaliação agrupados em quatro áreas-chave:

Visão e estratégia de auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objectivos e valores ▪ Estratégias para a auto-avaliação e melhoria
Auto-avaliação e valorização dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos ▪ Recursos financeiros e físicos
Auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Linhas orientadoras e padrões de qualidade ▪ Planeamento e implementação das actividades de auto-avaliação ▪ Planeamento e implementação de acções de melhoria
Auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auto-avaliação dos resultados educativos ▪ Efectividade da auto-avaliação na melhoria do desempenho global

Quadro 2 | Campos de aferição de qualidade (IGE, 2007, p.15)

No que concerne à intervenção da avaliação externa, a Inspeção Geral da Educação e Ciência apresenta, na sua página oficial na internet (www.ige.min-edu.pt), relativo aos *Documentos de enquadramento da avaliação externa*, o Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas para o ano letivo 2013/2014. Um dos objetivos a que se propõe é o de “*incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas*”. Para tal, irá submeter aos termos de análise para o item de *Autoavaliação e melhoria*:

- *Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria*
- *Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria*
- *Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação*
- *Continuidade e abrangência da autoavaliação*
- *Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais*

Tendo como fundamento o facto de que “*a mudança das práticas não se decreta*” (Roulier, 2008, p.93), cabe a cada escola aprender a “*olhar-se, a analisar-se, a mergulhar nas suas próprias dificuldades, com o risco de, entre outros, alterar a imagem que tem de si próprio*” (Bélair, 1999, citado por Roulier, 2008, p.76).

A Inspeção Geral da Educação e Ciência compromete-se assim a fornecer um oportuno apoio às escolas, uma vez que permitirá às escolas dispor de *“um conjunto de elementos de informação e de indicadores que funcionem como elementos demonstrativos da pertinência e adequação do seu projecto, da estratégia seguida e da qualidade dos resultados obtidos”* (Azevedo *et al*, 2006, p.2).

Ao invés de encarar o processo autoavaliativo como um acréscimo de trabalho burocrático sem consequências positivas para a vida da escola, é fundamental que seja assumido como uma oportunidade para a construção de um Projeto Educativo adequado à realidade de cada estabelecimento de ensino. A prática da autoavaliação permite determinar até que ponto a escola se está a desviar do percurso delineado e proceder às respetivas correções, constituindo-se desta forma como *“um processo reflexivo que conduz à acção e que é essencial para a consolidação da mudança e de melhoria”* (IGE, 2009, p.13).

Segundo Fialho (2009, p.107), a autoavaliação apresenta-se-nos como

“um instrumento de reforço de uma autonomia responsável, constituindo um processo de regulação que conduz à transformação da prática através da recolha sistemática de informação sobre a estrutura e funcionamento da organização escolar com vista a tomar decisões e subsequentemente a elaborar planos de acção e melhoria contínua que contribuam para a qualidade da educação.”

Para Formosinho e Machado (2010, p.43) *“a avaliação interna constitui um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas”*, pelo que se impõe o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de forma a que as escolas se possam assumir como *“instituições com um projecto próprio e mobilizador dos seus recursos e das suas competências”* (IGE, 2010, p.5). Azevedo *et al* (2006, p.2) reforçam que cada escola deve *“se organizar e se preparar”* para avaliar e ser avaliada através dos seguintes procedimentos:

- identificar o modo mais adequado de organizar e mobilizar a comunidade interna para um processo que a todos diz respeito;
- promover um diagnóstico do funcionamento e do desempenho da organização e dos grupos que a constituem;
- estabelecer prioridades e metas quanto aos resultados a obter;

- organizar um sistema interno de monitorização da acção, contínuo, rigoroso e reflectido.

Alves e Machado (2008, p.103) atentam para a inevitável “*existência de disparidade de opiniões, de olhares antagónicos e de oposição de expectativas*”, constituindo-se o diálogo como “*uma instância de participação e de compromisso entre todos os intervenientes*”. Afonso (2010b, p.351), por sua vez, fala-nos de um “*diálogo solidário*” resultante de “*uma auto-avaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de empowerment*”.

Leandro (2002), citado por Fialho (2009, p.106-107) inumera várias vantagens que evidenciam a importância da auto-avaliação:

- *é uma ferramenta sólida de diagnóstico do estado global da escola, num dado momento, servindo para identificar os seus pontos fortes e os pontos de melhoria, permitindo traçar planos de acção consistentes com o Projecto Educativo, que conduzirão às referidas melhorias ou, até mesmo, à reformulação deste;*
- *é uma metodologia válida a todos os níveis da escola, podendo ser aplicada parcialmente ou à escola como um todo;*
- *é uma forma de alinhar os objectivos e metas da escola configurados no seu Projecto Educativo, com a política e estratégia definidas;*
- *é uma boa prática de gestão de processo de melhoria, promovendo o trabalho em equipas multidisciplinares e a participação e envolvimento (empowerment) de todas as pessoas, em particular dos professores aos diferentes níveis da gestão curricular;*
- *é uma forma de motivar as pessoas, assegurando a partilha e um retorno contínuo de informação que permitirá a melhoria das práticas, imprimindo à auto-avaliação uma função educativa e de aprendizagem;*
- *é um processo que poderá promover o intercâmbio de práticas de melhoria contínua ao nível dos vários órgãos de administração e gestão da escola;*
- *é uma forma de fomentar e integrar iniciativas de melhoria da qualidade no funcionamento corrente da escola;*
- *é uma fonte de valor acrescentado relativamente ao conhecimento das realidades em análise.*

Também a Inspeção Geral de Educação (2007, p.34-35) faz referência ao projecto *Evaluating Quality in School Education (1999)* e *Devos et al (SD)*, definindo alguns dos impactos positivos que a auto-avaliação poderá ter nas escolas:

- Aumenta o auto-conhecimento da escola;
- Resulta frequentemente no reconhecimento dos objectivos alcançados e do trabalho que é desenvolvido na escola;
- Aumenta a autoconfiança e facilita a abordagem das avaliações externas;
- Desenvolve o sentido de prestação de contas, tornando-a mais objectiva;
- Permite uma visão e compreensão mais alargadas sobre a escola e a própria avaliação;
- Fortalece a cultura geral da escola, a cultura da avaliação e cultura do profissionalismo;
- Fortalece a capacidade política no interior da escola;
- Alinha a autonomia profissional individual dos professores à política da escola;
- Estimula a escola a reagir criativa e proactivamente;
- Conduz a melhorias nas escolas;
- Promove a democracia, o intercâmbio de informação, a consciencialização das áreas mais preocupantes, o aumento das expectativas nos resultados académicos, a identificação de boas práticas;
- Tem um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes;
- Leva à acção e à melhoria das áreas avaliadas.

5. Amigo crítico

Associado ao processo de autoavaliação, tem surgido o conceito de amigo crítico que, para além de se apresentar como *“um amigo e aliado da escola, deve também estar preparado para criticar, e desafiar, o que a escola está a fazer”* (IGE, 2007, p.19). De modo a garantir o distanciamento necessário para exercer o seu olhar crítico, é ainda defendido que não deverá pertencer à hierarquia direta da escola e deve revelar-se sensível *“às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de actores na escola por serem bons ouvintes, pela exposição clara das suas ideias, pelo bom relacionamento com os professores e pela sua compreensão da complexidade da vida escolar”* (*idem*).

Aquando do estudo da *Eficácia da auto-avaliação* (2007, p.19-20), a Inspeção Geral de Educação identificou alguns factores relevantes para o sucesso do trabalho do amigo crítico:

- *“uma definição clara entre a escola e o amigo crítico tem de ser estabelecida desde o início;*
- *se o amigo crítico tem uma atitude de apoio em vez de domínio, a escola tem mais oportunidades de desenvolvimento autónomo;*
- *é importante saber com quem o amigo crítico trabalha. Se trabalhar com os pais ou com os alunos torna mais provável o aumento da participação nas actividades de auto-avaliação;*
- *o impacto do amigo crítico será, provavelmente, menor se não se identificar suficientemente com o trabalho da escola ou se não estiver disponível quando a escola necessita de apoio;*
- *se houver uma cultura de auto-reflexão positiva dentro da escola, o amigo crítico tem mais oportunidades de desempenhar o seu papel;*
- *o amigo crítico parece não ter tanta influência nos casos em que existe um envolvimento intenso do inspector da escola. Portanto, é importante estabelecer uma relação saudável entre o amigo crítico e a inspecção.”*

O amigo crítico poderá então desempenhar um importante papel, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da escola, através do seu conhecimento sobre os procedimentos que lá decorrem, mas mantendo o distanciamento necessário para uma análise objetiva e rigorosa.

6. Escolas que aprendem

A autoavaliação assume-se como uma estratégia de aprofundamento do conhecimento e potenciadora do desenvolvimento da escola, pelo que os seus resultados não podem ser interpretados, nem comparados a nível nacional ou internacional, de forma descontextualizada. Pretende-se que cada escola seja capaz de *“sintetizar diferentes tipos de conhecimento, experiência e ideias (...) manifestando habilidade na tomada de decisões sobre o melhor caminho a percorrer”*, tornando-se numa *escola inteligente*, segundo MacGilchrist, Meyers&Reed (1997), citado por Candeias (2010, p.110). Também Alonso (1998, p.284) defende que a escola caracteriza-se por ser *“um local desenhado para a aprendizagem”*, pelo que os diferentes elementos da comunidade educativa devem, à

semelhança do processo de aprendizagem dos alunos, procurar o conhecimento e o seu entendimento, de modo a fundamentar novas e melhores tomadas de decisão perante os problemas que se lhes deparam.

De acordo com Bolívar (2006, p.48-49), para que a escola se assuma como uma *organização que aprende* é necessário que se verifiquem as seguintes condições:

- a) *normas y valores compartidos en torno a los propósitos de la escuela;*
- b) *centrada que el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional del profesorado;*
- c) *oportunidades para compartir la práctica, por lo que ésta deja de ser privada com oportunidades para trabajar en grupo;*
- d) *compromiso por obtener evidencias empíricas sobre el estado de la escuela, para hacerla más efectiva;*
- e) *relaciones cooperativas que possibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización;*
- f) *toma de decisiones consensuadas, por lo que el poder y el liderazgo está distribuido entre los miembros.*

Esta descrição remete-nos para conceitos fundamentais no conhecimento da escola: trabalho em grupo, cooperação, compromisso, liderança partilhada, aprendizagem, desenvolvimento.

7. Participação e capacidade interna de mudança

“Escolas com processos sustentados de auto-avaliação são escolas mais reflexivas, mais abertas à mudança, mais conscientes e mais envolvidas nas melhorias a implementar. São escolas do século XXI!”

Pinto (2010, p. 78)

Envolver os atores educacionais num processo autoavaliativo e de desenvolvimento das escolas implica que *“sejam tidos em consideração, simultaneamente, como sujeitos e objectos da avaliação”* (Figari, 2008, p.56). No entanto, *“a compreensão da realidade escolar não pode estar longe daquilo que pensam e fazem os atores educacionais”*

(Pacheco, 2010, p.82), pelo que se aposta na participação da comunidade educativa, que deve ser chamada a intervir. Tal postura contribui para ir *“alargando os debates e suscitando a apresentação de sugestões”*, aspetos fundamentais *“para a validade e a utilidade do processo de auto-avaliação”* (Azevedo *et al*, 2006, p.4).

A participação conduz assim a uma legitimação própria, estando os atores sujeitos a parâmetros por si definidos, contribuindo para a criação e desenvolvimento de um sentido coletivo de avaliação, o que *“limitará o risco de um processo avaliativo permanecer periférico e permitirá aquilatar a sua legitimidade e a adesão dos intervenientes”* (Alves e Machado, 2008, p.11).

Meuret (2002, p.41) aponta as vantagens de uma avaliação participativa, fazendo referência ao *“sentimento de pertença a uma comunidade, a criação de um consenso sobre os objectivos do estabelecimento de ensino, reforça a coesão dos professores (...) e incrementa o sentimento de responsabilidade dos alunos e dos respectivos pais”*.

Importa contudo reforçar a necessidade e importância de incentivar a participação dos diferentes atores educativos, evitando a sobrevalorização de uns em detrimento de outros. Entende-se a participação como uma forma de democratização da vida escolar e de contributo para o desenvolvimento organizacional, bem como para o próprio desenvolvimento profissional docente, já que

“o esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.” (Garcia, 1999, p.139)

Elmore *et al* (1996), citado por Bolívar (2012, p.19), defendem uma *“gestão baseada na escola”*, assumindo que *“a melhoria da educação provenha, mais do que do controlo, do compromisso activo dos professores, pressupondo estratégias de mudança descentralizadas”*. Verifica-se assim que, para além da participação, é necessário que os professores assumam o compromisso para com a educação e o seu desenvolvimento, como atores privilegiados que melhor conhecem a realidade de cada escola.

A este respeito, Bolívar (2012, p.25) cita Hopkins (2008) que defende que as escolas *“entendem de forma colectiva as causas da mudança positiva e as áreas de resistência da escola (...) e compreendem quais os factores que a motivam”*.

De destacar a necessidade de se conhecer o ponto de vista de outros atores educativos, para além do dos professores, de modo a se obter uma visão global da qualidade da educação nas nossas escolas. Desta forma, diferentes pontos de vista, diferentes interpretações de uma mesma realidade, podem constituir-se como pontos de discussão, o que implica reflexão, negociação, e criação de consensos relativamente ao percurso a percorrer, “*para além de se constituir como fundamental para a validade e utilidade do processo autoavaliativo*” (Azevedo *et al*, 2006, p.4).

Importa salientar a capacidade dos atores em alterar a cultura e práticas vigentes, isto é, a capacidade interna de mudança, fundamental para que a escola funcione de forma diferente daquela que se revela como sendo a mais confortável, mas nem sempre a mais eficaz.

MacGilchrist, Meyers & Reed (1997), citados por Candeias (2010, p.111-112) abordam a mudança e reforçam alguns factores inerentes a qualquer processo de mudança, importantes a considerar num processo de desenvolvimento e melhoria da escola:

- a mudança leva tempo;
- a capacidade individual para a mudança é variável;
- a mudança é complexa;
- as mudanças têm de ter uma gestão cuidada.

Também relativamente ao processo de mudança, Thurler (1998, p.178-179) cita David (1982) fazendo alusão ao facto de que:

- *nenhuma mudança se produz se não se levarem em conta características particulares da escola e do meio que a cerca;*
- *os professores não terão nenhum interesse pessoal na mudança (e nem na avaliação) se não participarem nas decisões que dizem respeito aos objectivos e aos procedimentos adoptados;*
- *uma escola eficaz se caracteriza pelo facto de que o movimento é comum à escola como um todo, e pelo facto de que existe um conjunto de objectivos unanimemente partilhados e um método de ensino unificado;*
- *Se, no planeamento, se incentivar o corpo docente a tomar consciência da situação e a reflectir, serão muito maiores as chances de os professores modificarem o seu comportamento e as suas atitudes.*

Tendo presente tais pressupostos, o processo de mudança poderá decorrer com uma maior serenidade, sem pressionar os atores e as suas ações, para que as mudanças surjam. Também é fundamental apostar na informação atualizada, transparente e consequente.

Sergiovanni (2004, p.227) é da opinião de que a mudança ocorre *“através de comunidades de aprendizagem que gerem conhecimento, criam novas normas de exercer a função do professor e mantêm-se participantes nos seus esforços para reflectir, examinar, experimentar e mudar”*. Desta forma, desafia a que se encare a escola como um centro de investigação, *“onde o conhecimento profissional é criado através da prática à medida que os professores aprendem, resolvem problemas, investigam em conjunto (p.51)*.

Tal postura aponta para o caminho da descentralização, insistindo no desenvolvimento da responsabilidade dos atores para com a melhoria, cabendo-lhes a responsabilidade de procurar soluções para os problemas e desafios da vida escolar. Daí que seja necessário criar condições para a necessidade de *“realização de momentos processuais colectivos de avaliação e formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam essa cultura”* (Alarcão, 2001, p.69).

No entanto, verifica-se que os professores trabalham *“de forma isolada, na intimidade e com autonomia pessoal, sem ser objecto de análise e discussão colectiva”* (Bolívar, 2012, p.130), não se verificando na totalidade das escolas uma cultura de aprendizagem contínua, em que os diferentes atores aprendem, através do diálogo, da reflexão, da discussão, da negociação e do estabelecimento de consensos, rumo a uma educação de excelência. Este facto revela-se preocupante para Sarason (2003), referido por Bolívar (2012, p.129), considerando que *“não é possível criar e manter, ao longo do tempo, condições de aprendizagem eficaz para os estudantes, quando, por outro lado, não é possível fazê-lo para o desenvolvimento profissional dos seus professores”*, estabelecendo uma inter-relação entre a qualidade do corpo docente e o sucesso escolar dos alunos.

A capacidade interna de mudança requer, então, segundo Harris (2011), citado por Bolívar (2012, p.23), *“uma responsabilidade colectiva, em que os profissionais trabalhem juntos, mediante o apoio mútuo, para melhorar a prática, a responsabilidade e os objectivos partilhados”*.

8. Implementação do processo de autoavaliação

Embora a autoavaliação tenha sido legislada como obrigatória, o programa *Avaliação Externa das Escolas*, levado a cabo pela Inspeção Geral da Educação, traduziu-se no seu factor consolidador, contemplando o item de análise à *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*. O DL 31/2002, de 20 de dezembro não impõe qualquer modelo de avaliação, dando desta forma autonomia às escolas para procederem à sua seleção, tendo em conta os objetivos do seu Projeto Educativo e os objetivos que se pretendem com a implementação do processo autoavaliativo.

No entanto, tem-se verificado que “*os procedimentos de avaliação constituem elementos de uma cultura organizacional que demora a consolidar e a dar frutos*” (IGE, 2010, p.5), tendo já sido constatado no *Relatório sobre a Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas 2004-2007*, que “*as fragilidades mais evidenciadas no processo de auto-avaliação prendem-se com a inexistência de referenciais, falta de planeamento e de sistematização das actividades de avaliação*” (IGE, 2009, p.5).

Antes de iniciar o processo autoavaliativo, Fialho (2009, p.16) aconselha a “*formular a questão essencial: porquê avaliar a escola? A resposta a esta questão ajudará a definir o para quê avaliar a escola*”.

A sensibilização da comunidade educativa é também fulcral para o desenvolvimento de todo o processo de autoavaliação e para a promoção de uma cultura autoavaliativa, sendo “*necessário ultrapassar preconceitos, receios e inseguranças, quebrar a indiferença e criar um clima de confiança, respeito por todos, transparência e abertura*” (Fialho, 2009, p.17).

O incentivo e mobilização da comunidade deverão partir da liderança da escola através da criação das condições que confirmam a possibilidade e a capacidade “*de enquadrar os problemas e de discutir, individual e colectivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram esses problemas*” (Smyth 1989, citado por Fullan e Hargreaves, 2001, p.93). A este respeito, Dias (2005, p.97) alerta que, se não houver, por parte dos diretores das escolas, a convicção dos benefícios resultantes da autoavaliação, o processo “*está inquinado à partida, e (...) nunca assumirá qualquer relevância na vida da escola, deparando com inúmeros entraves, que serão mais flagrantes na altura de pôr em prática as indispensáveis medidas de acção*”.

A abordagem deverá ter em conta o clima e cultura próprias de cada escola. Embora todas as escolas apresentem como denominador comum a estrutura, organização e funcionamento, as idiossincrasias individuais levam a que sejam tidas em conta a complexidade de factores que todos os dias se cruzam e que definem a identidade única de cada escola.

Kouzes e Posner (2009, p.191) destacam o papel das lideranças no processo de mudança, o qual exige “*que os líderes procurem activamente formas de tornar as coisas melhores, de crescer, de inovar e de melhorar*”.

Acredita-se assim, cada vez mais, que através da influência de líderes que aspiram a valores elevados de autonomia, desenvolvimento profissional, participação e através da discussão e da reflexão, é possível proporcionar uma aprendizagem por parte de todos os actores educativos, melhorando o seu desempenho pessoal e profissional e, conseqüentemente, contribuindo para uma transformação gradual da própria escola, e conseqüente sucesso educativo dos alunos.

Na definição do Projeto Educativo os líderes das escolas devem definir a sua visão pois “*Quando se navega por águas turbulentas de mudança e incerteza, os membros da tripulação precisam de uma visão do destino que está para lá do horizonte e também precisam de compreender os princípios pelos quais devem seguir a rota*” (Kouzes e Posner, 2009, p.75).

No entanto, perante a complexidade de implementação do processo de autoavaliação, ao nível técnico e procedimental, Fialho (2009, p.18) alerta para a necessidade de “*equipas com formação específica em avaliação e em metodologia de investigação social*”. Também a Inspeção Geral da Educação, na sequência do *Programa Acompanhamento – Autoavaliação das escolas* (2010, p.21) constatou que “*em todos os casos de escolas classificadas com Insuficiente a ausência de formação adequada foi uma constante*”. Verifica-se assim a urgência de desenvolvimento de planos de formação que incidam sobre a avaliação das escolas, capacitando os seus atores para a interpretação da realidade, definição do plano de ação, e conseqüente implementação da mudança. É apontada também a necessidade de criação de equipas específicas, responsáveis pelo processo, dinamizando-o.

Relativamente às características da equipa de autoavaliação da escola, o mesmo documento faz referência aos seguintes aspectos:

- pessoas credíveis na comunidade, que gerem respeito e confiança;
- capacidade de liderança;
- o recrutamento deverá basear-se no voluntariado, embora a direcção da escola possa proceder a alguns contactos, com base nos conhecimentos que possui acerca dos recursos humanos da sua escola;
- inclusão de professores, nomeadamente pertencentes ao Conselho Pedagógico ou Conselho Geral, representante dos pais/encarregados de educação, pessoal não docente e alunos (preferencialmente do ensino secundário);
- contemplação de horas no horário e cuidado na distribuição dos serviços docentes para se dedicarem ao projecto de autoavaliação;
- definição de formas e tempos para que os elementos da comunidade educativa se envolvam activamente no processo.

Dias (2005, p.101) refere que cabe à equipa de autoavaliação:

- *Dinamizar a escola ou agrupamento;*
- *Providenciar o apuramento do diagnóstico da situação da escola/agrupamento no momento de partida;*
- *Coordenar todo o processo a desenvolver, elaborando a planificação e estabelecendo o respectivo cronograma;*
- *Negociar com a escola o modo de recolha dos dados e, se houver consenso por parte dos implicados, proceder ao tratamento dos mesmos;*
- *Analisar e interpretar os dados, através do seu cruzamento;*
- *Apresentar as principais relações face às evidências;*
- *Incentivar a comunidade escolar a fazer uma reflexão conjunta sobre os dados obtidos, para lhes dar um sentido;*
- *Decidir da oportunidade de usar novos instrumentos de avaliação;*
- *Apresentar ao CP e à Assembleia, e através destes a toda a escola/agrupamento, um relatório sobre o desenvolvimento do processo e do seu resultado, podendo propor as futuras medidas a aplicar, a fim de*

ultrapassar as lacunas detectadas ou incrementar os bons resultados obtidos;

- *Coordenar o processo de reavaliação das medidas adoptadas.*

Entendendo que o processo de mudança implica alterações ao nível da gestão organizacional, Dias (2005, p.100) aconselha “*uma estreita relação com a gestão*”(p.100).

Para além da equipa de auto-avaliação, Azevedo *et al* (2006, p.4) defendem que devem ainda ser asseguradas:

- *a intervenção da Assembleia de Escola nas opções estratégicas- temas e áreas prioritárias, actores a envolver, formas e momentos de divulgação e de debate de resultados;*
- *empenhamento da Direcção Executiva, designadamente na afectação de recursos e na concretização das recomendações resultantes do processo;*
- *acompanhamento por parte do Conselho Pedagógico como uma forma de proporcionar o envolvimento generalizado dos diferentes membros da comunidade educativa.*

Os mesmos autores alegam ainda que “*o papel das lideranças, o trabalho cooperativo, o clima de confiança e a articulação entre estruturas e pessoas*” são alguns dos factores que favorecem uma “*maior economia de esforços com melhores resultados*” (p.10).

No entanto, de destacar que a ênfase da avaliação é colocada em toda a comunidade educativa que, em conjunto, deverá debruçar-se e analisar a qualidade institucional, devendo o processo ser “*desejado e assumido (...) como uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respectiva realidade social, organizacional e educacional*” (Afonso, 2010b, p.357-358).

Convergindo na mesma linha de pensamento, Machado (2010, p.29) propõe uma perspectiva dialógica de auto-avaliação tendo em conta três princípios:

- *Princípio do pluralismo – pressupondo uma concepção da escola que aceita a existência de opiniões divergentes, de olhares antagónicos e de confronto de expectativas;*

- *Princípio dialógico – conferindo ao diálogo o carácter de instância de participação, de comunicação e de compromisso entre todos os intervenientes em torno das melhores decisões para o “bem comum”*
- *Princípio hermenêutico – privilegiando uma “construção colectiva de sentido” (Figari, 2008) que aumente a “compreensão” e, sobretudo, a “melhoria” das escolas.*

Grancho (2008, p.240) tendo em conta o fator motivação e o desejo de melhoria efetiva, é apologista de que é *“do interesse das próprias instituições que sejam elas as iniciadoras do processo de avaliação do seu funcionamento, que controlem o grau de consecução dos seus objectivos, que estabeleçam prioridades e metas de desenvolvimento, ajudando-as na fixação de prioridades e na realização do seu projecto educativo”*.

Azevedo et al (2006, p.9) alertam para o seguinte facto: *“a auto-avaliação ou é, em todos os momentos do seu ciclo, um processo social e político de consolidação de um projeto educativo, ou arrisca-se a ser quase só um processo trabalhoso de produzir indicadores de gestão educativa”*.

Relativamente à origem da iniciativa de proceder à avaliação, Santos Guerra (2001) faz referência a várias possibilidades e às suas (des)vantagens associadas:

i. Iniciativa externa com carácter de imposição

A avaliação é encarada como uma estratégia de prestação de contas, podendo conduzir a resistências dos actores internos que se sentem ameaçados e, conseqüentemente, comprometer a aprendizagem decorrente de um processo de mudança.

ii. Iniciativa externa com carácter de proposta

Embora a escola possa aceder à proposta de avaliação, pode verificar-se um conflito de interesses entre os avaliados e os avaliadores, a discussões superficiais, para além de uma fraca participação.

iii. Iniciativa interna sem facilitadores externos

Embora se revele positiva pelo facto de ser uma avaliação desejada, convém verificar se é assumida por toda a comunidade ou apenas por um determinado grupo de indivíduos. Para além disso, a ausência de facilitadores externos pode conduzir a uma perda de perspectiva,

pelo facto de os indivíduos não se conseguirem distanciar o suficiente para analisar todo o processo.

iv. Iniciativa interna com facilitadores externos

Assumida como a melhor opção, concilia o olhar interno, de quem vive e conhece a realidade, com o olhar externo, isento e rigoroso.

Sendo o processo de autoavaliação um “*projecto feito de vários passos, maiores ou mais pequenos, mais rápidos ou mais lentos, quase sempre em cadeia*” (Azevedo et al, 2006, p.3), importa definir as dimensões a analisar. O DL 31/2002, de 20 de dezembro, procura orientar as escolas nesse sentido, referindo os seguintes campos de análise:

- Projecto educativo;
- Organização e gestão;
- Clima e ambientes educativos;
- Participação da comunidade educativa;
- Sucesso escolar.

Para a sua implementação, foram surgindo várias propostas, tendo a Inspeção Geral da Educação no documento *Eficácia da autoavaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspecção* (2007, p.21), definido as seguintes fases da autoavaliação:

1. Orientação

- *Estamos preparados para a auto-avaliação?*
- *Quais os objectivos a atingir?*

2. Preparação

- *Como organizamos a auto-avaliação?*
- *O que vamos avaliar?*

3. Avaliação

- *Como reunimos os dados?*
- *De onde vamos recolher os dados?*
- *Como analisamos os dados?*

4. Avaliar e reflectir sobre os dados

- *Avaliar os resultados em função de valores padrão ou de critérios*
- *Interpretação de resultados*
- *Como vamos lidar com os resultados e conclusões preliminares?*

5. Acção sequencial

- *Que decisões são tomadas para melhorar as áreas problemáticas?*
- *Como assegurar o desenvolvimento de acções?*

Também Azevedo *et al* (2006, p. 9) procedem a uma proposta de organização da autoavaliação:

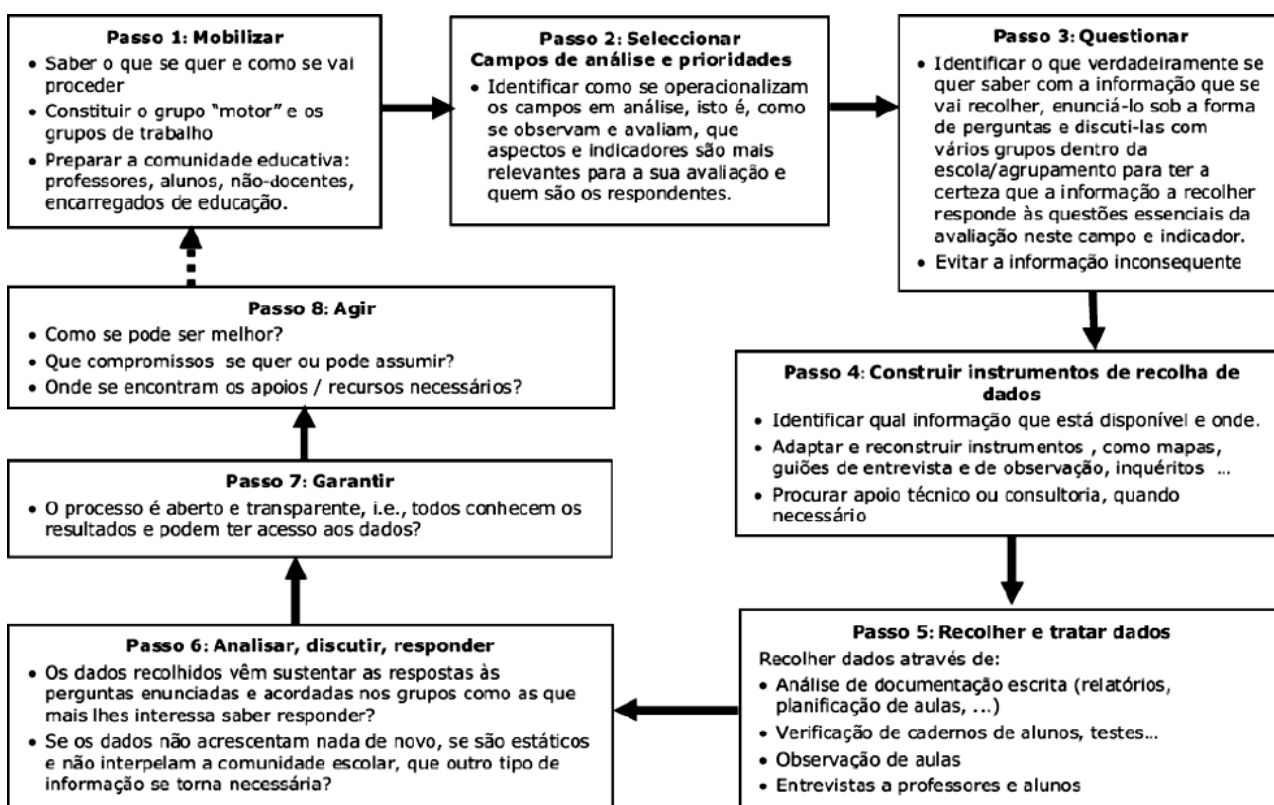


Figura 1 | Passos a percorrer na organização da auto-avaliação (Azevedo *et al*, 2006, p.9)

Após a sensibilização e mobilização da comunidade, é necessário proceder à definição dos pontos fortes e pontos fracos da escola, procurando recolher informação, quer quantitativa, quer qualitativa. Azevedo (2006, p.4) defende que “o sucesso está tão ligado ao conteúdo e à qualidade da informação disponibilizada, como ao modo como o processo é desencadeado e desenvolvido”, pelo que, tendo em conta o objecto da avaliação, é necessário que se selecionem fontes de informação fiáveis e de qualidade, de forma a

fornecer os dados necessários, contribuindo para a procura das respostas para o(s) problema(s) em causa.

Segundo Afonso (2002) citado por Sá (2009, p.95), os juízos que resultam da avaliação dependem “*dos padrões de referência que se adoptam e dos indicadores que os operacionalizam*”. Desta forma, surge um novo tópico de discussão: quem define os indicadores?

Leite *et al* (2006, p.27) fazem referência à *standardização*, que permite um olhar sobre o funcionamento e eficácia do sistema educativo, embora alertem para o perigo da “*visão tecnicista da avaliação*”, bem como para o facto de tal estratégia não ter em conta a participação dos diferentes atores educativos. Embora fosse preferível que cada escola definisse os seus padrões de referência e respetivos indicadores, a ausência de determinados critérios *standard* em escolas com falta de cultura de reflexão pode dificultar a definição dos parâmetros de avaliação, inviabilizando ou comprometendo uma autoavaliação eficaz da escola.

Azevedo *et al* (2006, p.5) defendem que, no processo de preparação do processo autoavaliativo, importa garantir que:

- *A informação que se vai recolher responde ao que se quer saber;*
- *As metodologias de recolha de dados e de tratamento e análise dos mesmos são adequadas e exequíveis com os meios e o tempo de que se dispõe;*
- *Existe capacidade técnica para conduzir o processo com confiança.*

Figari (2008, p.54-55) discute a questão dos instrumentos de avaliação, referindo que “*os dispositivos e os instrumentos apenas produzem as informações que nós decidimos fazer-lhes produzir e que estes só adquirem significação se as relacionarmos com o modelo de inteligibilidade que serviu para construí-los*”.

Cremers-van Wess (1996), citado por IGE (2007, p.22-27), defende que os instrumentos de auto-avaliação devem obedecer aos seguintes critérios:

- devem ser adequados aos objectivos, evitando-se objectivos ocultos ou falta de ética na sua utilização;
- devem ter um critério ou uma norma base referenciada para comparação quer interna, a nível de escola, contrapondo expectativas e resultados, ou externa, quando a comparação se situa ao nível dos padrões gerais;

- os instrumentos devem utilizar métodos quantitativos e qualitativos na recolha e análise de dados (questionários, entrevistas; grupos focalizados, observação de colegas e alunos, coadjuvância);
- um instrumento deve incluir contexto, *input*, processos e indicadores de *output*, fatores que determinam a qualidade da educação;
- de modo a ser útil, um instrumento deve ser facilmente manuseável e proporcionar resultados úteis, permitindo assim a mobilização da informação recolhida;
- um instrumento deve ser exequível, não só em termos de custos, mas também em termos políticos, pelo facto de envolver diversos actores;
- os instrumentos devem respeitar os seguintes aspectos técnicos: confiança, validade, enquadramento teórico e bases do instrumento e clareza de objetivos e métodos.

Tendo em conta que o processo de autoavaliação “*deve ser um processo de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade, simultaneamente, em termos científicos, pedagógicos e democráticos*” (Afonso, 2010b, p. 358), é importante que as escolas não interrompam o processo e prossigam com a definição das áreas prioritárias e elaborem o respetivo plano de melhoria. Para muitas escolas, a fase de implementação do processo de melhoria, é a que se reveste de maior dificuldade.

No que diz respeito à divulgação dos resultados obtidos ao longo de todo o processo, Azevedo *et al* (2006, p.8) aconselham uma

“diversificação dos produtos escritos (...) produzidos de forma mais ou menos contínua, que funcionam como uma espécie de pequenos relatórios para grande circulação e são oportunidades para dinamizar a escola em torno deste projecto e aumentar a sua capacidade de reflexão e inovação”.

Segundo Alaiz (2003), citado por Leite *et al* (2006, p. 26), a melhoria da escola passa por uma “*mudança educacional planeada e que valoriza, quer os resultados da aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados*”. Desta forma, pretende-se com a avaliação, proceder às

mudanças necessárias, mas de forma gradual e ao ritmo de adaptação dos diferentes atores, procurando evitar situações de confronto e desconforto para com as mudanças que se vão tecendo. Como referido pela IGE (2007, p.35) “... é essencial que a escola acredite que haverá um impacto sobre a eficácia e o desenvolvimento e que irá produzir um maior grau de empenho dos alunos na sua aprendizagem”, de modo a garantir um sentido coletivo relativo à avaliação e a sua aceitação em termos de confiança.

Leithwood & Strauss (2008), citados por Bolívar (2012, p.62) destacam a importância das lideranças, tendo chegado à conclusão de que, “*Na ausência de uma liderança eficaz, nenhuma das escolas que estudamos podia aspirar a uma melhoria significativa do desempenho dos alunos*”.

Importa assim que, em todo o processo de autoavaliação, se tenha em conta a cultura própria de cada escola, cabendo à equipa de autoavaliação e às lideranças proporcionar as condições necessárias para que as mudanças se efetivem.

O processo de autoavaliação revela-se sempre inacabado, implicando o seu desenvolvimento por ciclos, englobando cada ciclo diferentes etapas. A meta-avaliação surge como um passo imprescindível, mas também recorrente e frequentemente esquecido. A identificação e análise dos aspetos menos positivos decorrentes do processo de implementação são fundamentais para a aprendizagem da escola e dos seus atores, evitando-se que os aspetos menos positivos surjam de forma recorrente.

Embora o processo de auto-avaliação seja diferente de escola para escola, estando o sucesso da sua implementação dependente de vários fatores, Azevedo (2005), citado por Fialho (2009, p.16) enumera algumas características comuns às boas práticas de auto-avaliação identificadas a partir do estudo de escolas europeias:

- liderança forte;
- metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar;
- empenhamento dos principais actores da escola nas actividades de autoavaliação e melhoria;
- definição e comunicação clara de políticas e orientações;
- actividades de autoavaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados;
- forte empenhamento do pessoal na auto-avaliação;

- dispositivos de acompanhamento e avaliação sistemáticos, rigorosos e robustos;
- bom planeamento das acções e da afectação de recursos;
- equilíbrio entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade.

9. Constrangimentos associados à implementação de um processo de autoavaliação

A implementação da autoavaliação tem vindo a ser feita a um ritmo lento e nem sempre profundo. Esta situação é explicada por vários factores:

“funcionam muito bem, mas apenas num número reduzido de estabelecimentos de ensino; mobilizam apenas uma parte dos actores; não duram muito tempo; a sua eficácia real depende mais da sua capacidade para mobilizar os actores do que das suas virtudes intrínsecas; são frequentemente substituídas por outras inovações.” (Meuret, 2002, p.44)

Entre eles o receio do desconhecido, a recusa do controlo, a fuga à constatação/confirmação dos aspetos menos positivos das escolas e, como tal, à necessidade de mudança.

Para aqueles que ultrapassam os receios iniciais, eis que emergem outros constrangimentos que podem comprometer a qualidade da implementação da autoavaliação. De acordo com Ball (2002), citado por Sá (2009, p.98), *“A autenticidade corre o risco de ser inteiramente substituída pela plasticidade”*, já que *“Algumas instituições educacionais tornar-se-ão no que for necessário tornar-se para florescer no mercado”*. Também Ferreira (2010, p.54), por sua vez, fala-nos em *“estratégias de encenação e aparato e efeitos de superfície”* que podem contribuir para ludibriar os resultados obtidos, não se promovendo uma mudança real, uma vez que o núcleo dos aspetos menos positivos não chega a ser identificado.

Ferreira (2010, p.54) faz ainda referência aos *bons documentos* e à realização de longas reuniões que podem ser confundidas com *boas práticas* e *bom desempenho* dos professores, pelo que *“... interessa evitar o risco da burocratização e do faz de conta”* (IGE, 2010, p.7).

A par da tentativa de implementação do processo, surge ainda a dificuldade de documentar o mesmo. Tendo em conta as especificidades únicas de cada escola, é

fundamental que as escolas não se prendam com aspetos que não constituem problema, apenas porque foram apontadas numa outra escola. Talvez a burocratização generalizada que foi aumentando e que caracteriza as nossas escolas, tenha conduzido a uma dependência de normas, de documentos, de procedimentos iguais para todas as realidades. Neste sentido, Machado (2010, p.30) defende que *“quanto mais a avaliação se afastar do normativismo e do tecnicismo (...) mais próxima estará de se afirmar como um procedimento útil e um processo com sentido”*.

Também o Conselho Nacional de Educação, na recomendação 1/2011, alude que frequentemente *“as 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), não se centrando o processo avaliativo no cerne dos problemas, permanecendo marginalizado. Se assim ocorrer, *“arrisca-se a ser quase só um processo trabalhoso de produzir indicadores de gestão educativa”* (Azevedo et al, 2006, p. 9).

Como tal, as escolas devem encarar e assumir a autoavaliação como uma estratégia fundamental de regulação, procurando identificar rumos desviantes e contraproducentes à concretização do Projeto Educativo, instrumento orientador da vida da escola.

Neste sentido, os líderes desempenham um papel importante, devendo ter sempre em conta que *“a escola é uma organização complexa, um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação”* (Afonso, 2002, p.36). Importa, desta forma, desenvolver nos líderes a capacidade de gerir, não só os parâmetros burocráticos associados mas, principalmente, os diferentes atores educativos, *“na moderação dos conflitos, na mediação entre interesses e na promoção do trabalho cooperativo”* (Azevedo et al, 2006, p.9). Para tal, Leite et al (2006) defendem a necessidade de líderes que se caracterizem por uma *“forte resistência emocional e de auto-controlo e uma grande capacidade de trabalho em equipa e de adaptação a novas situações”* (p.36), como resultado da *“incompatibilidade entre os tempos da administração educativa e os tempos dos professores e das escolas”*, implicando um *“permanente estabelecimento de compromissos e de consensos com todos os elementos da comunidade educativa”* (p.37).

O facto de as lideranças nas escolas acreditarem nas vantagens da implementação do processo de autoavaliação para a melhoria do desempenho contribuirá para um maior envolvimento dos diferentes atores na ideia de uma avaliação promotora de melhoria e não controladora, de mudança negociada e não imposta, conduzindo ao compromisso da

comunidade educativa. Caso contrário, se o processo se centrar apenas nos resultados, efectuar-se-à “à margem dos processos humanos, relacionais e educacionais que tecem efectivamente a complexidade do quotidiano de uma escola” (Afonso, 2010b, p.359).

A promoção do compromisso da comunidade educativa surge, então, como um dos grandes desafios à implementação de um processo de autoavaliação, defendendo Bolívar (2012, p.242) que, “sem compromisso, os espaços de mudança ficam com os seus efeitos seriamente limitados”. Assim, é fundamental clarificar o próprio conceito de *avaliação e autoavaliação* porque “se os professores rejeitam o processo, jogam à defesa, artificializam o comportamento, negam a evidência, então a avaliação será uma perda de tempo” (Santos Guerra, 2002, citado por Sá, 2009, p.90). Perante a complexidade de todo o processo, a aposta no esclarecimento e na transparência dos métodos e processos adotados na autoavaliação evitam desentendimentos e realidades ilusórias que podem constituir “um obstáculo à compreensão da realidade educacional e organizacional” (Afonso, 2010b, p.357).

Como estratégia facilitadora, os líderes podem optar pela promoção de formação contínua no âmbito da avaliação educacional, propiciando condições para que ocorra a “oportunidade de reflectir de uma forma mais sistemática e rigorosa sobre a complexidade e diversidade dos processos e instrumentos de avaliação educacional” (Afonso, 2002a, p.36). Também Fialho (2009, p.18) defende a necessidade de “equipas com formação específica em avaliação e em metodologia de investigação social”, de forma a que todo o processo decorra de forma confiante e informada.

No entanto, “não é fácil construir formas de auto-avaliação autónomas que sejam estruturadas tendo como base processos de reflexividade” (Afonso, 2002a, p.36). Numa altura em que cada vez mais são atribuídas aos professores outras responsabilidades, para além de lecionar as suas aulas, não sobra tempo para a reflexão. Fullan e Hargreaves (2001, p.114) chamam a atenção para este aspeto, considerando-o um “ciclo vicioso” uma vez que “a pressão retira tempo à reflexão e a falta de reflexão obscurece as formas de alívio da pressão”.

É necessário que se criem tempos e espaços para que aconteça um processo de autoavaliação consciente e adaptado à realidade de cada escola. Pretende-se rumar para uma avaliação que “Implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma ética

profissional, marcada pela responsabilidade” (Alves e Machado, 2008, p.11). Mas todo este processo requer tempo e, acima de tudo, compromisso.

No entanto, Roulrier (2008, p.74) faz referência a Gather Thurler (2001) que salienta “*o facto de os professores ainda não estarem preparados para assumir as consequências de uma autonomia atribuída, obrigando-os a mudar o seu estatuto de executores por um estatuto de actores*”, o que pode conduzir a conflitos.

Importa realçar que os conflitos podem ser percebidos de uma forma positiva e enriquecedora a partir do momento em que o confronto de opiniões se apresenta como uma estratégia para a definição das melhores soluções, devendo ser fomentado o trabalho conjunto e sustentado no tempo, com o objetivo de melhoria da qualidade da escola.

Fullan e Hargreaves (2001, p.21) defendem que o isolamento

“limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o stress seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes.”

Pretende-se assim uma nova etapa na vida das nossas escolas em que sejam os próprios “*membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam o seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam o seu próprio controlo contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários*” (Thurler, 1994, citado por Leite *et al*, 2006, p.36).

Santos Guerra (2002) citado por Sá (2009, p.97), aponta dois perigos associados à avaliação da escola: o primeiro, é o perigo de “*Transformar a avaliação num fim em si mesma*”, sendo encarada como um processo estático. A avaliação é um processo dinâmico, que requer constante atualização e atenção, pelo que não se pode pressupor que apenas existe um aspeto menos positivo nas escolas, nem que se possam lidar com todos simultaneamente. A autoavaliação é um processo que requer tempo, definição de etapas, diagnósticos, análise de resultados, propostas de melhoria, implementação das mesmas e avaliação de todo o processo. Desta forma, entende-se que as escolas estão em contínua avaliação e em constante processo de mudança, reunindo esforços numa melhoria da qualidade do serviço prestado.

Outro perigo apontado pelo autor supracitado é “*Esperar que a avaliação por si mesma resolva os problemas ou elimine as dificuldades*”. A análise dos resultados derivados do diagnóstico permitem definir os aspetos a melhorar e potencializar os aspetos positivos,

mas a definição das estratégias pode ou não conduzir ao expectável. Daí ser necessário encarar todo o processo como algo contínuo no tempo, sujeito a verificações e reajustes.

Como é possível constatar, para o êxito da implementação do processo de autoavaliação da escola, contam vários aspetos que é necessário ter em conta e que podem constituir-se como constrangimentos ou facilitadores de todo o processo.

Neto (2002) debruçou-se sobre “*os processos de auto-avaliação construídos por escolas da região centro, ao longo do ano lectivo de 1999/2000*” (p. 137), e resultante da análise das situações vividas nas escolas em causa, apresenta os aspectos constrangedores e facilitadores associados ao processo de auto-avaliação.

Aquando da preparação do processo avaliativo, foram detetadas dificuldades ao nível da sua operacionalização e mobilização dos atores em geral, tendo ainda manifestado um comportamento de rejeição ou dificuldades em traduzir no papel as reflexões avaliativas. No que diz respeito à análise e discussão dos resultados, observou-se uma fraca reflexão e análise crítica, bem como uma tensão em produzir resultados, reduzindo a profundidade da discussão.

Contudo, como aspetos facilitadores, a autora destacou a procura de formação por parte dos atores no âmbito da avaliação, bem como a realização de encontros, quer entre professores da escola, quer com professores de outras escolas, promovendo a reflexão e a discussão. O acompanhamento de assessores também se revelou vantajosa, tendo contribuído para “*ampliar os seus conhecimentos e a construir as mudanças educativas*”, para além da adoção de uma metodologia de investigação-ação que permitiu aos atores “*pesquisar, intervir e construir, lentamente, um processo de formação*” (p. 140).

Ter em consideração os aspetos que se podem revelar como constrangedores permitirá aos líderes e às equipas de autoavaliação proporcionar as condições necessárias para a sua minimização, contribuindo assim para o êxito da sua implementação. Segundo Thurler (1994), citado por Roullier (2008, p.93), “*a eficácia das escolas não se mede: ela constrói-se, negocea-se, pratica-se e vive-se*”.

Assim, de forma a caminhar rumo a escolas mais eficazes, importa apostar numa avaliação que parta da iniciativa própria, alicerçada na reflexão e na negociação, com o propósito máximo de melhoria da qualidade. Deve ainda passar a fazer parte da própria cultura de escola, não como forma de controlo, mas como estratégia de melhoria a diferentes níveis, fomentando a participação, a cooperação, o diálogo, a aprendizagem, a partilha de metas comuns e o compromisso.

Implicando uma mudança por parte dos atores, processos e procedimentos, deve-se ter em consideração que a sua implementação e desenvolvimento requer tempo, paciência e persistência por parte de todos os atores educativos. Como defende Neto (2002, p.144-145):

“Um processo de auto-avaliação talvez não se implemente num ano, nem se implemente, apenas, para dar cumprimento a solicitações externas. É algo que se constrói, passo a passo, de um modo dialético, com a implicação e o compromisso de todos os actores do terreno, sendo, por isso, um processo complexo e moroso.”

A autora acrescenta ainda que, embora na maior parte das escolas, as iniciativas tenham partido do órgão central, devem no entanto ser encaradas como “pontes” para “ajudar a ir mais longe”, podendo ser “cruciais para estimular a criatividade e a reflexão e provocar a mudança, podendo contribuir para uma progressiva emancipação das escolas e seus actores” (Neto, 2002, p.145). O desenvolvimento de uma cultura que encare a avaliação como uma mais-valia para o bom funcionamento da escola e prossecução do sucesso educativo dos alunos deve impor-se para além da obrigatoriedade decretada pelo DL 31/2002, de 20 de dezembro. Isto exige o empenho dos líderes de cada escola na (in)formação, relativamente à utilidade e potencialidades da autoavaliação e o envolvimento e participação democrática e activa daqueles que se assumem como fator-chave de todo o processo: a comunidade educativa.

Desta forma, será possível “o desenvolvimento da escola como uma comunidade que permite a melhoria conjunta, preocupada em assumir a responsabilidade dos sucessos e disposta a capacitar-se para alcançá-los” (Bolívar, 2012, p.146).

PARTE II. Estudio empírico

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“... o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto”

(Bogdan e Biklen, 1994, p.67)

1.1. Formulação do problema

A avaliação das escolas surgiu na sequência de um processo de descentralização e crescente autonomia da gestão das escolas, conduzindo a uma maior responsabilidade colectiva. Assenta no pressuposto que as escolas “*sejam capazes de avaliar os seus níveis de qualidade e que sejam capazes de estabelecer planos de melhoria do seu funcionamento*” (Bolívar, 2012, p.274).

Apesar da publicação do DL 31/2002, de 20 de dezembro, foi necessária a intervenção da IGE para a promoção da implementação do processo autoavaliativo, o qual se foi tornando realidade nas escolas do território continental, mas de forma lenta e gradual. No caso das escolas da Região Autónoma da Madeira, tem-se assistido a autoavaliações informais por iniciativa das escolas e algumas tentativas de implementação de processos de autoavaliação formais.

Pretendeu-se com o presente estudo conhecer a realidade da escola básica do 2º e 3º ciclos e secundário do Porto Santo, pertencente à Região Autónoma da Madeira, indagando o pessoal docente sobre a sua percepção em relação ao processo autoavaliativo da escola em dois âmbitos: como deverá decorrer o processo de implementação da autoavaliação e qual o contributo desta para a melhoria da escola.

A presente investigação está orientada para os professores da escola em causa, e pretende dar resposta às seguintes questões:

- Quais as perspectivas dos docentes sobre a autoavaliação da escola e que potencialidades lhe atribuem na promoção da qualidade?
- Como deve ser implementado o processo de autoavaliação da escola?

1.2. Definição dos objetivos da investigação

Formulado o problema central da investigação, os objetivos que irão nortear este o processo investigativo são:

- Conhecer as opiniões dos docentes sobre as potencialidades da autoavaliação da escola
- Identificar procedimentos a serem implementados
- recolher propostas de estratégias a adoptar para o desenvolvimento de uma cultura orientada para a autoavaliação.

1.3. Desenho da investigação

Um projeto de investigação caracteriza-se por uma sucessão de etapas que vão desde a formulação do problema da investigação até à recolha e tratamento de dados, discussão e elaboração das conclusões.

Partindo do facto de que *“toda a investigação se baseia numa orientação teórica”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.52), após a construção do quadro teórico através da revisão da literatura, é fundamental escolher e utilizar um método que seja o mais adequado possível, tendo em conta a natureza das questões e dos problemas da investigação, o grau de controlo sobre o fenómeno/situação e o produto final desejado, ou seja, o meio que melhor se adapta para atingir o principal objetivo a que o investigador se propõe: a produção do conhecimento.

Tendo em vista a prossecução dos objectivos propostos para a presente investigação, foi utilizado o estudo de caso quantitativo. A metodologia do estudo de caso foi seleccionada partindo do pressuposto de que, *“não se chega a uma compreensão inteiramente nova, mas a uma compreensão mais precisa”* (Stake, 2005, citado por Duarte, 2008, p.123).

O método de *estudo de caso* é particularmente indicado para estudar, de uma forma aprofundada, um determinado aspecto de um problema. De acordo com Yin (2005, p.19), os estudos de caso adequam-se a estudos em que se procura responder ao «como» e «porquê», *“quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”*.

Caracteriza-se por ser uma investigação particularística, buscando as idiosincrasias da entidade que estuda, procurando compreendê-la, não interferindo no normal decorrer dos acontecimentos. Desta forma, o investigador desempenha um papel passivo, mas fundamental para a recolha de dados e consequente análise.

1.4. Técnicas de recolha de dados

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados, foi utilizado um inquérito por questionário, tendo-se procedido a uma amostragem não probabilística de conveniência da população alvo: o pessoal docente. Embora o tipo de amostragem selecionado apresente vantagens pela facilidade de obtenção dos resultados, Hill e Hill (2012, p.49-50) alertam para o fato de que, *“em rigor, os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados para o Universo”*.

O questionário é constituído por questões fechadas, facilitando o tratamento estatístico das mesmas, apesar de por vezes não permitirem compreender da melhor forma a perceção dos inquiridos relativamente aos assuntos abordados, e questões abertas que, embora necessitem de interpretação por parte do investigador, exigindo uma maior disponibilidade de tempo, permitem a obtenção de informação por vezes não equacionada pelo próprio investigador, enriquecendo o trabalho.

Após o pedido e obtenção de autorização da Direção Regional de Educação e Recursos Humanos (Anexo I), o mesmo foi entregue pessoalmente a todos os professores em formato de papel.

O questionário (Anexo II), constituído por questões abertas e fechadas, apresenta-se organizado da seguinte forma:

I. Caracterização dos inquiridos

Recolha dos dados pessoais: género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional e número de anos na escola.

II. Perceção sobre a avaliação das escolas

Tendo em conta que na Região Autónoma da Madeira não se verifica a obrigatoriedade de implementação de um processo formal de autoavaliação, procurou-se conhecer a opinião dos inquiridos sobre:

1. Objetivos da avaliação das escolas
2. Contributos da autoavaliação para a escola
3. Termos de análise da autoavaliação da escola
4. Factores facilitadores da implementação da autoavaliação na escola

III. Cultura de autoavaliação e capacidade interna de mudança

Com o objetivo determinar a existência de uma cultura de autoavaliação procurou-se avaliar a capacidade de mudança da escola e dos seus atores através da análise das seguintes dimensões:

1. Perceção sobre a realidade da escola quanto à cultura de avaliação
2. Constrangimentos à implementação da autoavaliação na escola
3. Perceção sobre a realidade da escola quanto à capacidade interna de mudança

IV. Implementação do processo de autoavaliação

Caso o processo de autoavaliação venha a ser implementado na escola, solicitou-se a opinião dos inquiridos relativamente aos seguintes aspetos:

1. Origem da decisão de implementação do processo de autoavaliação
2. Constituição da equipa de autoavaliação da escola
3. Pertinência da integração de um elemento do Conselho Executivo na equipa de autoavaliação
4. Características da equipa de autoavaliação
5. Características do “*amigo crítico*”
6. Seleção dos instrumentos de recolha de dados
7. Elaboração dos planos de melhoria
8. Divulgação dos resultados do diagnóstico e propostas do plano de melhoria

V. Meta-avaliação

Tendo em conta os argumentos a favor da meta-avaliação, foi solicitado aos inquiridos a explicitação da sua pertinência.

VI. Desenvolvimento de uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua

Tendo em conta o conhecimento da realidade da escola, foi solicitado o grau de concordância dos inquiridos sobre estratégias promotoras do desenvolvimento da cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua na escola.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à criação da base de dados e inserção dos mesmos, tendo sido feito o tratamento estatístico, recorrendo ao programa SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences), ao que se seguiu a análise dos relatórios. O referido programa estatístico revela-se vantajoso, segundo Laureano e Botelho (2010, p.17), dada:

- *a sua flexibilidade para diferentes naturezas de variáveis;*
- *a facilidade de utilização (...) de acordo com as necessidades do utilizador;*
- *a participação em todo o processo analítico.*

Para o tratamento das questões abertas, procedeu-se à técnica de análise de conteúdo, designada por Bardin (2008, p.44), como

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A categorização das respostas abertas foi feita *a posteriori*, tendo-se seguido a definição dos três tipos de unidades, conforme Carmo e Ferreira (2008, p.257-258):

- *unidade de registo é o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria;*

- *unidade de contexto é o segmento mais longo do conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo;*
- *unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação.*

Antes de aplicar o questionário realizou-se um pré-teste a duas professoras do 2º e 3º ciclos do ensino básico, de uma escola do Funchal, tendo sido obtido um *feedback* positivo das mesmas quanto ao conteúdo, adequação aos objetivos, clareza das questões e extensão do questionário.

1.5. Caracterização da população em estudo

O questionário foi aplicado aos 98 professores da escola, que no ano letivo 2012/2013, apresentava um corpo estudantil constituído por 540 alunos.

De acordo com Hopkins (2007), citado por Bolívar (2012, p.193), “*para que uma escola seja uma grande escola, o foco da reforma, entre outros, deve situar-se diretamente no aumento da qualidade do ensino e das práticas docentes, em vez de nas mudanças estruturais*”. Verifica-se que é depositada nos professores uma grande responsabilidade quanto à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, contribuindo em grande escala para definir a eficácia do sistema educativo. Para além disso, de referir que a organização dos espaços a cargo dos funcionários, o bom funcionamento do bar da escola, a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos, correspondem a alguns aspetos relacionados com a acção da comunidade educativa que influenciam direta ou indiretamente a acção pedagógica dos professores, pelo que se assume que estes possuem uma visão previligiada da realidade da escola.

2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A escola básica do 2º e 3º ciclos e ensino secundário sobre a qual se debruçou o presente estudo pertence à localidade do Porto Santo, que se localiza na Região Autónoma da Madeira. No ano letivo 2012/2013 lecionaram na escola 98 professores, tendo respondido ao questionário 69, correspondendo assim, a uma amostra de 70,4% da população docente.

I. Caracterização dos inquiridos

Analisando os dados do quadro 3, verifica-se que 56,5% dos inquiridos são do sexo feminino e 40,6% do sexo masculino. Não responderam à questão 2 indivíduos.

No que diz respeito à idade, 63,8% apresenta idade inferior a 45 anos, predominando os docentes na classe entre os 35 e os 44 anos, com um valor percentual de 43,5.

	Género			Idade				
	Feminino	Masculino	N.R.	25-34	35-44	45-54	>54	N. R
F	39	28	2	14	30	19	5	1
%	56,5	40,6	2,9	20,3	43,5	27,5	7,2	1,4

Quadro 3 | Caracterização dos inquiridos relativamente ao género e faixa etária.

Quanto às habilitações académicas, 84,1% é possuidor de uma licenciatura, apenas 11,6% apresenta mestrado e 2,9% bacharelato, não se verificando nenhum detentor de doutoramento.

	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	N. R.
F	2	58	8	0	1
%	2,9	84,1	11,6	0	1,4

Quadro 4 | Caracterização dos inquiridos relativamente às habilitações literárias.

No que concerne à situação profissional, a maioria dos inquiridos (56,5%) apresenta um tempo de serviço entre os 10 e os 19 anos, valor concordante com dados obtidos relativamente à idade, seguindo-se o tempo de serviço entre 20 e 29 anos com 15,9% dos inquiridos, superior a dez anos com 14,5% e, finalmente, apenas 5,8% apresentam um tempo de serviço superior a 30 anos. Embora a maior percentagem dos inquiridos (44,9%) pertença ao Quadro de Escola, 27,5% pertencem à categoria de Quadro de Zona Pedagógica e 24,6% encontram-se na situação de contratados. Relativamente ao número de anos na escola em causa, quase metade dos inquiridos (47,8%) selecionou o intervalo entre

10 a 19 anos, seguindo-se 37,7%, há menos de 10 anos, e apenas 11,6% apontaram o intervalo entre 20 e 29 anos.

Tempo de serviço					
	<10	10-19	20-29	>30	N. R.
F	10	39	11	5	4
%	14,5	56,5	15,9	7,2	5,8
Situação profissional					
	Contratado	QZP	QE	N. R.	
F	17	19	31	2	
%	24,6	27,5	44,9	2,9	
Número de anos na escola					
	<10	10-19	20-29	>30	N. R.
F	26	33	8	0	2
%	37,7	47,8	11,6	0	2,9

Quadro 5 | Caracterização dos inquiridos relativamente ao tempo de serviço, situação profissional e número de anos na escola em estudo.

II. Percepção sobre a avaliação das escolas

1. Objetivos da avaliação das escolas

Não se verificando uma grande familiaridade com o tema da avaliação das escolas, procurou-se determinar o grau de concordância dos inquiridos com os objetivos do sistema de avaliação, enunciados no art. 3º do DL 31/2002, de 20 de dezembro.

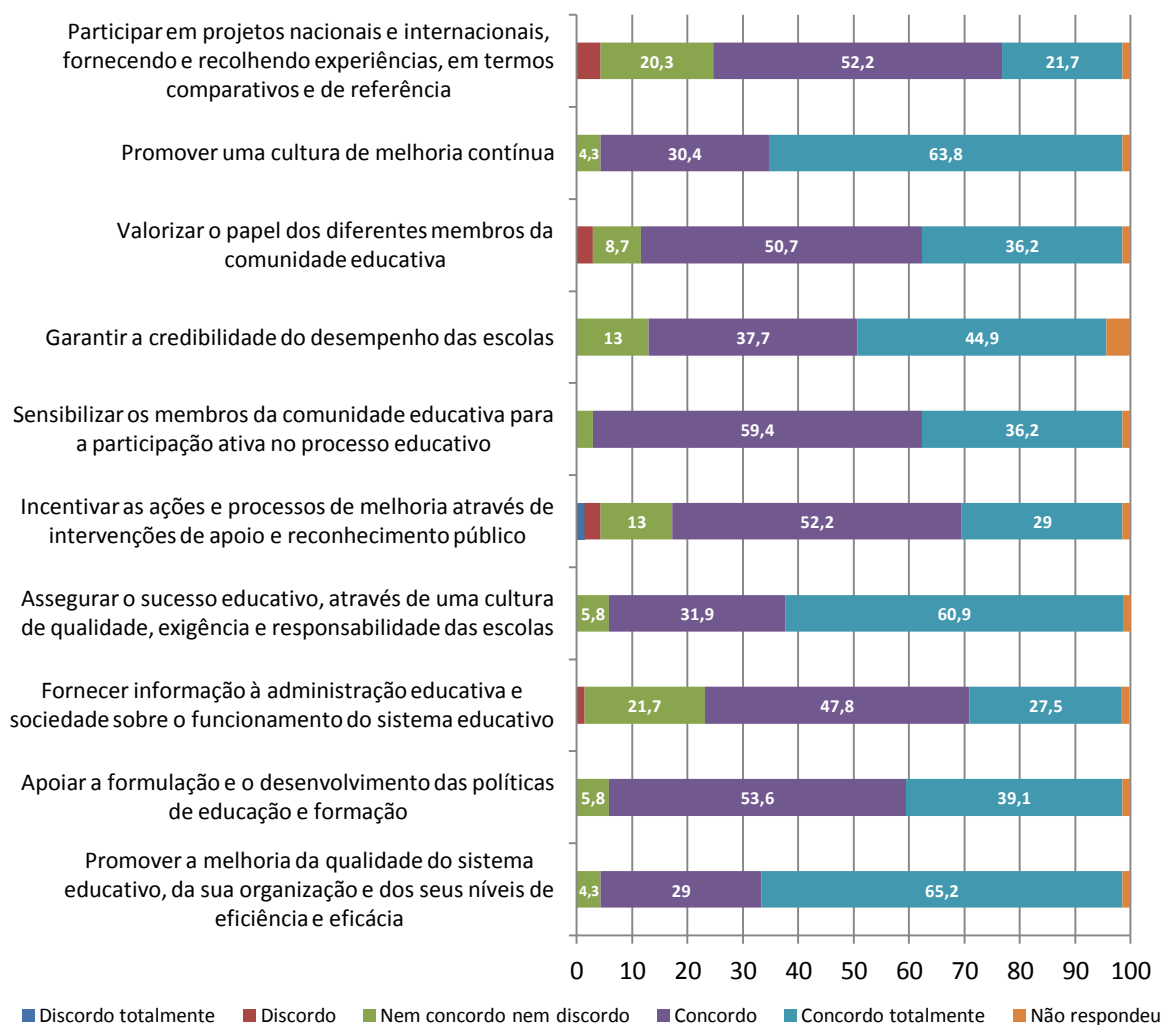


Gráfico 1 | Grau de concordância dos inquiridos para com os objetivos do sistema de avaliação enunciados no DL 31/2002, de 20 de dezembro.

Verifica-se que 95,6% dos inquiridos *concordam parcial e totalmente* com o objetivo da avaliação *Sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo*. Constata-se assim a importância dada à participação dos diferentes elementos da comunidade educativa, embora não seja de igual forma considerado o

objetivo de “*Valorizar o papel dos diferentes membros da comunidade educativa*”. É desta forma reforçada a importância da participação na avaliação, impondo-se assim que “*os seus atores, sejam tidos em consideração, simultaneamente, como sujeitos e objectos da avaliação, participando, desta forma, numa construção colectiva de sentido*” (Figari, 2008, p.56).

Seguem-se os objetivos de *Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia* e *Promover uma cultura de melhoria contínua*, com igual valor percentual de 94,2, em termos de concordância total e parcial. De salientar, no entanto, que foram os objetivos que apresentaram maiores valores relativos de concordância total por 65,2% e 63,8% dos inquiridos, respetivamente.

A avaliação das escolas deve ainda *Assegurar o sucesso educativo, através de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas* (92,8%), tendo obtido um valor de concordância total de 60,9%.

Verifica-se assim que os inquiridos percecionam a avaliação como um instrumento orientado para a temática da qualidade, permitindo a melhoria das escolas. Tais resultados vão de encontro ao Conselho Nacional de Educação (2008, p.4), que defende a avaliação como um “*instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação*” isto é, um “*processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares*”.

Seguem-se os objetivos *Apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação* (92,7%) e *Valorizar o papel dos diferentes membros da comunidade educativa* (86,9%), não se tendo registado níveis significativos de discordância ou ausência de tomada de posição.

Foram também obtidos valores significativos de concordância total e parcial para os objetivos *Garantir a credibilidade do desempenho das escolas* (82,6%), *Incentivar as ações e processos de melhoria através de intervenções de apoio e reconhecimento público* (81,2%) e *Fornecer informação à administração educativa e sociedade sobre o funcionamento do sistema educativo* (75,3%). Por último, 73,9% dos inquiridos consideraram que a avaliação se deveria subordinar ao objetivo de *Participar em projetos nacionais e internacionais, fornecendo e recolhendo experiências, em termos comparativos e de referência*. No entanto, de referir que os últimos quatro objectivos anteriormente referidos, foram os que obtiveram valores mais altos de ausência de tomada de posição.

Verifica-se uma concordância dos inquiridos para com os objectivos enunciados no DL 31/2002, de 20 de dezembro, já que o grau de concordância parcial e total foi superior a 50% para todos os objetivos, sendo o nível de discordância parcial ou total, relativamente baixo. Procedendo ainda a uma análise dos resultados obtidos, constata-se que os inquiridos consideraram à avaliação um instrumento conducente à melhoria institucional, ao invés da prestação de contas e o estabelecimento de *rankings*.

2. Contributos da autoavaliação para a escola

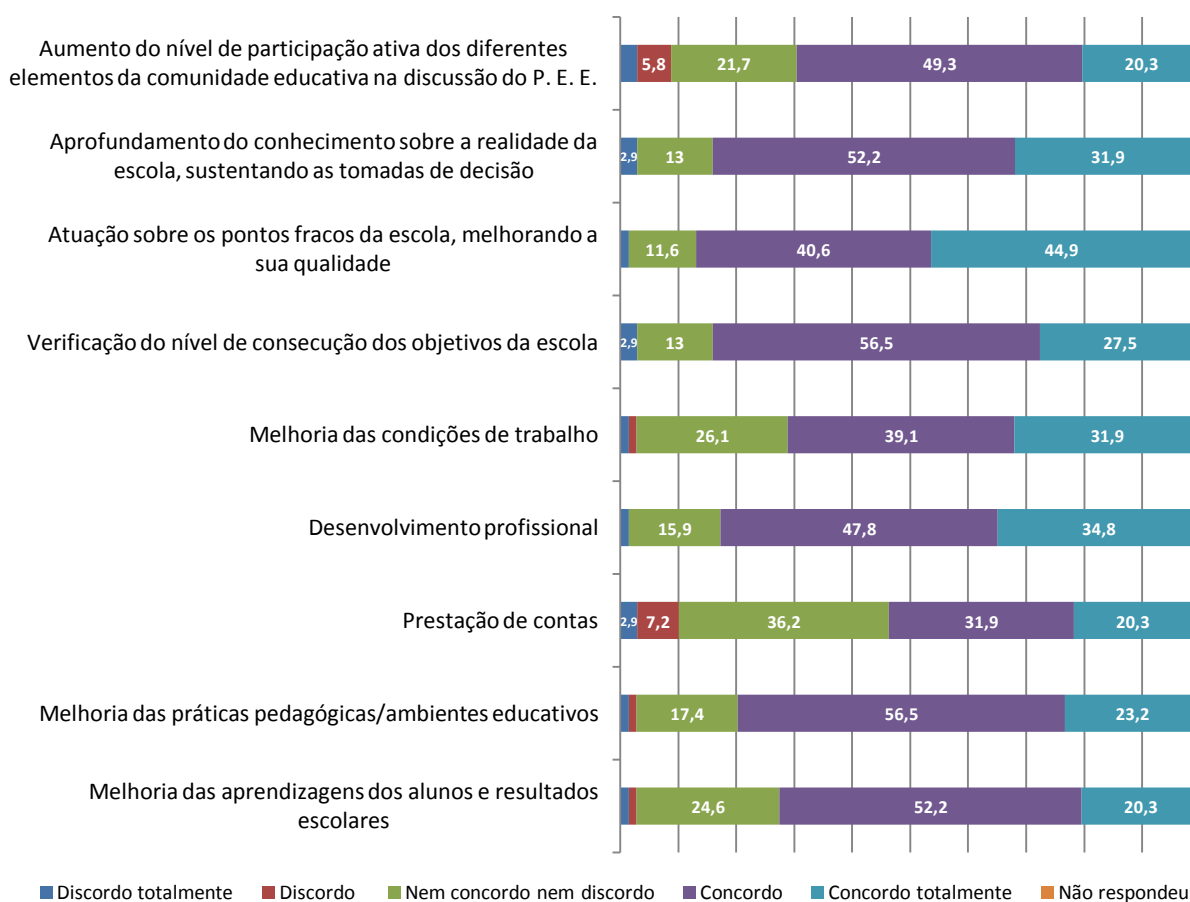


Gráfico 2 | Contributos da autoavaliação para a escola.

Considerando a hipótese de implementação de um processo de autoavaliação na escola em que lecionam, 85,5% dos inquiridos concorda parcial e totalmente com o fato de poder contribuir para uma *Atuação sobre os pontos fracos da escola, melhorando a sua qualidade*, seguindo-se o *Aprofundamento do conhecimento sobre a realidade da escola, sustentando as tomadas de decisão* (84,1%) e *Verificação do nível de consecução dos objetivos da escola* (84%). A autoavaliação é assim encarada, como refere

Santos Guerra (2001), como um espelho, o qual “*reflecte a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor*”.

O *Desenvolvimento profissional* e a *Melhoria das práticas pedagógicas/ambientes educativos* também foram considerados pelos inquiridos como aspetos positivos da autoavaliação, 82,6% e 79,7%, respetivamente. Desta forma, podemos considerar que existe uma crença positiva relativamente ao impacto da avaliação na eficácia e desenvolvimento das escolas, tal como referido pela Inspeção Geral da Educação (2007, p.8), fundamental para o desenvolvimento do sentido colectivo.

O contributo da avaliação para a *Melhoria das aprendizagens dos alunos e resultados escolares* foi apontado por 72,5% dos inquiridos. Embora seja dada primazia à necessidade de colmatação dos pontos fracos da escola e a melhoria da sua qualidade, também foi valorizado o processo ensino-aprendizagem. Também Elmore (2002), citado por Bolívar (2012, p.211) defende que “*se o ensino é bom e poderoso e as condições de trabalho possibilitam e apoiam essa prática, então seremos capazes de ver de forma imediata que os alunos estão a aprender*”.

Com um maior grau de discordância relativamente aos anteriores, foram apontados como contributos da avaliação na escola a *Melhoria das condições de trabalho* (71%), *Aumento do nível de participação ativa dos diferentes elementos da comunidade educativa na discussão do Projeto Educativo de Escola* (69,6%) e *Prestação de contas* (52,2%). De salientar que o contributo da prestação de contas, para além de ter obtido o valor mais baixo de concordância parcial e total, foi o que obteve valores mais altos de ausência de tomada de posição com 36,2%, e de discordância total e parcial (10,1%), tendo-se verificado ainda um valor de 8,7% dos inquiridos que discordaram total e parcialmente com o facto de a autoavaliação na escola poder contribuir para o *Aumento do nível de participação ativa dos diferentes elementos da comunidade educativa na discussão do Projeto Educativo de Escola*, apesar de 95,6% dos inquiridos ter concordado total ou parcialmente com o objetivo geral de avaliação das escolas, “*Sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo*” analisado no ponto anterior.

3. Termos de análise da autoavaliação de escola

Definindo o DL 31/2002, de 20 de dezembro, o caráter obrigatório da autoavaliação das escolas e os termos de análise a considerar nesse mesmo processo, procurou-se verificar o grau de concordância dos inquiridos para com esses mesmos parâmetros.

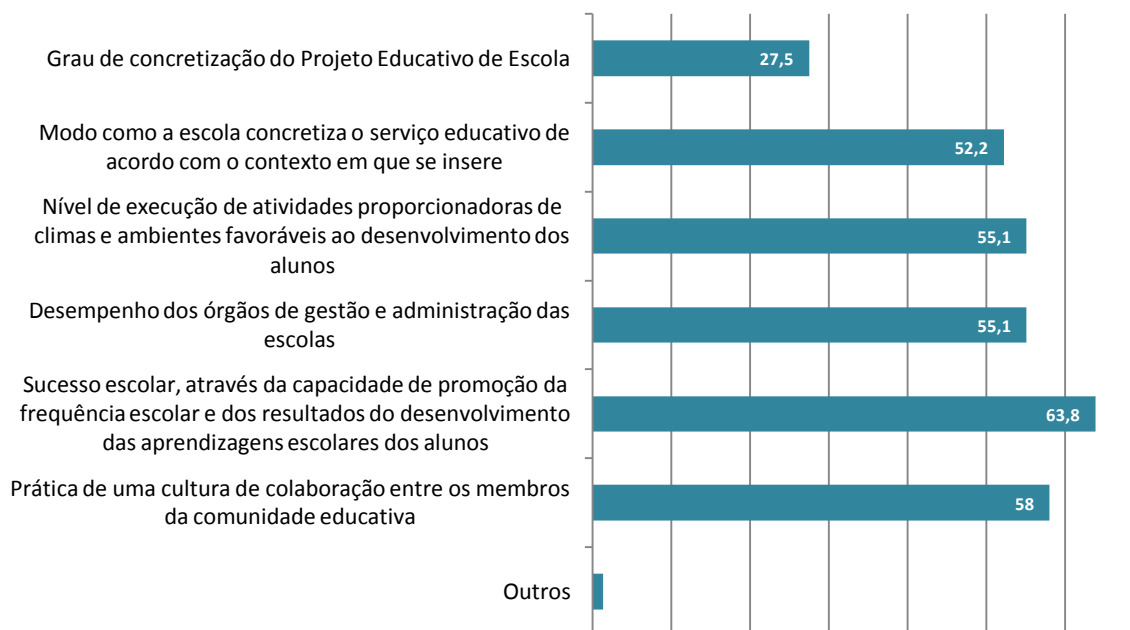


Gráfico 3 | Termos de análise a considerar num processo de autoavaliação de escola.

O valor percentual mais elevado foi atribuído ao *Sucesso escolar, através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos* (63,8%), finalidade básica do sistema educativo. Verifica-se assim uma convergência para com Roullier (2008, p.82), que defende que a avaliação das escolas suscita “*uma melhoria nomeadamente no ensino, com o objectivo de propor aos alunos situações significativas de aprendizagem*”.

Embora o trabalho docente seja “*realizado de forma isolada, na intimidade e com autonomia pessoal, sem ser objeto de análise e discussão coletiva*” (Bolívar, 2012, p.130), de salientar que 58% dos indivíduos apontaram a *Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa* como termo de análise da autoavaliação pertinente. O desenvolvimento do espírito de colaboração tem sido defendido, por vários autores, como um aspeto fundamental para a melhoria da qualidade das escolas. Para Harris (2011), citado por Bolívar (2012, p.23), a capacitação interna de mudança “*nasce a*

partir da colaboração, focada na melhoria dos resultados dos estudantes, num processo de investigação partilhada sobre a prática”.

55,1% dos inquiridos valorizaram ainda o *Desempenho dos órgãos de gestão e administração das escolas*, reconhecendo assim o papel fundamental no bom funcionamento das escolas. Bolívar (2012, p.62) faz referência a Leithwood & Strauss (2008), no qual afirmam que *“Na ausência de uma liderança eficaz, nenhuma das escolas que estudamos podia aspirar a uma melhoria significativa do desempenho dos alunos. (...) Os resultados dos estudos relacionam, significativamente, o exercício da liderança com as mudanças na melhoria da escola e dos professores”.*

Também com 55,1%, o *Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos alunos* e 52,2%, o *Modo como a escola concretiza o serviço educativo de acordo com o contexto em que se insere*, aspetos que diretamente influenciam o primordial: o sucesso educativo dos alunos.

Embora o Projeto Educativo de Escola constitua *“um marco e plataforma para dar uma coerência às ações individuais”* (Bolívar, 2012, p.60), apenas 27,5% dos inquiridos consideraram relevante a análise do *Grau de concretização do Projeto Educativo de Escola*, apesar de supostamente ser aquele o documento orientador de toda a vida da escola. Tal resultado poderá ter várias justificações, como por exemplo, um baixo nível de envolvimento dos inquiridos na elaboração do mesmo, uma diminuta divulgação ou atribuição de importância ao Projeto Educativo de Escola, entre outros. No entanto, de relembrar que, apesar dos resultados obtidos quanto a este parâmetro, 69,6% referiram que o processo de autoavaliação contribuiria para o aumento do nível de participação ativa na discussão do Projeto Educativo de Escola (Gráfico 2). Desta forma, a implementação de um processo de autoavaliação na escola poderia proporcionar um maior envolvimento dos elementos da comunidade educativa na construção e desenvolvimento do Projeto Educativo de Escola resultando, desta forma, num esforço coletivo comum, e não alheado dos objetivos do próprio estabelecimento.

4. Fatores facilitadores de implementação da autoavaliação na escola

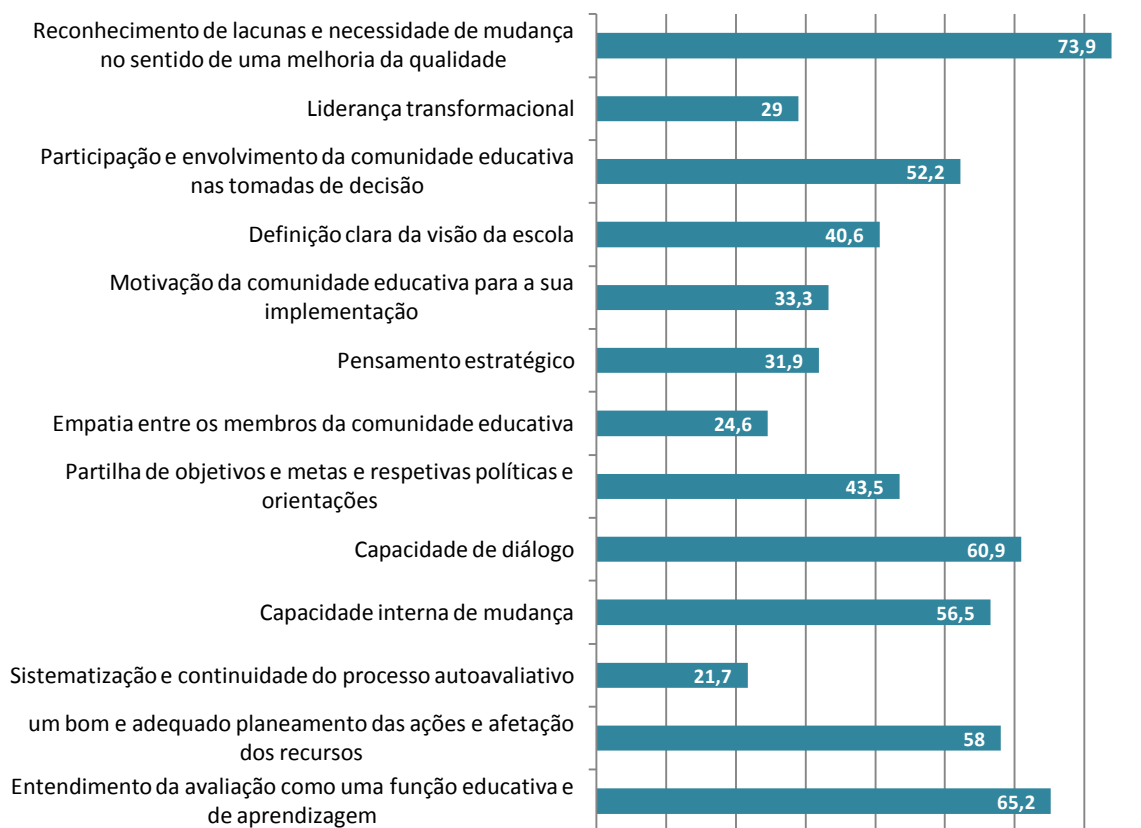


Gráfico 4 | Aspectos facilitadores de implementação do processo de autoavaliação.

Foi solicitada a escolha de apenas seis fatores facilitadores. 73,9% dos inquiridos apontaram o *Reconhecimento de lacunas e necessidade de mudança no sentido de uma melhoria da qualidade*.

O clima e a cultura de cada escola permitem construir uma identidade própria que a distingue das demais, apesar de uma estrutura comum. Hopkins (2008) citado por Bolívar (2012, p.25) defende que “*São as escolas que entendem de forma coletiva as causas da mudança positiva e as áreas de resistência na escola (...) e compreendem quais os factores que a motivam*”. Desta forma, são os atores que com ela lidam, que podem contribuir com a enumeração dos aspectos facilitadores para a implementação de um processo de autoavaliação na escola.

Efetivamente, sem que haja esta mesma tomada de consciência, qualquer processo autoavaliativo será infrutífero. Alves e Machado (2008, p.105) postulam que para que a escola se transforme num local de mudança, é necessário o desenvolvimento de uma

“postura formativa, que incentivará as escolas a diagnosticar os seus pontos fortes e fracos e a introduzir as modificações necessárias”, valorizando assim a necessidade de se “olhar” para a escola de modo a procurar a melhoria dos aspetos menos positivos.

Harrison e Shiron (1999) citado por Bolívar (2012, p.263), por sua vez, mencionam que “grande parte dos fracassos nos esforços de mudança resulta do facto dos gestores e consultores terem fracassado em diagnosticar as necessidades e em examinar as trajetórias possíveis para a mudança”.

Como tal, importa incutir o “Entendimento da avaliação como uma função educativa e de aprendizagem” (65,2%), tornando-se evidente a necessidade da desmistificação da avaliação institucional, não apenas como mero aspeto de prestação de contas, mas como uma discussão intersubjectiva que permitirá à escola desenvolver-se e tornar-se uma “escola aprendente”, capaz de se analisar a si própria e propor novos caminhos para a concretização dos seus objetivos.

Para a sua consecução, 60,9% dos inquiridos assinalaram a *Capacidade de diálogo*. Esta posição é também defendida por Guerra (1995) citado por Alves e Machado (2008, p.102) que afirma que “A avaliação das escolas é um processo de análise que se apoia no diálogo. Um diálogo entre os participantes, entre estes e os avaliadores e entre os avaliadores e a sociedade.” Desta forma, o referido autor defende uma avaliação que implica uma “participação que compromete os protagonistas na acção da escola e de toda a sociedade, interessada nos processos de educação que têm lugar nas escolas”.

Para além de 58% dos inquiridos que assinalaram *Um bom e adequado planeamento das ações e afetação dos recursos*, 56,5% apontou a *Capacidade interna de mudança*, “capaz de assumir a mudança pois tem a capacidade de se adaptar” (Louise Stoll, 2010 citado por Bolívar, 2012, p.26).

A par com os anteriores fatores, outro aspeto identificado como facilitador foi o da *Participação e envolvimento da comunidade educativa nas tomadas de decisão* (52,2%), reforçando a necessidade de apostar num olhar intersubjetivo e sentido de pertença, procurando-se a melhor decisão com base nas diferentes perspetivas que possam surgir num processo diagnóstico e de mudança. A participação traduz-se, assim, num fator “que limitará o risco de um processo avaliativo permanecer periférico e permitirá aquilatar a sua legitimidade e adesão dos intervenientes” (Alves e Machado, 2008, p.11)

A *Definição clara da visão da escola e a Partilha de objetivos e metas e respetivas políticas e orientações*, elementos presentes no Projeto Educativo de Escola, foram

selecionados por 40,6% e 43,5% dos inquiridos, respetivamente. Mais uma vez se verifica a não valorização do Projeto Educativo de Escola, alertando Bolívar (2012, p.277) para o facto de que “*Sem expectativas do caminho a percorrer, os dados do diagnóstico têm pouco valor para gerar um processo de melhoria*”.

Relativamente aos fatores aos quais não foi dada significativa relevância para o sucesso de implementação da autoavaliação de escola, de salientar que não foram assinalados a *Sistematização e continuidade do processo autoavaliativo* por 78,3% dos inquiridos e a *Empatia entre os membros da comunidade educativa* por 75,4%.

Embora se defenda que “*a capacidade de mudança de uma escola dependerá não de um topo, mas de uma liderança diluída*” (Bolívar, 2012, p. 75), apenas 29% dos inquiridos assinalaram a *Liderança transformacional*, concordando assim com a distribuição da liderança pelos diferentes elementos da comunidade educativa.

III. Cultura de autoavaliação e capacidade interna de mudança

1. Percepção sobre a realidade da escola quanto à cultura de autoavaliação

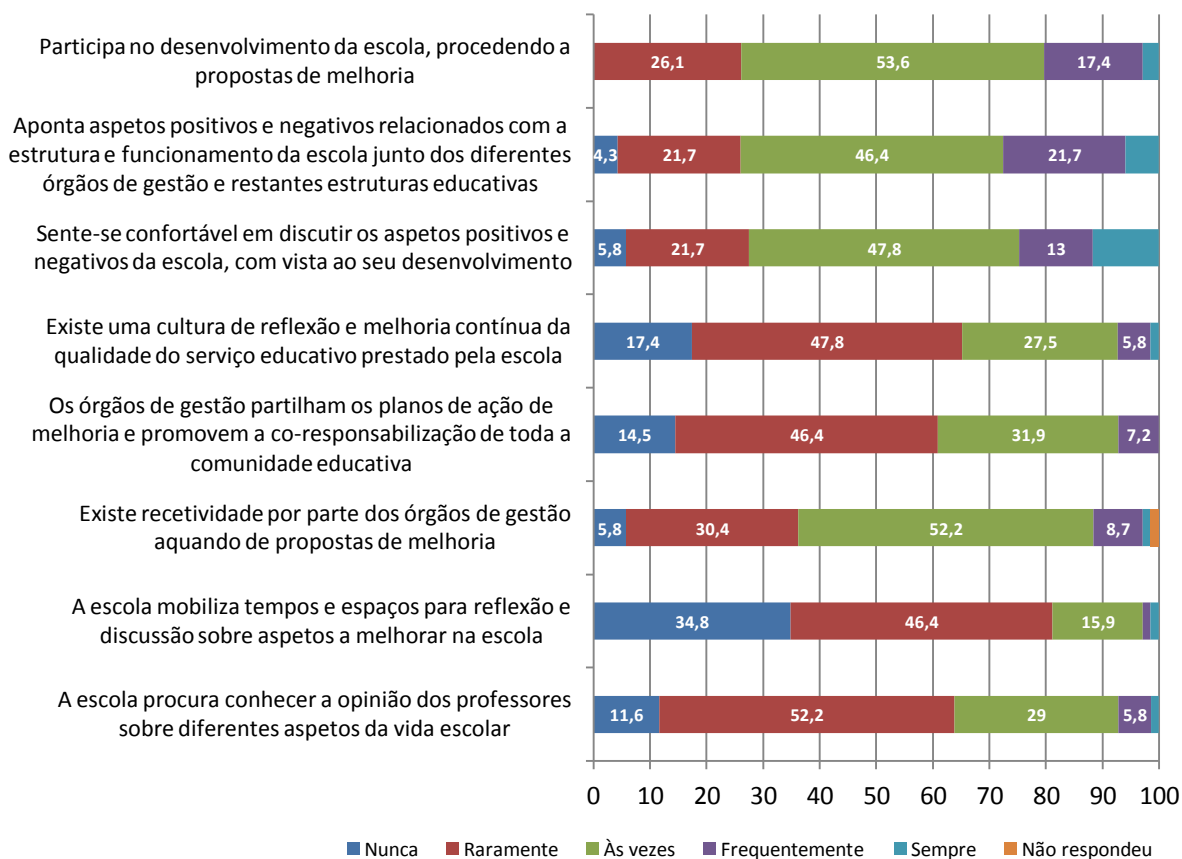


Gráfico 5 | Percepção dos inquiridos sobre a realidade da escola, quanto à cultura de avaliação.

De acordo com 52,2% dos inquiridos, *raramente* A escola procura conhecer a opinião dos professores sobre diferentes aspetos da vida escolar e também *raramente* mobiliza tempos e espaços para reflexão e discussão sobre aspetos a melhorar na escola (46,4%), tendo-se obtido para este último facto, uma percentagem de 34,8% para a frequência *nunca*. Aquando de propostas de melhoria, 52,2% dos inquiridos consideram que apenas *às vezes* existe receptividade por parte dos órgãos de gestão, e 30,4% revelaram que esse mesmo facto ocorre *raramente*.

Da mesma forma, 46,4% referem que *Raramente* os órgãos de gestão partilham os planos de ação de melhoria e promovem a co-responsabilização de toda a comunidade educativa, enquanto que 31,9% aludem que ocorre ocasionalmente.

Verifica-se, desta forma, uma postura dos órgãos de gestão contrária à defendida por Kouzes e Posner (2009, p.191), que defendem *“líderes que procurem activamente formas de tornar as coisas melhores, de crescer, de inovar e de melhorar”*.

No que diz respeito à existência de *uma cultura de reflexão e melhoria contínua da qualidade do serviço educativo prestado pela escola*, 47,8% indica que *raramente* ocorre, embora 27,5% e 17,4% dos inquiridos manifestem a sua ocorrência ocasional ou inexistente, respetivamente.

Tendo em conta a realidade da escola, 69,5% *raramente* ou *às vezes* se sente confortável em discutir os aspetos positivos e negativos da escola, com vista ao seu desenvolvimento e 68,1% *raramente* ou *às vezes* aponta aspetos positivos e negativos relacionados com a estrutura e funcionamento da escola junto dos diferentes órgãos de gestão e restantes estruturas educativas, embora 21,7% o façam frequentemente. Tal situação revela-se constrangedora para com a mudança e a melhoria, uma vez que apenas as *“escolas conhecedoras dos seus pontos fortes e fracos encontrar-se-ão mais seguras sobre o caminho a seguir e mais qualificadas para iniciar uma mudança”* (Fialho et al, 2002, p. 14).

Similarmente, 53,6% dos inquiridos *raramente* ou *às vezes* participa no desenvolvimento da escola, procedendo a propostas de melhoria de forma ocasional, enquanto que 26,1% o fazem *raramente* e 17,4% *frequentemente*.

A par com a existência de capacidade interna de mudança, é fundamental que seja desenvolvida uma cultura de autoavaliação nas escolas, implicando os elementos da comunidade educativa, aumentando e consolidando o seu sentimento de compromisso, rumo à mudança e à melhoria da sua qualidade de cada estabelecimento.

No entanto, constata-se uma série de fatores que contribuem para uma fraca cultura de reflexão e melhoria contínua, potenciadora de uma diminuição do grau de compromisso por parte dos elementos da comunidade educativa, comprometendo o sucesso do processo autoavaliativo e de mudança na escola.

Desta forma, revela-se fundamental apostar no compromisso organizacional que ocorre *“quando os seus membros se sentem envolvidos de forma pessoal e colectiva por melhorar a instituição, aceitam conseqüentemente os objectivos e as metas da organização e gozam de uma autonomia e organização pelo trabalho em equipa”* (Bolívar, 2012, p.253),

2. Constrangimentos à implementação da autoavaliação na escola

Antes da implementação de qualquer inovação nas escolas, importa refletir e procurar definir possíveis constrangimentos para posterior minimização dos mesmos.

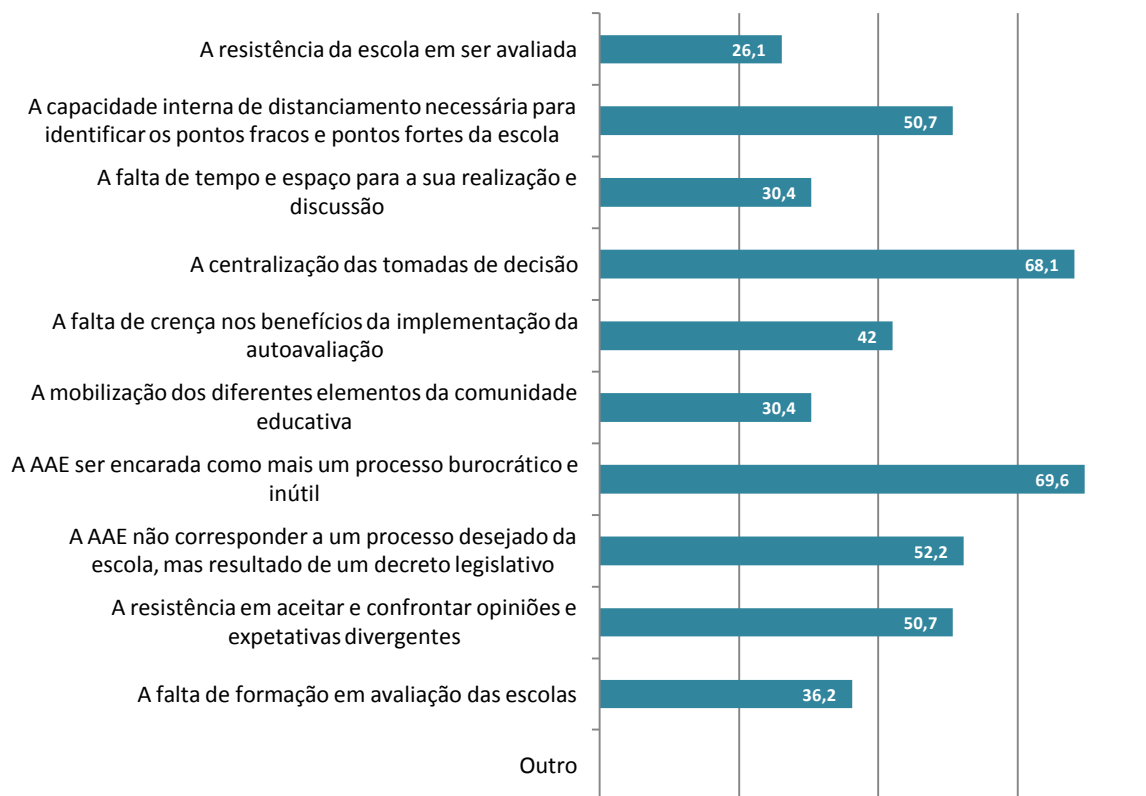


Gráfico 6 | Identificação de possíveis constrangimentos à implementação da autoavaliação da escola.

Podendo seleccionar, sem limite de respostas, os principais constrangimentos que se podem vir a verificar na escola, 69,6% dos inquiridos salientou o facto de a *AAE poder ser encarada como mais um processo burocrático e inútil*, e 52,2% a eventualidade de *a AAE não corresponder a um processo desejado da escola, mas resultado de um decreto legislativo*. Torna-se assim evidente a necessidade de desenvolvimento de uma cultura de avaliação na escola, que contribua para aumentar o compromisso para com a melhoria contínua e para o desenvolvimento dos professores e aperfeiçoamento das condições de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, para o sucesso educativo dos alunos.

Embora a liderança transformacional não tenha sido indicada como fator fundamental para o sucesso da implementação da AAE, ganha neste âmbito um papel de destaque, uma vez que 68,1% dos inquiridos considera *A centralização das tomadas de decisão* como um constrangimento para a sua consecução.

Continuando a contrapor os fatores de sucesso e de constrangimento ao processo autoavaliativo, apesar de 73,9% dos inquiridos considerar como fator de sucesso o *Reconhecimento de lacunas e necessidade de mudança no sentido de uma melhoria da qualidade* (Gráfico 4), 50,7% pressupõe dificuldades quanto à *Capacidade interna de distanciamento necessário para identificar os pontos fracos e fortes da escola*.

A *Resistência da escola em ser avaliada*, apontada por 18% dos inquiridos poderá estar relacionada com *A resistência em aceitar e confrontar opiniões e expectativas divergentes*, apontada por 50,7% dos inquiridos. A *Falta de tempos e espaços* para a realização da autoavaliação de escola, assinalada por 30,4% dos inquiridos, e a *descrença nos benefícios do processo em causa*, assinalada por 42% dos inquiridos, podem dificultar a *mobilização da comunidade educativa*, apontada por 21% dos professores.

Perante uma deficiente cultura de avaliação, a necessidade de formação especializada em avaliação das escolas foi assinalada por 36,2% dos inquiridos. Desta forma, importa apostar em

“modos de actuar menos «burocráticos», para se abrirem a posturas dialógicas, a sistemas de trocas e construção de consensos, a lidar democraticamente com o dissenso, a compreender os processos desencadeados a partir de contributos significativos de vários campos disciplinares” (Alves e Machado, 2008, p.10),

pelo que *“a condução de qualquer processo de avaliação (...) exige uma boa preparação dos avaliadores”* (idem).

3. Percepção sobre a realidade da escola, quanto à capacidade interna de mudança

Ultrapassada a discussão da pertinência da implementação dum processo de autoavaliação na escola, importa tomar consciência da existência, ou não, de capacidade interna de mudança, sem a qual “*os esforços inovadores dos professores estão condenados a ficar marginalizados ou a tornarem-se ineficazes*” (Bolívar, 2012, p.21).

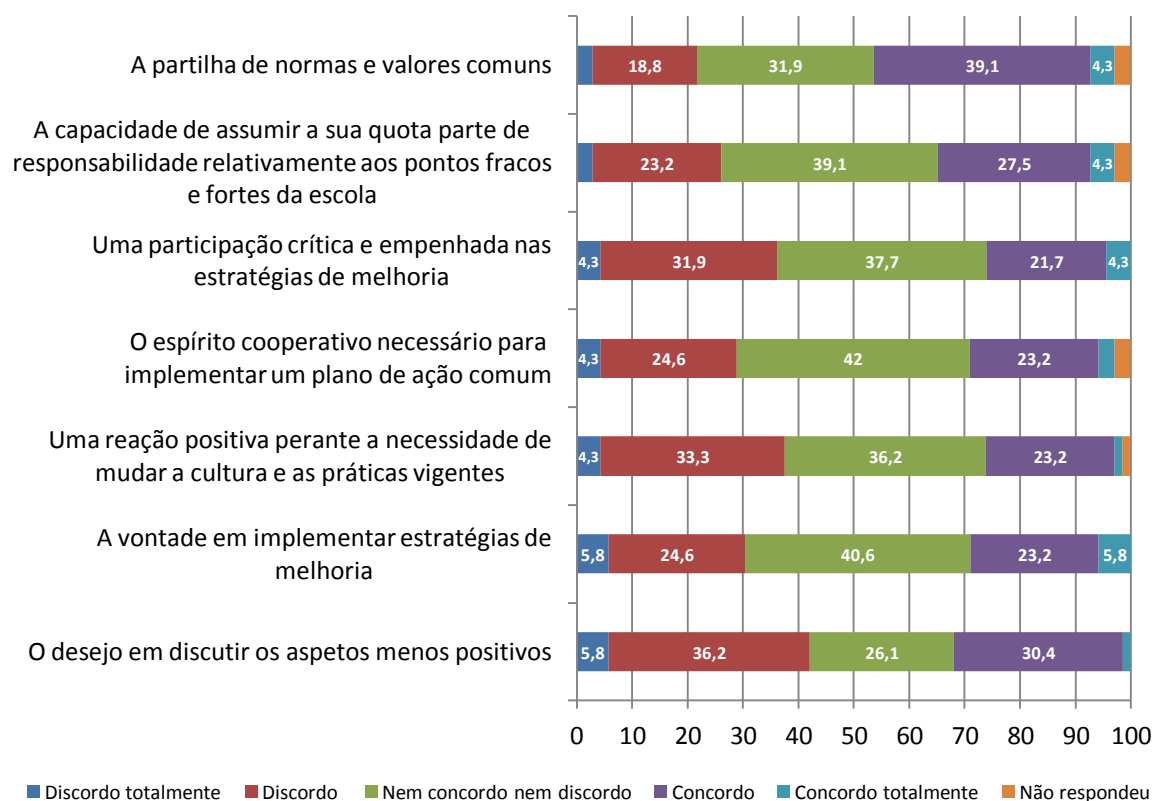


Gráfico 7 | Percepção sobre a realidade da escola, quanto à capacidade interna de mudança.

Embora na maioria das opiniões se tenha registado um maior valor percentual para a categoria *nem concordo nem discordo*, procurou-se verificar as tomadas de decisão mais extremas.

Desta forma, concordaram total e parcialmente com *a existência de partilha de normas e valores comuns* (43,4%) e *a capacidade de assumir a sua quota parte da responsabilidade relativamente aos pontos fracos e fortes da escola* (31,8%).

Por outro lado, discordaram total e parcialmente quanto *o desejo em discutir os aspetos menos positivos* (42,0%), *uma reação positiva perante a necessidade de mudar a cultura e as práticas vigentes* (37,6%), *uma participação crítica e empenhada nas estratégias de*

melhoria (36,2%), a vontade em implementar estratégias de melhoria (30,4%) e o espírito cooperativo necessário para implementar um plano de ação comum (28,9%).

Os inquiridos manifestaram um grau considerável de indecisão relativamente à vontade e espírito cooperativo necessário para implementar um plano de ação comum rumo à melhoria (40,6% e 42%, respetivamente), bem como relativamente ao reconhecimento da responsabilidade de todos e de cada um para com os pontos fortes e fracos da escola (39,1%).

Desta forma, torna-se evidente que é também necessário fomentar o desenvolvimento da capacidade interna de mudança da escola através de “*uma responsabilidade colectiva, em que os profissionais trabalhem juntos, mediante o apoio mútuo, para melhorar a prática, a responsabilidade e os objectivos partilhados*” (Harris, 2011, citado por Bolívar, 2012, p.23), de modo a que o processo autoavaliativo permita traçar um caminho rumo à melhoria pretendida.

IV. Implementação do processo de autoavaliação na escola

1. Origem da decisão de implementação do processo de autoavaliação da escola

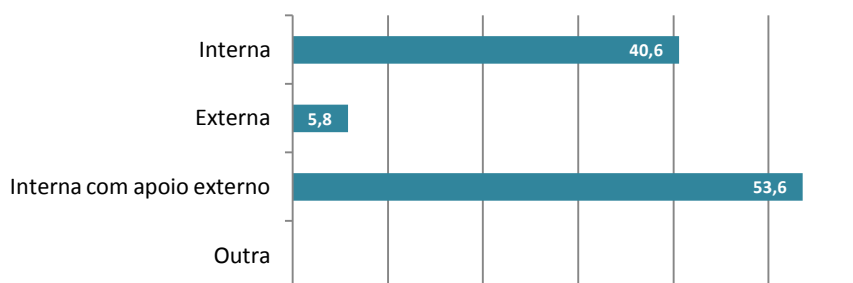


Gráfico 8 | Origem da decisão de implementação do processo de autoavaliação de escola.

A maioria dos inquiridos (53,6%) indicou que a decisão de implementação do processo de autoavaliação deverá ser interna, partindo da iniciativa da própria escola, embora com apoio externo, como por exemplo, a Secretaria Regional da Educação. Assim, não se revestindo do papel de controlo, o apoio externo contribuirá para garantir a sua consecução mas, por outro lado, apoiar todo o processo e os seus agentes. Conforme Bolívar (2012, p.192), “*uma escola eficaz precisa de apoios e pressões da administração educativa de forma a que, sem reprimir a sua própria dinâmica de desenvolvimento, possa potenciá-la*”.

2. Constituição da equipa de autoavaliação da escola

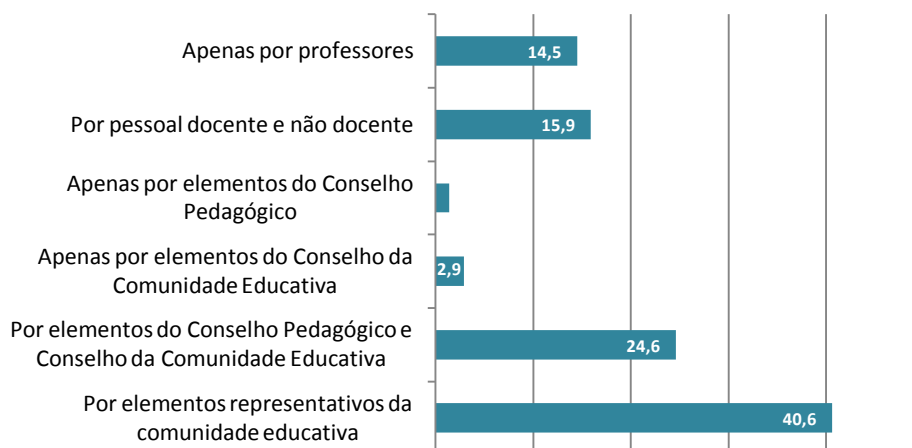


Gráfico 9 | Constituição da equipa de autoavaliação da escola.

Embora o Conselho da Comunidade Educativa e o Conselho Pedagógico constituam órgãos de gestão intermédia nos quais estão representados os diferentes elementos da comunidade educativa, 40,6% dos inquiridos defendeu que a equipa de AAE deverá ser constituída por elementos representativos da comunidade educativa, não implicando que os mesmos tenham assento nos referidos órgãos de gestão. Os valores percentuais mais baixos corresponderam a uma equipa constituída apenas por elementos do Conselho da Comunidade Educativa (2,9%) e apenas por elementos do Conselho Pedagógico (1,4%).

Tal posição é também defendida por Mateo (2000), citado por Bolívar (2012, p.266), que afirma que “*os modelos participativos são caracterizados por possibilitar e incentivar a intervenção e a implicação das pessoas e os grupos que constituem a organização na tomada de decisões que afectam a tarefa de avaliação a ser realizada*”.

Dias (2005), por sua vez, defende que grande parte da equipa deverá ser constituída por docentes, incluindo um representante da Comunidade Educativa e do Conselho Pedagógico (p.99). No que diz respeito à inclusão de alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, o autor alerta para a falta de disponibilidade de tempo gasto em todo o processo autoavaliativo.

2.1. Justificação da constituição da equipa de autoavaliação

De forma a compreender a escolha dos inquiridos quanto à constituição da equipa de autoavaliação foi solicitada uma justificação para a mesma tendo-se obtido os seguintes resultados:

Constituição da equipa de autoavaliação	f	%
Elementos representativos da comunidade educativa	25	36,2
Elementos do Conselho Pedagógico e Conselho da Comunidade Educativa	13	18,8
Pessoal docente e não docente	11	15,9
Apenas por professores	9	13,0
Apenas por elementos do Conselho Pedagógico	1	1,4
Apenas por elementos do Conselho da Comunidade Educativa	1	1,4
Não responderam	9	13,0

Quadro 6 | Frequências relativas e respetivas percentagens das justificações dos inquiridos relativas à constituição da equipa de autoavaliação de escola.

A maioria dos inquiridos 36,2% defende que a equipa de autoavaliação deverá ser constituída por elementos representativos da comunidade educativa, alegando o facto de permitir uma avaliação global da escola a partir de diferentes fontes, obtendo-se um *“efeito sinérgico positivo resultante da partilha de ideias provenientes de fontes diversas”* (Q8).

Uma equipa pluralista *“será mais abrangente e enriquecedora, no sentido de que expressará perspectivas diversificadas e não comprometidas, isto é, imparciais.”* (Q57).

A representatividade dos diferentes atores também foi apontada, devendo *“respeitar todos os interesses da comunidade em relação às da escola que ela serve e não apenas as de um grupo profissional ou órgão.”* (Q65).

A relação entre a pluralidade e o sucesso educativo foi ainda referido, tendo um inquirido afirmado que *“O sucesso da escola reflectir-se-à, naturalmente, na comunidade educativa, tal como a comunidade se reflete na escola”* (Q52).

No entanto, 18,8% dos inquiridos defendem que essa mesma representatividade se efectue através dos órgãos representativos presentes no Conselho Pedagógico e Conselho da Comunidade Educativa aludindo, entre outras razões, a garantia de uma gestão

participativa e democrática, importando a *“opinião de todos os quadrantes”*(Q7) e a *“responsabilidade de todos”*, sendo *“importante ouvir todos aqueles que dela fazem parte para, assim, podermos encontrar as melhores soluções”* (Q26).

Foi ainda feita referência às vantagens da pluralidade e do conhecimento global da escola, classificando tais elementos como *“os mais conscientes e cientes dos problemas reais/dificuldades da escola”*(Q41).

Uma equipa formada por pessoal docente e não docente foi apontada por 15,9% dos inquiridos, já que todos *“os que intervêm na escola devem poder expressar a sua opinião, caso contrário, a avaliação pode não ser real”* (Q9).

Correspondendo às pessoas que passam *“mais tempo em contacto com a instituição a nível de tempo e espaço”* (Q36), não envolver apenas um grupo de atores, *“possibilitará a constituição de uma equipa mais competente, mais isenta...”* (Q50).

No entanto, uma equipa constituída apenas por professores é defendida por 13% dos inquiridos uma vez que *“são a quem competem as maiores responsabilidades”*, alegando que *“estão em contacto com alunos, pais/encarregados de educação, funcionários e comunidade em geral”* (Q20) e *“têm formação em avaliação”* (Q30) e (Q53).

A defesa de uma equipa constituída apenas por elementos do Conselho Pedagógico (1,4%) baseou-se no pressuposto de que *“Conseguem chegar a todos”* (Q3), dando destaque apenas aos professores, não englobando os restantes elementos da comunidade educativa.

Na mesma proporção foi apontada uma equipa de elementos do Conselho da Comunidade Educativa, uma vez que se constitui *“um órgão com uma visão holística da organização”* (Q35).

3. Integração de um dos elementos no Conselho Executivo na AAE

A análise das respostas dos inquiridos à questão aberta sobre a pertinência da integração de um dos elementos do Conselho Executivo da equipa de autoavaliação de escola (Anexo IV) permitiu a obtenção dos resultados que se seguem.

A maioria dos inquiridos (63,8%) concorda com a inclusão de um elemento do Conselho Executivo na equipa de autoavaliação *“pela informação, análise e conhecimento da realidade existente”* (Q6).

Para além disso, “envolvido nos principais órgãos colegiais e sendo membro, à partida, ativo na elaboração dos documentos orientadores da escola (...) a sua participação no processo AAE é fundamental. A avaliação, pressupondo aprendizagem, evolução e mudança, deve envolver e não repelir. Deve apelar à discussão das partes pelo bem do todo” (Q35).

Desta forma, revela-se um importante contributo, sendo considerado “fundamental para a melhoria da qualidade do funcionamento da escola em geral, e da aprendizagem e do ensino em particular” (Q39).

No entanto, um dos inquiridos faz um alerta e defende que “o problema é se esse representante acredita e tem a garra suficiente para levar as coisas a melhorar” e “estar a par de tudo o que se passa na escola” (Q48).

Foi obtida uma resposta negativa por parte de 17,4% dos inquiridos na medida em que “pode originar constrangimentos e influenciar a avaliação” (Q2), já que os “intervenientes podem sentir-se pressionados e não serem coerentes” (Q9).

Alguns inquiridos chegam inclusive a defender que “Se o objetivo for o de fazer uma autoavaliação o mais isenta possível, convém haver uma equipa cujos elementos estejam afastados de cargos” (Q25).

Dias (2005, p.100) é da opinião de que a inclusão de um elemento do Conselho Executivo pode “condicionar a necessária isenção dos avaliadores, que serão provavelmente influenciados por essa presença”. No entanto, apesar de considerar preferível a sua não inclusão na equipa de autoavaliação, aconselha “uma estreita ligação a esse órgão”, opinião partilhada pela maioria dos inquiridos. 18,8% dos inquiridos não justificaram a sua opção.

4. Características da equipa de autoavaliação

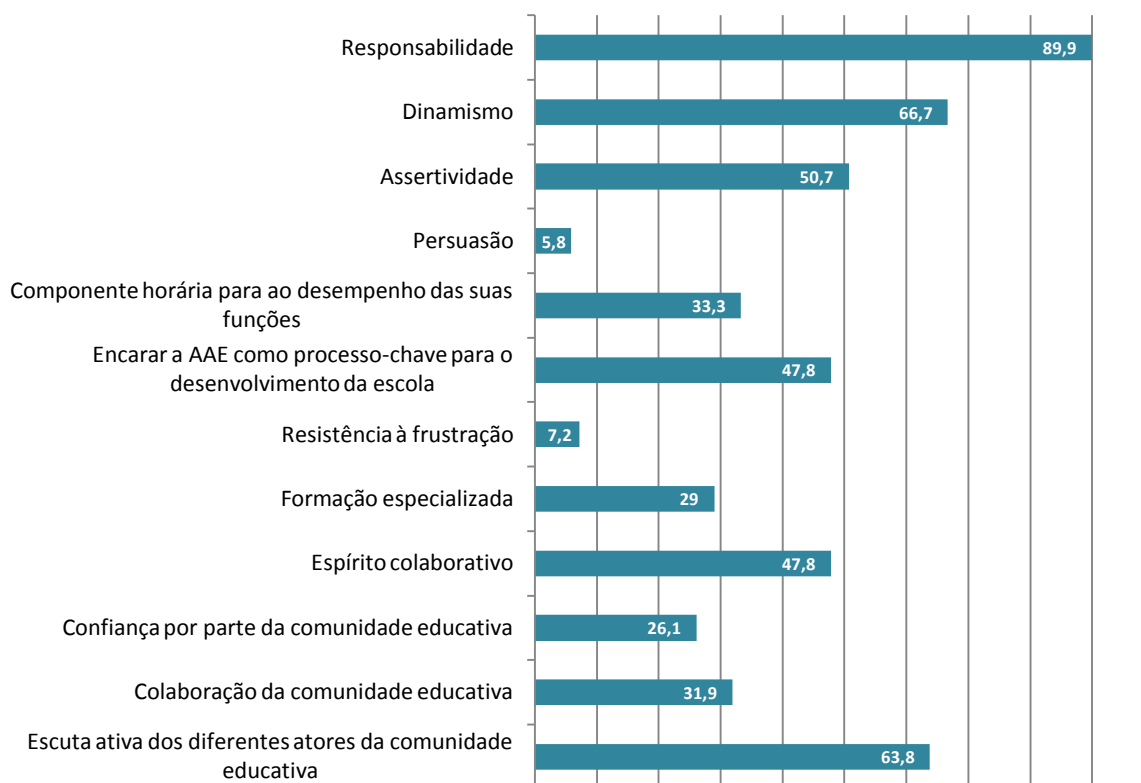


Gráfico 10 | Características da equipa de autoavaliação da escola.

Através da análise do gráfico 10, verifica-se a primazia da *Responsabilidade*, selecionada por 89,9% dos inquiridos, entendida por Bolívar (2012, p.245), como “*uma capacidade para responder a algo, encarregando-se das consequências e justificando a razão de determinadas acções*”. Apenas 26,1% optaram pela *Confiança por parte da comunidade educativa*.

O *Dinamismo* e o *Espírito colaborativo* foram também destacados, valorizando-se assim a capacidade de mobilizar a comunidade e os próprios processos e de trabalhar em conjunto. A necessidade de a equipa encarar a *autoavaliação como fundamental para o desenvolvimento da escola* foi também apontado por 47,8% dos inquiridos, facilitando assim a *escuta ativa de toda a comunidade* (63,8%) e a assertividade necessária para lidar com os obstáculos que naturalmente possam surgir.

De destacar que, perante a necessidade de “*conhecimentos técnicos e procedimentos relativamente complexos*” relacionados com o processo de autoavaliação, “*a sua implementação requer equipas com formação específica em avaliação e em metodologia de investigação social*” (Fialho, 2009, p.18). No entanto, apenas 29% dos inquiridos

valoriza a necessidade de formação especializada por parte da equipa de autoavaliação da escola. No que diz respeito às características da equipa de autoavaliação da escola, Fialho (2009, p.18) defende que deve ser constituída por “*pessoas credíveis que gerem confiança e respeito na comunidade educativa*”.

Uma vez que as competências das equipas de autoavaliação implicam “*tarefas que exigem tempo e disponibilidade*”, Fialho (2009, p.19) aconselha que “*a distribuição do serviço docente deve perspectivar o desenvolvimento destas tarefas com o rigor e a exigência que requerem*”, cuja posição foi defendida por apenas 33,3% dos inquiridos.

No que concerne aos valores menos significativos, de salientar a *resistência à frustração* (7,2%) e a *persuasão* (5,8%).

5. Características do “*amigo crítico*”

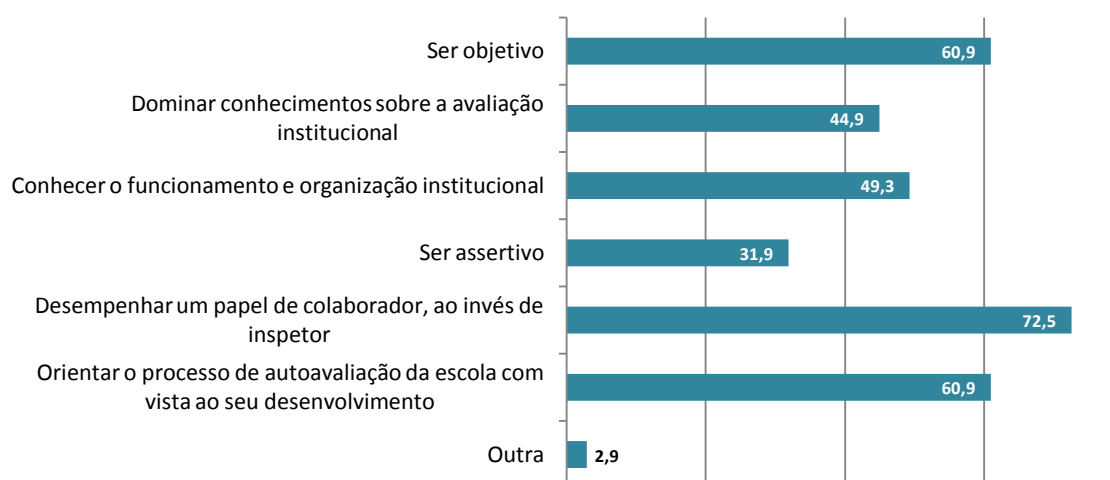


Gráfico 11 | Características do “*amigo crítico*”.

De entre os diferentes atributos do “*amigo crítico*”, de acordo com o gráfico 11, 72,5% dos inquiridos apontaram a necessidade de este se constituir como um elemento colaborador, ao invés de inspetor, verificando-se assim, mais uma vez, a procura do escape a uma avaliação controladora e meramente burocrática.

Seguiram-se, com 60,9%, a objetividade, evitando assim possíveis dispersões num processo não familiar e discussões infrutíferas e a orientação do processo, rumo a um efetivo desenvolvimento da escola, bem como o conhecimento da organização da escola (49,3%) e do próprio processo autoavaliativo (44,9%).

Tais resultados encontram-se em concordância com o *saber* e o *saber fazer* defendido por Dias (2005, p.102), os quais “*permitirão conjugar todo o conhecimento teórico indissociável de um processo de investigação com o domínio das respectivas práticas*”. O *saber dizer* associado à assertividade foi apontado por apenas 31,9% dos inquiridos e 2,9% selecionaram a opção *outra*, tendo apontado “*fazer parte da escola*” e “*veicular na opinião pública a importância de todos participarem na escola*”.

6. Seleção dos instrumentos de recolha de dados

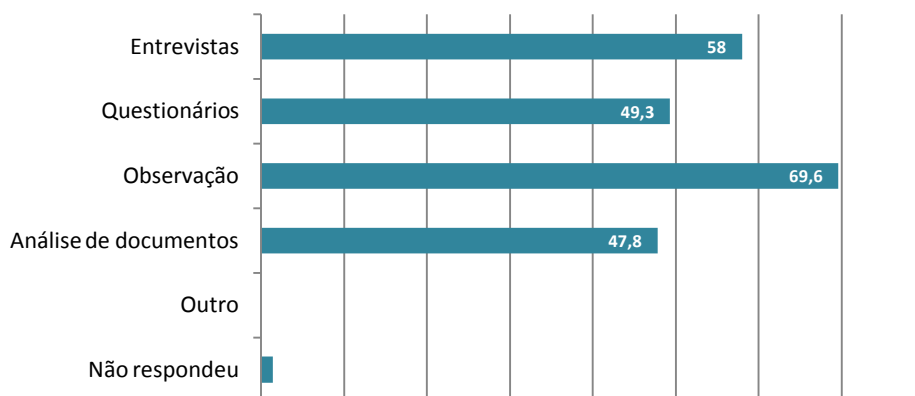


Gráfico 12 | Instrumentos de recolha de dados a privilegiar no processo de autoavaliação de escola.

De acordo com o gráfico 12, 69,6% dos inquiridos elegeu a observação, suportada por diários, registos/grelhas de avaliação e listas de verificação como o melhor instrumento de recolha de dados, seguida de entrevistas (58%), valorizando os olhares subjetivos da realidade da escola e de questionários (49,3%), convergindo assim para uma maior objetividade. A análise de documentos, apontada por apenas 47,8% dos inquiridos, é um dos instrumentos que permitirá validar as informações obtidas através dos instrumentos referidos anteriormente.

Embora por vezes negligenciado o processo de seleção dos instrumentos a utilizar no processo autoavaliativo, é conveniente refletir e selecionar os mais adequados para os dados que pretendemos obter, de modo a que se transformem em informação e conhecimento sobre a realidade sobre a qual se pretende atuar. De acordo com Bolívar (2012, p.13), “*as escolas que são capazes de utilizar os dados recolhidos para assumir a renovação são mais eficazes e melhoram mais rapidamente*”. Contudo, defende que “*Os diferentes passos na recolha de dados têm de ser negociados e interpretados, inclinando para uma percepção partilhada e validada para os interessados*” (p.257), constituindo-se

como uma “*estratégia deliberada para a melhoria*” (p.256). Essa melhoria, por sua vez, requer um plano, que deve corresponder “*a um processo evolutivo, dirigido a planos de acção futuros, mas partindo do que foi feito no passado e das necessidades do presente, que – como um processo aberto - se vai refazendo progressivamente*” (p.174).

7. Elaboração das propostas do plano de melhoria

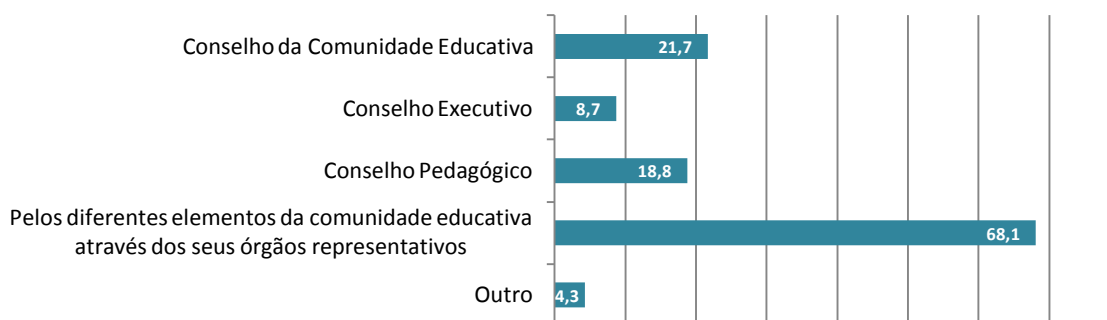


Gráfico 13 | Constituição da equipa responsável pela elaboração das propostas do plano de melhoria.

Analisando o gráfico 13, verifica-se que 68,1% dos inquiridos defendeu que os agentes responsáveis pela sua elaboração devem ser os diferentes elementos da comunidade educativa, através dos seus órgãos representativos. Desta forma, implicam a colaboração de todos e não apenas os elementos com assento nos órgãos de gestão, que podem, ou não, incentivar a participação de toda a comunidade.

4,3% assinalaram a opção “*Outro*”, tendo proposto “*equipa de autoavaliação*” e “*equipa mandatada para o efeito, formada por pessoal docente e não docente*”.

De salientar que a opinião dos inquiridos vai de encontro a uma descentralização de poderes dentro da própria escola e à inclusão de diferentes atores, garantindo uma visão global da realidade que se vive na escola.

8. Divulgação dos resultados do diagnóstico e propostas do plano de melhoria

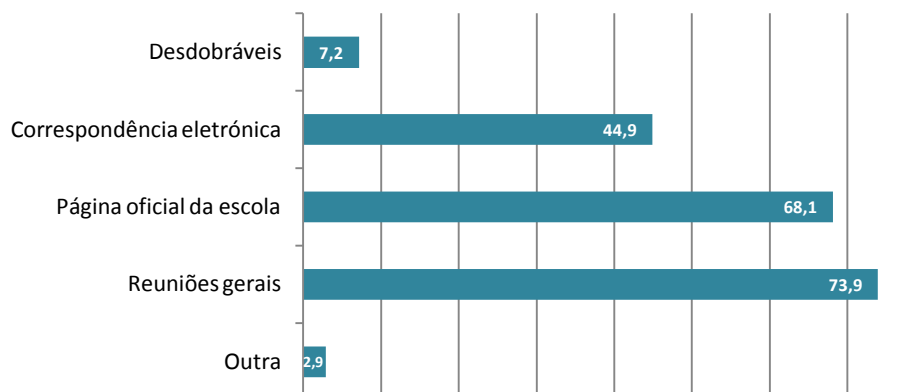


Gráfico 14 | Propostas de suportes de divulgação dos resultados da avaliação e plano de melhoria.

Através da análise do gráfico 14, constata-se que as duas melhores formas de divulgação dos resultados do diagnóstico de avaliação e as propostas para o plano de melhoria selecionadas pelos inquiridos foram as *reuniões gerais* (73,9%) e através da *página oficial da escola* (68,1%). Os *desdobráveis* foram assinalados apenas por 7,2% dos inquiridos, tendo sido feitas outras sugestões (2,9%), como a divulgação nas reuniões dos diferentes Conselhos de Turma, bem como afixação dos resultados no painel informativo da escola.

V. Meta-avaliação

1. Pertinência da meta-avaliação

Pertinência da meta-avaliação	f	%
Melhoria da qualidade da escola	19	27,5
Aspetos a melhorar no processo autoavaliativo	12	17,4
Melhoria dos resultados escolares	9	13,0
Promoção da mudança interna	9	13,0
Avaliação da participação das diferentes partes	9	13,0
Identificação de constrangimentos	7	10,1
Definição de novas metas/estratégias	7	10,1
Verificação da coerência objetivos/resultados	6	8,7
Motivação da comunidade educativa	5	7,2

Melhoria do ambiente escolar	4	5,8
Verificação da exequibilidade da AAE	4	5,8
Prova da sua pertinência	4	5,8
Aprofundamento do conhecimento da escola	3	4,3
Definição clara dos objetivos da escola	2	2,9
Análise do processo	2	2,9
Continuidade do processo	2	2,9
Verificação da utilidade da AAE	1	1,4
Defesa de um processo eficaz	1	1,4
Garantia do rigor e seriedade do processo	1	1,4
Verificação da eficácia do Projeto Educativo e políticas adotadas	1	1,4
Reformulação do Projeto Educativo	1	1,4
Não é pertinente, sendo significado de maior burocracia	1	1,4

Quadro 7 | Frequências relativas e respetivas percentagens das justificações dos inquiridos sobre a pertinência da meta-avaliação.

Tendo sido solicitadas duas razões pelas quais é pertinente proceder à meta-avaliação, (Anexo V), procedeu-se ao tratamento das respostas, tendo-se verificado que 27,5% dos inquiridos referiram o facto de poder contribuir para a *melhoria da qualidade da escola*, bem como verificar *aspectos a melhorar no processo autoavaliativo* (17,4%). Foram ainda apontadas, com igual valor percentual, a *promoção da mudança interna, avaliação do nível de participação* e conseqüente *melhoria dos resultados escolares* (13%). No entanto, de destacar que a defesa da *eficácia do processo autoavaliativo* e a sua *utilidade* foram apontadas por apenas 1,4% dos inquiridos, respetivamente.

A *reformulação do Projeto Educativo* é de igual forma pouco referido, considerando também 1,4% dos inquiridos que a meta-avaliação é sinónimo de *mais burocracia*, não lhe sendo atribuída qualquer utilidade.

De uma forma geral, verifica-se uma convergência para com a opinião de Dias (2005, p.117), segundo o qual avaliar a avaliação permite refletir sobre “*a rigidez ou flexibilidade a que se cingiu a planificação; a assertividade das técnicas e instrumentos utilizados; a fiabilidade dos dados obtidos*” e “*servirá de modelo e evitará que os avaliadores incorram nos mesmos erros*”.

De referir que 18,8% dos inquiridos não respondeu a esta questão.

V. Estratégias de promoção de uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua

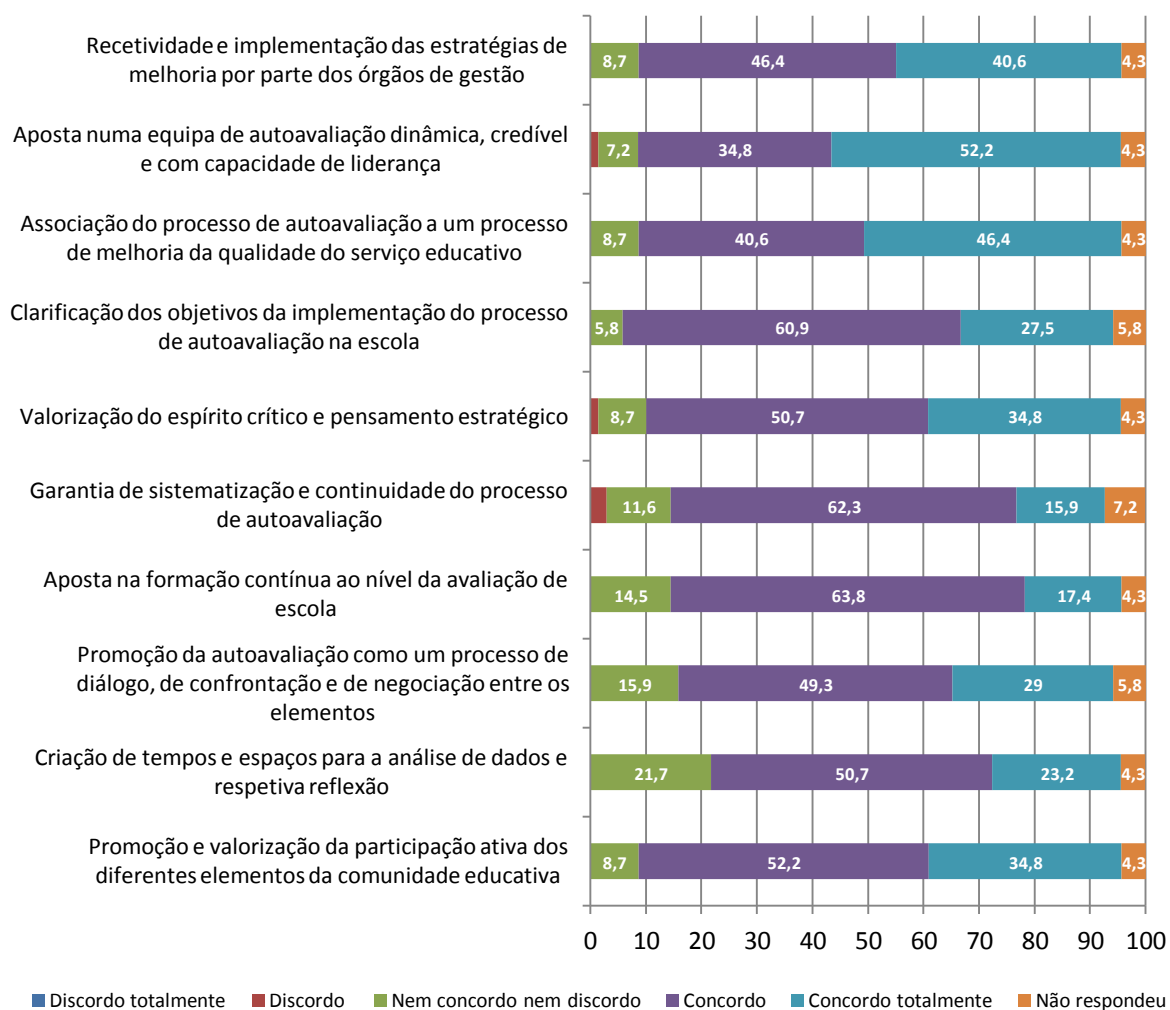


Gráfico 15 | Grau de concordância dos inquiridos para com diferentes estratégias de promoção de uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua.

Analisando os resultados apresentados no gráfico 15, e tendo em conta a soma dos valores percentuais da concordância e concordância total, verifica-se que 88,4% dos inquiridos considera que o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua passa pela *Clarificação dos objetivos da implementação do processo de autoavaliação na escola* e 87% pela sua *associação a um processo de melhoria da qualidade do próprio serviço educativo*. Também Dias (2005, p.98) é apologista de que é necessário “*focalizar o seu principal objectivo, acentuando as vantagens de uma possível melhoria da escola, de maneira a obter a implicação e compromisso de todos*”.

Outros aspetos apontados como relevantes por 87% dos inquiridos foram a necessidade de *Recetividade por parte dos órgãos de gestão e implementação pelos mesmos de estratégias de melhoria* e a *Aposta numa equipa de autoavaliação dinâmica, credível e com capacidade de liderança*. Tal opinião converge com Bolívar (2012, p.57) que é da opinião de que não existe “*nenhum processo de dinamização ou de melhoria num estabelecimento de ensino, em que não esteja uma equipa directiva por detrás, ainda que não seja a protagonista direta*”, sendo necessária a criação de um grupo que lidere o processo. No entanto, de salientar que o mesmo valor percentual de concordância e concordância total foi obtido para a estratégia de *Promoção e valorização da participação ativa dos diferentes elementos da comunidade educativa*, em virtude de os inquiridos terem considerado, em pontos anteriores, a fraca participação dos diferentes atores nas tomadas de decisão e escuta por parte das lideranças.

O maior grau de indecisão (21,7%) foi obtido relativamente à “*criação de tempos e espaços para a análise de dados e respetiva reflexão*”, não sendo possível inferir com certeza as razões que terão levado a tal.

15,9% dos inquiridos também se manifestaram indecisos quanto à *Promoção da autoavaliação como um processo de diálogo, de confrontação e de negociação entre os elementos* e 14,5% na *Aposta na formação contínua ao nível da avaliação de escola*. Relativamente a estes resultados, de salientar a oposição de Santiago (2000, p.38), que defende que “*criando mais e melhores canais de comunicação, facilitam a troca, encorajam a discussão entre os actores e reduzem a autoridade de posições*”. A formação contínua pode assim constituir-se como um espaço que, devidamente orientado para a discussão, permitirá aos formandos desenvolver a sua capacidade de diálogo, discussão e negociação.

Finalmente, de referir que as estratégias de *Garantia de sistematização e continuidade do processo de autoavaliação*, *Valorização do espírito crítico e pensamento estratégico* e *Aposta numa equipa de autoavaliação dinâmica* apresentaram algum grau de discordância, podendo-se inferir que tais aspetos podem não ser considerados como os mais preocupantes para a promoção de uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua.

De acordo com os dados podemos então verificar que a aposta para o desenvolvimento de uma cultura de desenvolvimento da escola passa, em primeiro lugar, pela clarificação dos objetivos da autoavaliação, indicando assim o caminho que se pretende traçar e o

contributo que se pretende de cada um dos atores, promovendo a capacidade interna de mudança. Neste sentido, Bolívar (2012, p.22), afirma que a capacidade interna de mudança de uma escola *“parte da complexidade dos processos de mudança, e do pressuposto de que não existe uma mudança produtiva, sem que haja um propósito moral inerente”*.

Conclusões

Assumindo a avaliação como uma estratégia de melhoria da qualidade das escolas, o DL 31/2002, de 20 de dezembro, contempla as modalidades de avaliação externa e autoavaliação. Embora decretada a obrigatoriedade da autoavaliação, na prática, o seu cumprimento tem sido feito de forma lenta, pelo que importa formar e motivar os diferentes atores educativos para a sua implementação.

Como tal, revela-se fundamental desenvolver nas escolas uma cultura de avaliação, promovendo a reflexão, a colaboração e a discussão entre os elementos da comunidade educativa, assumindo-se as escolas como *organizações que aprendem*.

Promover a participação significa apostar num fator-chave para o sucesso da implementação do processo de autoavaliação de escola, e conseqüente mudança, através da implicação de todos os intervenientes.

Embora existam diferentes modelos de autoavaliação de escola, existe uma série de passos que se revelam comuns, como a fase de diagnóstico, discussão dos pontos fortes e fracos, elaboração do plano de melhoria e respetiva implementação.

No entanto, antes de proceder à implementação da autoavaliação, é pertinente equacionar e constatar possíveis constrangimentos que possam comprometer a sua concretização e potenciar os aspetos facilitadores.

Tendo por base a fundamentação teórica sobre avaliação das escolas, e não sendo implementado nenhum processo formal de autoavaliação na escola em estudo, procurou-se averiguar, junto do pessoal docente, como deveria decorrer esse mesmo processo e quais as suas potencialidades para a melhoria da qualidade da escola.

A metodologia utilizada foi do tipo quantitativo, tendo-se optado pelo método do estudo de caso, uma vez que se pretende conhecer uma realidade específica sem a generalização dos resultados. Como técnica de recolha de dados, foi selecionado o inquérito por questionário, cujos dados foram tratados estatisticamente recorrendo ao programa SPSS 20., tendo sido posteriormente alvo de análise e discussão. Com base nos dados recolhidos foi possível tirar algumas ilações que podem ser bastante úteis, principalmente para os órgãos de gestão da escola, indicando assim o caminho a percorrer para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação e de aprendizagem, nomeadamente aspetos facilitadores para a implementação de um processo autoavaliativo de escola.

No que diz respeito à percepção dos docentes relativamente à avaliação das escolas, os inquiridos apontam que os objetivos da mesma devem focar-se na melhoria da qualidade das escolas e, conseqüentemente, do sistema educativo, relativizando o seu contributo ao nível da prestação de contas, bem como para termos comparativos e de referência.

A implementação de um processo de autoavaliação na escola é encarado como um importante contributo ao nível do aprofundamento do conhecimento da realidade da escola, podendo identificar e atuar sobre os aspetos mais e menos positivos, com conseqüente reflexo no sucesso educativo dos alunos. No entanto, embora se constitua como um fator de promoção da participação ativa da comunidade no processo educativo, é dado pouco destaque, nas suas opiniões, ao Projeto Educativo de Escola, documento orientador da vida da escola.

O sucesso escolar dos alunos, as práticas de colaboração entre os elementos da comunidade educativa, o nível de execução de atividades favoráveis ao desenvolvimento dos alunos e o desempenho dos órgãos de gestão e administração da escola foram considerados os aspetos mais pertinentes a avaliar no caso da implementação do processo autoavaliativo. Estes podem corresponder a aspetos tidos como menos positivos na escola e podem ser sentidos pelos professores como aspetos a melhorar.

A verificação do grau de concretização do Projeto Educativo de Escola não foi considerado um aspeto importante a analisar no processo autoavaliativo, confirmando-se a fraca valorização de tal documento na vida da escola, embora tenha havido um maior consenso quanto ao modo como a escola concretiza o serviço educativo, de acordo com o contexto em que se encontra, podendo assumir-se uma certa predisposição para a mudança.

O sucesso da implementação do processo de autoavaliação dependerá, segundo os professores, do reconhecimento da existência de lacunas e da necessidade de mudança, bem como um conhecimento mais aprofundado da realidade da escola, associando a avaliação a um processo de aprendizagem por parte dos atores. Foram ainda referidos a necessidade de diálogo e participação da comunidade educativa, o adequado planeamento das ações e a capacidade interna de mudança. Alguns destes aspetos encontram-se relacionados: a capacidade interna de mudança só será possível se se apostar na participação e envolvimento da comunidade educativa nas tomadas de decisão, o que requer confronto de ideias, diálogo e negociação.

Outro aspeto relevante e interessante, apontado pelos inquiridos, foi a necessidade de uma definição clara da visão da escola e a partilha de objetivos e metas, os quais devem

constar do Projeto Educativo de Escola. Se tivermos em conta as opiniões anteriores sobre o Projeto Educativo podemos inferir que há contradições neste âmbito que podem indiciar fraco conhecimento, envolvimento e compromisso dos professores para com o mesmo.

No que concerne à cultura de avaliação, os inquiridos manifestaram-se confortáveis em apontar os aspetos negativos e positivos da escola, bem como em proceder a propostas de melhoria. No entanto, referem que não são proporcionados tempos e espaços para a reflexão sobre os aspetos a melhorar na escola, contribuindo para a manutenção de uma fraca cultura de reflexão, melhoria e aprendizagem. Foi ainda apontada a existência de um baixo nível de recetividade dos órgãos de gestão para com as propostas de melhoria, levando a que alguns professores raramente ou nunca procedam a propostas de desenvolvimento da escola. Para além disso, de destacar que a ausência de partilha dos planos de desenvolvimento dos órgãos de gestão, constitui também um fator comprometedor da mudança.

Quanto aos constrangimentos à autoavaliação, os inquiridos apontaram o perigo de o processo autoavaliativo se constituir como mais um processo burocrático e inútil, originado a partir da imposição externa e não fruto de um desejo interno de mudança e melhoria. Foram ainda apontados como factores que podem comprometer o processo: a centralização das tomadas de decisão, não se verificando a promoção da participação da comunidade, devido à resistência em aceitar opiniões diferentes e a fraca capacidade de distanciamento necessário à identificação dos aspetos menos positivos e a melhorar. Para além disso, de destacar a preocupação para com a falta de formação na área de avaliação das escolas, factor que contribui para o nível de desconforto dos atores quando se aborda o tema da avaliação, sendo fundamental apostar, não só na motivação, mas também num adequado esclarecimento sobre a autoavaliação, formas de participação e intervenção.

No que concerne à capacidade interna de mudança, os inquiridos revelaram manifestações opostas quanto aos níveis de concordância e discordância relativamente à existência de um desejo em discutir os aspetos menos positivos, não se verificando uma opinião consensual. Níveis significativos de indecisão foram obtidos relativamente à existência de vontade e espírito cooperativo, necessários para a melhoria, verificando-se ainda falta de opinião consolidada no que diz respeito à responsabilidade geral e individual sobre os pontos fracos e fortes da escola. De salientar também a referência dos inquiridos ao baixo nível de reconhecimento de necessidade de mudança da cultura vigente e de uma

participação ativa para a mudança. Desta forma, podemos inferir que a escola se caracteriza por uma fraca cultura de avaliação e capacidade interna de mudança.

No caso de a escola optar pela implementação de um processo autoavaliativo, a maioria dos inquiridos considera que, embora a iniciativa deva partir da própria escola, adquirindo um carácter interno, deverá contar com o apoio externo, como por exemplo a Secretaria Regional da Educação, para apoiar o desenvolvimento do processo.

Para a sua concretização importa a constituição de uma equipa de autoavaliação, cujos elementos deverão pertencer à comunidade educativa, não considerando como fator essencial o desempenho de cargos de gestão. A integração de um elemento do Conselho Executivo na referida equipa não foi consensual, embora a maioria tenha considerado vantajosa pelo conhecimento previligiado da realidade, agilizando as tomadas de decisão e a implementação de ações de melhoria.

Encontrando-se o bom desempenho da equipa de autoavaliação diretamente relacionado com o perfil da mesma, os inquiridos consideraram características pertinentes a responsabilidade, o dinamismo, a escuta ativa e a assertividade, para além de formação especializada em avaliação das escolas.

De forma a garantir a objetividade do processo autoavaliativo, alguns autores defendem a colaboração de um “*amigo crítico*”. Entre outros atributos, os inquiridos assinalaram a necessidade de ser objectivo, conhecer a organização da escola e do processo avaliativo, destacando de forma inequívoca o papel de colaborador, ao invés do papel de controlador, com vista ao desenvolvimento da escola.

Os instrumentos de recolha de dados a previligiarem no processo autoavaliativo deverão ser, principalmente, a observação, bem como a realização de entrevistas e aplicação de questionários. Para a elaboração dos planos de melhoria, a maioria referiu que os elementos da comunidade educativa devem participar através dos seus órgãos representativos. As estratégias de divulgação dos resultados do diagnóstico e do plano de melhoria que tiveram maior aceitação foram as reuniões gerais e a página oficial da escola na internet.

Atingido o final de cada ciclo avaliativo, a pertinência de proceder à meta-avaliação passa por permitir avaliar todo o processo de forma a melhorar os aspetos menos positivos, promover a mudança e contribuir para a melhoria da qualidade do serviço educativo.

Finalmente, como propostas de estratégias de promoção de uma cultura de autoavaliação, de mudança e de melhoria contínua a implementar na escola em estudo,

foram apontadas pelos inquiridos, a clarificação dos objetivos da implementação da autoavaliação da e na escola, associando-a a um processo de melhoria da qualidade do serviço educativo. Foi ainda referida a necessidade de uma equipa de autoavaliação dinâmica e a participação ativa de toda a comunidade. No que concerne aos órgãos de gestão, de destacar a necessidade de haver uma maior receptividade para com a constatação e alertas sobre os pontos fracos da escola e uma atitude ativa na implementação das estratégias de melhoria, embora se verificasse um nível de indecisão significativo quanto à criação de tempos e espaços para a análise de dados e consequente reflexão.

De uma forma geral, verifica-se que os inquiridos acreditam nas potencialidades da autoavaliação para a melhoria da qualidade da escola onde lecionam, revelando vontade de mudança. No entanto, foi notória a existência de determinados constrangimentos que é necessário ultrapassar ou minimizar de forma a que, caso seja implementado um processo autoavaliativo na escola, este cumpra o principal objectivo: a melhoria da qualidade da escola, e consequente sucesso educativo dos alunos.

A autoavaliação é apresentada como uma estratégia das escolas rumo à melhoria. No entanto, a imposição decretada não é suficiente para atingir esse mesmo objectivo. Como tal, é fundamental que, em cada escola, se promova e desenvolva uma cultura de avaliação, através da criação de tempos e espaços para a participação dos diferentes atores da comunidade educativa. Tal participação deve assentar na reflexão e discussão dos aspetos positivos e negativos da escola, resultando na elaboração de planos estratégicos, promotores da mudança, e com foco na qualidade educativa da escola.

Desta forma, os órgãos de gestão da escola desempenham um importante papel, devendo revelar-se mais recetivos à participação e intervenção dos diferentes atores, tornando coletiva a função de construir uma escola capaz de dar resposta aos desafios concretos da realidade em que se insere.

O sucesso da implementação do processo de autoavaliação de escola depende dos diferentes elementos da comunidade educativa, pelo que é relevante apostar na (in)formação, contrariando o mal estar associado ao conceito *avaliação*, insistindo num conhecimento mais aprofundado da escola, adotando uma postura de reflexão e aprendizagem, recetiva à mudança e à melhoria.

Embora se tenham atingido os objetivos desta investigação, importa definir as limitações da mesma, como é o facto de ter tido em conta apenas as opiniões dos docentes,

não tendo sido auscultados outros atores da comunidade educativa, de forma a obter uma visão mais global da realidade da escola e opiniões para a implementação do processo autoavaliativo. De referir ainda a recolha de dados, que se limitou ao inquérito por questionário, não se tendo procedido à triangulação de dados, como por exemplo, entrevistas e análise de documentos.

No que diz respeito a futuras investigações, de forma a obter uma informação mais completa, seria pertinente contrapor as opiniões obtidas na presente investigação com a opinião dos outros atores da comunidade educativa, analisando os aspetos convergentes e divergentes. Por outro lado, caso a escola implemente um processo autoavaliativo, o estudo e acompanhamento do mesmo, poderia revelar-se positivo, principalmente através da utilização da metodologia de investigação-acção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bibliografia Teórica e Metodológica

Afonso, A. (2010a). *Notas sobre a auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa*. In Silva, J. (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 13-21.

Afonso, A. (2002b). *Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 31-38.

Afonso, N. (2002a). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*, in Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 51-68.

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2009). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

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

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. O que nos ensina a investigação. Fundação Manuel Leão.

-
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Candeias, M. (2010). *A avaliação interna da escola: entre o individual e o colectivo*. In Silva, J. (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 101-122.
- Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Costa, J. e Ventura, A. (2002). *Avaliação integrada das escolas – análise em torno das opiniões dos intervenientes*. In Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro. Universidade de Aveiro, 105-124.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Areal Editores.
- Ferreira, F. (2010). *O Estado avaliador e as formas de apoio externo às escolas: ensinar e controlar as escolas ou escutar e aprender com elas?* In Silva, J. (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 51-57.
- Fialho, A., Rodrigues, C. e Ferreira, J. (2002). *Viver a avaliação de escola – Memória de uma experiência*. Edições Técnicas. Plátano.
- Figari, G. (2008). *A avaliação de escola: questões, tendências e modelos*. In Alves, M. & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, 41-72.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2010). *Escola, auto-avaliação e desenvolvimento organizacional*. In Silva, J. (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 41-50.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

-
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kouzes J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Laureano, L. e Botelho, M. (2010). *SPSS o meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Macedo, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: IIE.
- Machado, E. (2002). *A auto-avaliação de escola: que lógica(s) de regulação?* In Silva, J. (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 23-31.
- Meuret (2002). *O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos*. In Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro. Universidade de Aveiro, 39-50.
- Neto, A. (2002). *A auto-avaliação: uma âncora dos processos de mudança centrados na escola: um estudo de caso nos cinco projectos na região centro do Programa BE/BP*. In Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro. Universidade de Aveiro, 137-146.
- Neto-Mendes, A. (2002). *Os sentidos da avaliação*. In Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro. Universidade de Aveiro, 11-14.
- Pacheco, J. (2010). *Avaliação de escolas – o lugar da auto-avaliação*. In Silva, J. (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 79-83.

Pinto, A. (2010). *Auto-avaliação e avaliação externa das escolas*. In Silva, J. (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda., 71-78.

Roullier, J. (2008). *A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo*. In Alves, M. & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, 73-96.

Santiago, R. (2000). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*. In Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar: Uma teoria para a comunidade escolar, a base da liderança escolar, o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Edições Asa.

Silva, J. (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

YIN, R. (2005). *Estudos de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

2. Legislação

Assembleia da República (1986). Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República, I Série, n.º 237. Lisboa: INCM.

Assembleia da República (2002). Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, Diário da República, I Série-A, n.º 294. Lisboa: (INCM).

Assembleia Legislativa (2006). Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, Diário da República, I Série-A, n.º 118. Lisboa: (INCM).

Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 5/2008, de 13 de junho: parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009). Diário da República, II Série, n.º 113. Lisboa: INCM.

Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer n.º 3/2010, de 9 de junho: parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009). Diário da República, II Série, n.º 111. Lisboa: INCM.

Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º1/2011, de 7 de janeiro: recomendação sobre avaliação das escolas. Diário da República, II Série, n.º 5. Lisboa: INCM.

Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, Diário da República, I Série; n.º 29. Lisboa: INCM.

Ministério da Educação (1998). Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Diário da República, I Série-A; n.º 102 (Sup.). Lisboa: INCM.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República, I Série-A; n.º 15. LISBOA: INCM.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República, I Série; n.º 79. Lisboa: INCM.

3. Webgrafia

Afonso, A. (2010b). *Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência*. Esst. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-361, consultado em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1581/1581.pdf> a 11/10/2011.

Alves, M. (2003). *Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación, nº8, consultado em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6969/1/RGP_10-30.pdf a 16/10/2011.

Azevedo, et al (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação “Auto-avaliação das escolas e avaliação externa: os pontos de intersecção”, consultado em http://www.cfaematosinhos.eu/PAR_Av_Esc.pdf a 28/10/2011.

Bolívar, A. (2006). *Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna*. Gest. Ação, salvador, v.9, 37-60 consultado em http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_institucional_bolivar.pdf a 28/10/2011.

C.N.E. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa. Consultado em http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf consultado a 21/10/2011.

Duarte, J (2008) *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. Revista Lusófona de Educação, 2008,11, 113-132, consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf> a 09/01/2012.

Fialho, I. (2009). *A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente*. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7 (4), 99-116, consultado em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf> a 13/03/2012.

Grancho, J. (2008). *A autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais*. Foro de Educación, nº 10, 23-244, consultado em <http://www.forodeeducacion.com/numero10/015.pdf> a 17/10/2011.

Guerra, M. (2001). *Como un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Curso de verão 2001 - Avaliação das escolas: consensos e divergências, consultado em http://www.cursoverao.pt/c_2001/MiguelGuerra.htm a 18/01/2012.

Inspeção Geral da Educação www.ige.min-edu.pt

IGE (?). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência, consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf a 16/1/2013.

IGE (2007). *Eficácia da auto-avaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspeção*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, consultado em https://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE_AAE_Eficacia.pdf a 3/11/2012.

IGE (2009). *Efectividade da auto-avaliação das escolas 2004-2007 – Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, consultado em https://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Afericao_Efectividade_Auto_Avaliacao.pdf a 3/11/2012.

IGE. (2010). *Programa Acompanhamento - Autoavaliação das Escolas. Relatório 2010*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_RELATORIO_Final.pdf a 3/11/2012.

IGE. *Quadro de Referência para a avaliação externa das Escolas para o ano letivo 2013/2014*, consultado em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_\(1\)_Quadro_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(1)_Quadro_Referencia.pdf) a 25/10/2013.

Inspeção Regional de Educação da Madeira <http://www.madeira-edu.pt/ire>

IRE. *Objectivos estratégicos do IRE*, consultado em <http://www.madeira-edu.pt/ire/P%EF%BF%BDginainicial/IRE/tabid/719/Default.aspx> a 14/11/2012.

Leite, C., Rodrigues, L. e Fernandes, P. (2006). *A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação*. Revista Estudos

Curriculares, 21-45 consultado em http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Auto_Avaliacao_das_escolas_um_olhar_reflexivo.pdf a 21/10/2011.

Pacheco (?). *Avaliação institucional*. Universidade do Minho, consultado em <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/avaliacaoEscola.pdf> a 18/01/2012.

Sá, V. (2009). *A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais"*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 2009, vol.17, n.62, pp. 87-108, consultado em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf> a 05/11/2011.

Thurler, M. (?) *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive* in *Idéias, Sistemas de Avaliação Educacional*, S. Paulo, 1998, n° 30, pp. 175-192, consultado em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1998/MGT-1998-08.html> a 07/03/2012.

ANEXOS

ANEXO I

*Pedido de autorização à Direção Regional da Educação e Recursos Humanos
para a aplicação do inquérito por questionário na escola em estudo*

Exmo. Diretor Regional da Educação e
Recursos Humanos Jorge Morgado

Eu, Andrea Rute de Almeida Barreto Dias Areal, aluna do XII Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “*Processo de implementação da autoavaliação na escola – contributos para a sua definição*”, sob orientação da Professora Doutora Antónia Barreto, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização ou, em caso de ser necessária apenas autorização da Direção da escola em causa, informar sobre a aplicação do questionário em anexo aos professores da Escola Básica e Secundária [REDACTED], Porto Santo, onde leciono, procedendo assim a um estudo de caso.

Grata pela disponibilidade e atenção dedicadas.

Aguardo deferimento,

Porto Santo, 15 de maio de 2013

(Andrea Rute de Almeida Barreto Dias Areal)

ANEXO II

Inquérito por questionário aplicado na escola em estudo



Caro colega,

o presente inquérito por questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, e servirá de análise para a produção da dissertação de mestrado intitulada *“Processo de implementação da autoavaliação na escola – contributos para a sua definição”*.

Perante a exigência de escolas mais eficazes e eficientes, foi publicado o DL 31/2002, de 20 de Dezembro, que definiu o carácter obrigatório da realização da autoavaliação por parte das escolas. Devido à intervenção da Inspeção Geral da Educação nos últimos anos, tem-se verificado, no território continental, a multiplicação das escolas que têm procedido à sua implementação, sendo a sua realização alvo da avaliação externa.

Como tal, antevendo a exigência de um processo formal de autoavaliação por parte das escolas da RAM, e considerando a relevância dada à participação da comunidade educativa na construção do processo autoavaliativo, pretende-se:

- perceber a forma como os professores encaram a avaliação das escolas;
- auscultar sobre as potencialidades da autoavaliação para a qualidade da escola.
- conhecer a perceção dos professores relativamente à cultura de avaliação e capacidade interna de mudança;
- indagar sobre a forma como deverá decorrer o processo de planeamento da autoavaliação;
- identificar os atores a envolver no processo de autoavaliação;
- identificar as técnicas e os instrumentos considerados mais apropriados para a autoavaliação;
- recolher propostas para o desenvolvimento de uma cultura orientada para a autoavaliação, para a mudança e para a melhoria contínua.

As informações recolhidas serão estritamente confidenciais, pelo que se solicitam opiniões sinceras, uma vez que a escola, embora não identificada publicamente, poderá utilizar os mesmos caso deseje. Relembramos ainda que não existem respostas corretas ou incorretas, sendo importante responder a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração

Andrea Rute Areal

NOTA: AAE – Autoavaliação de escola

| Dados pessoais

Género	Feminino ()	Masculino ()			
Idade	< 25 ()	25 – 34 ()	35 – 44 ()	45 – 54 ()	> 55 ()
Tempo de serviço	< 10 ()	10 – 19 ()	20 – 29 ()	> 30 ()	
Habilitações académicas	Bacharelato ()	Licenciatura ()	Mestrado ()	Doutoramento ()	
Situação profissional	Contratado ()	Quadro de Zona Pedagógica ()	Quadro de Escola ()		
Nº de anos na escola	< 10 ()	10 – 19 ()	20 – 29 ()	> 30 ()	

| Perceção sobre a avaliação das escolas

1. Na sua opinião, a **avaliação das escolas**, a nível nacional, deveria subordinar-se aos seguintes **objetivos**:

Assinale com um (X) no espaço correspondente, tendo em conta a seguinte escala

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia.					
2	apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação.					
3	fornecer informação à administração educativa e sociedade sobre o funcionamento do sistema educativo.					
4	assegurar o sucesso educativo, através de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas.					
5	incentivar as ações e processos de melhoria através de intervenções de apoio e reconhecimento público.					
6	sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo.					
7	garantir a credibilidade do desempenho das escolas.					
8	valorizar o papel dos diferentes membros da comunidade educativa.					
9	promover uma cultura de melhoria contínua.					
10	participar em projetos nacionais e internacionais, fornecendo e recolhendo experiências, em termos comparativos e de referência.					

2. A **implementação de um processo de autoavaliação na escola (AAE)** em que leciona **contribuiria** para o/a:

Assinale com um (X) no espaço correspondente, tendo em conta a seguinte escala

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	aumento do nível de participação ativa dos diferentes elementos da comunidade educativa na discussão do Projeto Educativo de Escola.					
2	aprofundamento do conhecimento sobre a realidade da escola, sustentando as tomadas de decisão.					
3	atuação sobre os pontos fracos da escola, melhorando a sua qualidade.					
4	verificação do nível de consecução dos objetivos da escola.					
5	melhoria das condições de trabalho.					
6	desenvolvimento profissional.					
7	prestação de contas.					
8	melhoria das práticas pedagógicas/ambientes educativos.					
9	melhoria das aprendizagens dos alunos e resultados escolares					

3. Seleccione, sem limite de respostas, **o(s) termo(s) de análise** que considera **mais pertinentes** num processo de AAE.

		X
1	Grau de concretização do projeto educativo de escola.	
2	Modo como a escola concretiza o serviço educativo de acordo com o contexto em que se insere.	
3	Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos alunos.	
4	Desempenho dos órgãos de gestão e administração das escolas.	
5	Sucesso escolar, através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos.	
6	Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.	
7	Outros _____	

4. Selecione os **6 (seis)** fatores mais importantes que, na sua opinião, poderão **contribuir para o sucesso da implementação da AAE** na sua escola.

		X
1	Reconhecimento de lacunas e necessidade de mudança no sentido de uma melhoria da qualidade.	
2	Liderança transformacional (descentraliza as lideranças, proporcionando o surgimento de novas lideranças)	
3	Participação e envolvimento da comunidade educativa nas tomadas de decisão.	
4	Definição clara da visão da escola.	
5	Motivação da comunidade educativa para a sua implementação.	
6	Pensamento estratégico.	
7	Empatia entre os membros da comunidade educativa.	
8	Partilha de objetivos e metas e respetivas políticas e orientações.	
9	Capacidade de diálogo.	
10	Capacidade interna de mudança.	
11	Sistematização e continuidade do processo autoavaliativo.	
12	Um bom e adequado planeamento das ações e afetação dos recursos.	
13	Entendimento da avaliação como uma função educativa e de aprendizagem.	

| Cultura de autoavaliação e capacidade interna de mudança

1. Assinale com um (X) a **frequência** com que se verificam os seguintes aspetos na escola em que leciona, tendo em conta a seguinte escala:

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	A escola procura conhecer a opinião dos professores sobre diferentes aspetos da vida escolar.					
2	A escola mobiliza tempos e espaços para reflexão e discussão sobre aspetos a melhorar na escola.					
3	Existe recetividade por parte dos órgãos de gestão aquando de propostas de melhoria.					
4	Os órgãos de gestão partilham os planos de ação de melhoria e promovem a co-responsabilização de toda a comunidade educativa.					
5	Existe uma cultura de reflexão e melhoria contínua da qualidade do serviço educativo prestado pela escola.					
6	Sente-se confortável em discutir os aspetos positivos e negativos da escola, com vista ao seu desenvolvimento.					
7	Aponta aspetos positivos e negativos relacionados com a estrutura e funcionamento da escola junto dos diferentes órgãos de gestão e restantes estruturas educativas.					
8	Participa no desenvolvimento da escola, procedendo a propostas de melhoria.					

2. Considerando diferentes **constrangimentos** associados à implementação de um processo de AAE, selecione, sem limite de respostas, **(o)s que se pode(rão) verificar** na escola.

		X
1	A resistência da escola em ser avaliada.	
2	A capacidade interna de distanciamento necessária para identificar os pontos fracos e pontos fortes da escola.	
3	A falta de tempo e espaço para a sua realização e discussão.	
4	A centralização das tomadas de decisão.	
5	A falta de crença nos benefícios da implementação da autoavaliação.	
6	A mobilização dos diferentes elementos da comunidade educativa.	
7	A AAE ser encarada como mais um processo burocrático e inútil.	
8	A AAE não corresponder a um processo desejado da escola, mas resultado de um decreto legislativo.	
9	A resistência em aceitar e confrontar opiniões e expectativas divergentes.	
10	A falta de formação em avaliação das escolas.	
11	Outro _____	

3. No que diz respeito à **capacidade interna de mudança**, verifica-se na escola:

Assinale com um (X) no espaço correspondente, tendo em conta a seguinte escala

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	o desejo em discutir os aspetos menos positivos.					
2	a vontade em implementar estratégias de melhoria.					
3	uma reação positiva perante a necessidade de mudar a cultura e as práticas vigentes.					
4	o espírito cooperativo necessário para implementar um plano de ação comum.					
5	uma participação crítica e empenhada nas estratégias de melhoria.					
6	a capacidade de assumir a sua quota parte da responsabilidade relativamente aos pontos fracos e fortes da escola.					
7	a partilha de normas e valores comuns.					

| Implementação do processo de autoavaliação

1. A **decisão de implementação do processo de autoavaliação na escola** deverá ter **origem: (X)**

() interna (iniciativa da própria escola)

() externa (ex: *Secretaria Regional de Educação, Universidade, etc.*)

() interna com apoio externo

() outra.

Qual? _____

2. A **equipa de AAE**, responsável pela dinamização da autoavaliação da escola, deverá ser **constituída**: (X)

- () apenas por professores
- () por pessoal docente e não docente
- () apenas por elementos do Conselho Pedagógico
- () apenas por elementos do Conselho da Comunidade Educativa
- () por elementos do Conselho Pedagógico e Conselho da Comunidade Educativa
- () por elementos representativos da comunidade educativa

2.1. Justifique a resposta à questão 2.

3. Refira, justificando, se é **pertinente** a integração de **um dos elemento do Conselho Executivo** na **equipa de autoavaliação**.

4. Selecione as **5 (cinco) características** que considera fundamentais para um **bom desempenho da equipa de AAE**. (X)

1	Responsabilidade		7	Resistência à frustração	
2	Dinamismo		8	Formação especializada	
3	Assertividade		9	Espírito colaborativo	
4	Persuasão		10	Confiança por parte da comunidade educativa	
5	Componente horária para o desempenho das suas funções		11	Colaboração da comunidade educativa	
6	Encarar a AAE como processo-chave para o desenvolvimento da escola		12	Escuta ativa dos diferentes atores da comunidade educativa	

5. A colaboração de um **“amigo crítico”**, elemento externo à escola, tem-se revelado vantajoso na implementação da AAE. Selecione a(s) **característica(s)** que considera mais **pertinente(s)** (X)

- Ser objetivo.
- Dominar conhecimentos sobre a avaliação institucional.
- Conhecer o funcionamento e organização institucional.
- Ser assertivo.
- Desempenhar um papel de colaborador, ao invés de inspetor.
- Orientar o processo de autoavaliação da escola com vista ao seu desenvolvimento.
- Outra.

Qual? _____

6. Deverão ser **privilegiados** os seguintes **instrumentos de recolha de dados**: (X)

- entrevistas.
- questionários.
- observação (diários, registos/grelhas de avaliação, listas de verificação)
- análise de documentos.
- outros.

Quais? _____

7. As **propostas para o plano de melhoria** deverão ser **elaboradas**: (X)

- pelo conselho da comunidade educativa.
- pelo conselho executivo.
- pelo conselho pedagógico.
- pelos diferentes elementos da comunidade educativa através dos seus órgãos representativos.
- outro _____

8. **As duas (2)** melhores formas para **divulgar os resultados** do diagnóstico de avaliação e as propostas para o plano de melhoria serão através de: (X)

- desdobráveis.
- correspondência electrónica.
- página oficial da escola.
- reuniões gerais.
- outra _____

| Meta-avaliação

Aponte **2 (duas)** razões pelas quais é **pertinente** proceder à **avaliação do processo de implementação da AAE**.

| Desenvolvimento de uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua

Na sua opinião, de forma a promover **uma cultura de avaliação, de mudança e de melhoria contínua**, deverão ser **implementadas** as seguintes **estratégias**:

Assinale com um (X) no espaço correspondente, tendo em conta a seguinte escala

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	promoção e valorização da participação ativa dos diferentes elementos da comunidade educativa.					
2	criação de tempos e espaços para a análise de dados e respetiva reflexão.					
3	promoção da autoavaliação como um processo de diálogo, de confrontação e de negociação entre os elementos.					
4	aposta na formação contínua ao nível da avaliação de escola.					
5	garantia de sistematização e continuidade do processo de autoavaliação.					
6	valorização do espírito crítico e pensamento estratégico.					
7	clarificação dos objetivos da implementação do processo de autoavaliação na escola.					
8	associação do processo de autoavaliação a um processo de melhoria da qualidade do serviço educativo.					
9	aposta numa equipa de autoavaliação dinâmica, credível e com capacidade de liderança.					
10	recetividade e implementação das estratégias de melhoria por parte dos órgãos de gestão.					

FIM

ANEXO III

Análise de conteúdo das respostas à questão aberta
“Justificação da constituição da equipa de autoavaliação”

Análise de conteúdo | Justificação da constituição da equipa de autoavaliação

Opção	Unidade de registo	Unidade de conteúdo	Unidade de enumeração
Apenas por professores	Profissionais conhecedores da realidade (23), (32), (56), (60), (63)	“são a quem competem as maiores responsabilidades”, alegando que “estão em contacto com alunos, pais/encarregados de educação, funcionários e comunidade em geral” (20) “melhor conhece as necessidades e expetativas dos professores” (29)	9
	Formação em avaliação	“têm formação em avaliação” (30) (53)	
Por pessoal docente e não docente	Não se deve cingir apenas aos professores – diversidade (25), (27), (38)	“os que intervêm na escola devem poder expressar a sua opinião, caso contrário, a avaliação pode não ser real”(9) Numa “primeira fase deverá ser constituída por docentes e não docentes” com a recolha de informação junto da comunidade e numa “segunda fase, a equipa poderá abranger elementos externos, de forma a poder avaliar os dados recolhidos na primeira fase” (67)	11
	Procurando imparcialidade e justiça	“para ser imparcial e justa”(15) “possibilitará a constituição de uma equipa mais competente, mais isenta...” (50)	
	Pessoas que conhecem melhor a instituição (48) (55), (22)	“mais tempo em contacto com a instituição a nível de tempo e espaço” (36)	
Apenas por elementos do Conselho Pedagógico	Conseguem estabelecer o contacto com diferentes elementos	“Conseguem chegar a todos” (3)	1
Apenas por elementos do Conselho da Comunidade Educativa	Visão holística	Estando representados diferentes elementos ligados à comunidade educativa, constitui “um órgão com uma visão holística da organização” (35)	1
Por elementos do Conselho Pedagógico e Conselho da Comunidade Educativa	Para garantir uma gestão participativa e democrática (17), (18), (47), (66)	“compartilhando ideias” sendo importante “saber ouvir, ser aberto e flexível à contribuição da escola” de modo a que se sintam “reconhecidos e motivados”(1) “maior envolvimento de todos”(4) “opinião de todos os quadrantes”(7) “responsabilidade de todos”, sendo “importante ouvir todos aqueles que dela fazem parte para, assim, podermos encontrar as melhores soluções” (26)	13
	Plural	“maior número de intervenientes”(6) (24) (39) Tendo em vista “a melhoria do quotidiano da comunidade educativa”, a equipa de AAE “deverá ser composta por vários órgãos de gestão” (42)	
	Conhecem a realidade	“os mais conscientes e cientes dos problemas reais/dificuldades da escola”(41)	
Por elementos representativos da comunidade educativa	Permitindo uma avaliação global da escola (2), (5), (11), (12)		25
	Diferentes fontes (16), (59), (68)	“Efeito sinérgico positivo resultante da partilha de ideias provenientes de fontes diversas”(8) “diversidade de experiências ligadas à escola”, procurando “melhorar num todo” (43) “para que existam verdadeiras propostas de melhoria decorrentes de cuidadosas reflexões” (46) “A análise feita por uma equipa pluralista será mais abrangente e enriquecedora, no sentido de que expressará perspetivas diversificadas e não «comprometidas», isto é, imparciais” (57) “diferentes ideias e diferentes conceitos de escola podem tornar o processo mais eficaz e «correto»” (58) “deve ser composta por pessoas que participam quotidianamente na ação educativa (...) como que por pessoas que «olham» para a escola de fora para dentro”, garantindo “uma maior objetividade” (62)	
	Representatividade (19), (28), (33), (34), (40), (45), (51), (54), (61), (64)	“deverá respeitar todos os interesses da comunidade em relação às da escola que ela serve e não apenas as de um grupo profissional ou órgão” (65) “O sucesso da escola refletir-se-á, naturalmente, na comunidade educativa, tal como a comunidade se reflete na escola” (52)	
Não responderam	(10), (13), (14), (21), (31), (37), (49), (44), (69)		9

ANEXO IV

Análise de conteúdo das respostas à questão aberta

“Referir, justificando, se é pertinente a integração de um dos elementos do Conselho Executivo na equipa de autoavaliação”

Análise de conteúdo | Referir, justificando, se é pertinente a integração de um dos elementos do Conselho Executivo na equipa de autoavaliação.

Opção	Unidade contexto	
Sim	“pela informação, análise e conhecimento da realidade existente” (6)	(1), (3), (4), (5), (7), (27), (30), (32), (34), (36), (41), (42), (43), (58), (69)
	“deve conhecer todas as necessidades e tudo o que acontece na escola” (19) “no processo de análise e implementação de estratégias de melhoramento do funcionamento da escola, após os resultados da autoavaliação” (22)	(23), (45), (62)
	“À luz de um espírito colaborativo a presença desse elemento seria relevante” (8)	(63)
	“feedback seria mais rápido e talvez as soluções, pelo menos algumas, também” (15)	
	“faz parte da escola” (17), (64), (65) “o Conselho Executivo é o principal órgão de gestão da escola” (26), (28), (38), (66)	(24), (46), (51), (54), (56), (68)
	“envolvido nos principais órgãos colegiais e sendo membro, à partida, ativo na elaboração dos documentos orientadores da escola (...) a sua participação no processo AAE é fundamental. A avaliação, pressupondo aprendizagem, evolução e mudança, deve envolver e não repelir. Deve apelar à discussão das partes pelo bem do todo” (35)	
	“deve estar envolvido em todas as tomadas de decisão da escola” (18)	(47)
	“fundamental para a melhoria da qualidade do funcionamento da escola em geral, e da aprendizagem e do ensino em particular” (39)	(40), (43), (46)
	“o problema é se esse representante acredita e tem a garra suficiente para levar as coisas a melhorar” e “estar a par de tudo o que se passa na escola” (48) “Se for pro-ativo” (52)	
Não	“pode originar constrangimentos e influenciar a avaliação” (2) “intervinentes podem sentir-se pressionados e não serem coerentes” (9) “podem inibir e constituir uma força de bloqueio ao processo” (50)	(12), (29), (57), (59), (67)
	“devem fazer parte aqueles que consigam construir uma dinâmica de grupo ativa, construtiva e reflexiva” (16)	
	“Se o objetivo for o de fazer uma autoavaliação o mais isenta possível, convém haver uma equipa cujos elementos estejam afastados de cargos” (25)	(33), (67)
	Não (55)	
Não responderam	(10), (11), (13), (14), (20), (21), (31), (37), (44), (49), (53), (60), (61)	

Nota: Alguns dos inquiridos alegaram diferentes razões para justificar a sua posição, encontrando-se a sua resposta registada em diferentes unidades de conteúdo, embora na mesma opção.

ANEXO V

*Análise de conteúdo das respostas à questão aberta
“Razões pelas quais é pertinente proceder à meta-avaliação”*

Análise de conteúdo | *Razões pelas quais é pertinente proceder à meta-avaliação (os inquiridos deveriam fazer referência a duas razões)*

Unidade de registo		
Definição de novas metas/estratégias	(1), (12), (25), (26), (39), (41), (52)	7
Aspetos a melhorar no processo	(1), (2), (13), (15), (18), (27), (28), (41), (46), (51), (54), (56)	12
Identificação de constrangimentos	(2), (6), (15), (46), (51), (52), (65)	7
Melhoria do ambiente escolar	(4), (9), (44), (64)	4
Melhoria da qualidade da escola	(4), (6), (22), (23), (33), (34), (38), (39), (40), (42), (43), (44), (45), (53), (58), (63), (64), (65), (68)	19
Melhoria dos resultados escolares	(7), (10), (22), (34), (38), (40), (43), (53), (69)	9
Motivação da comunidade educativa	(7), (9), (10), (12), (45)	5
Promoção da mudança interna	(13), (47), (48), (50), (58), (59), (62), (66), (67)	9
Verificação da utilidade da AAE	(16)	1
Verificação da exequibilidade da AAE	(16), (27), (60), (61)	4
Prova da sua pertinência	(17), (18), (24), (25)	4
Defesa de um processo eficaz	(17)	1
Verificação da coerência objetivos/resultados	(19), (24), (28), (48), (60), (61)	6
Avaliação da participação das diferentes partes	(19), (26), (29), (50), (56), (59), (62), (63), (68)	9
Definição clara dos objetivos da escola	(23), (69)	2
Análise do processo	(29), (66)	2
Aprofundamento do conhecimento da escola	(33), (42), (67)	3
Garantia do rigor e seriedade do processo	(35)	1
Continuidade do processo	(35), (47)	2
Verificação da eficácia do projeto educativo e políticas adotadas	(57)	1
Reformulação do Projeto Educativo	(57)	1
Não é pertinente sendo significado de maior burocracia	(30)	1
Não responderam	(3), (5), (8), (11), (14), (20), (21), (31), (32), (36), (37), (49), (55)	13